



Facultad de Educación y Trabajo Social

Grado en Maestro - o Maestra - de Educación Primaria

Mención Francés Lengua Extranjera

Trabajo Fin de Grado

Hacia la optimización de la enseñanza bilingüe.
Su estudio en un centro de Educación Primaria con
larga tradición en Francés Lengua Extranjera

Autora: Maite Manzano López

Tutora: Dra. Carmen Guillén Díaz

Curso 2015/2016

TÍTULO: Hacia la optimización de la enseñanza bilingüe. Su estudio en un centro de Educación Primaria con larga tradición en Francés Lengua Extranjera

Resumen

Los centros educativos de Educación Primaria que ofertan una sección bilingüe son cada vez más numerosos en España. Son muchos los expertos que, fundamentándose en las instancias de nivel europeo, nacional y/o regional, realizan aportaciones sobre cómo optimizar el proceso de enseñanza/aprendizaje en este contexto. Realizando la comparación entre la teoría que sustenta la metodología AICLE y la práctica observada de un caso, este estudio busca señalar los puntos fuertes y débiles de la puesta en funcionamiento de dicha metodología. El foco de estudio es el docente (su perfil y programación e intervención que realiza) como elemento agente dentro de la situación pedagógica. El aspecto que más se aleja del ideal propuesto por la metodología AICLE es la programación.

Palabras clave: AICLE, Educación Primaria, Francés Lengua Extranjera, mejora de la calidad, metodología, principios.

TITRE: Vers l'optimisation de l'enseignement bilingue. Son étude dans un centre d'Enseignement Primaire d'une longue tradition en Français Langue Étrangère

Résumé

Les centres éducatifs d'Enseignement Primaire qui proposent une section bilingue sont de plus en plus nombreux en Espagne. Dans ce contexte de nombreux experts se basent sur les institutions européennes, nationales ou régionales et cherchent à optimiser le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette étude a pour objectif de faire ressortir les points forts et les points faibles de la mise en œuvre de la méthodologie EMILE à travers la comparaison entre la théorie soutenue par cette dernière et une étude de cas. Le point central de l'étude est le professeur (son profil et la programmation et intervention réalisées) comme l'élément agent à l'intérieur de la situation pédagogique. L'aspect qui s'éloigne le plus de l'idéal proposé par la méthode EMILE est la programmation.

Mots-clés: EMILE, Enseignement Primaire, Français Langue Étrangère, amélioration de la qualité, méthodologie, principes.

TITLE: Towards the optimization of bilingual education. Its study in a Primary School with a long tradition of French Foreign Language

Abstract

Currently, the number of Primary School Centers offering a bilingual section is increasing. There are many experts who have been based on the grounds of European levels of English in order to improve the learning process in the bilingual sections. Making a comparison between CLIL theory and showing the results of one process of observation, this report aims to outline the weaknesses and strengths of CLIL methodology. The main focus is the study of the teacher (its profile, programming and intervention of him during the process) like agent from the inside of pedagogy. The aspect that is farthest from the main point of CLIL methodology is referred to de programming.

Keywords: CLIL, Primary education, French Foreign Language, improvement of the quality, methodology, principles.

Siglas y acrónimos

ADEB	Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
BICS	Basic Interpersonal Communication Skills
CALP	Cognitive-Academic Language Proficiency
CECRL	Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
CIEP	Centre International d'Études Pédagogiques
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DNL	Disciplina No Lingüística
EMILE	Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Etrangère
FLE	Francés Lengua Extranjera
GA	Grado Alto
GD	Grado Débil
GM	Grado Medio
GN	Grado Nulo
LE	Lengua Extranjera
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación
L1	Primera lengua extranjera
L2	Segunda lengua extranjera
MCER	Marco Común Europeo de Referencia
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
PEL	Portfolio Europeo de Lenguas
PEPELF	Portfolio Européen Pour les Enseignants en Langues en Formation initiale
PLEC	Proyecto Lingüístico Educativo de Centro
TFG	Trabajo Fin de Grado
TIC	Tecnologías de la información y de la comunicación
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

Presentación

La elaboración de este Trabajo de Fin de Grado implica, como su nombre indica, el final de una etapa más en mi formación. Una etapa desarrollada a lo largo de cuatro años en los que he adquirido nuevos conocimientos teóricos y prácticos que me acompañarán siempre en una futura labor como docente. Acompañando el aprendizaje ya mencionado de experiencias intensas e irrepetibles, he cambiado la visión preconcebida de la enseñanza, conociendo de primera mano la verdadera función de la figura del maestro en la escuela.

Mi intención al elaborar este trabajo es demostrar los conocimientos y capacidades adquiridas como alumna del Grado de Maestro – o Maestra – en Educación Primaria que, habiendo optado por la Mención de Lengua Extranjera Francés y como futura docente, se centran – entre otros aspectos – en el análisis de la Metodología EMILE.

Como es de rigor, expreso mi agradecimiento a la institución universitaria, ante la labor desarrollada por todos los profesores que me han mostrado la belleza de esta lengua y han hecho que yo quisiera seguir sus pasos. Del mismo modo, agradezco el apoyo recibido por parte de los compañeros y amigos que me han acompañado en el descubrimiento de Francia, su lengua y su cultura. Por último, quiero dar las gracias a todos aquellos que luchan por mantener esta especialidad en la facultad, destacando el papel de la Doctora Doña Carmen Guillén Díaz quien, además, ha despertado en mí una fuerte motivación y afán de superación. Gracias a todos ellos por ayudarme a abrir una gran puerta hacia mi futuro en el que seré feliz siendo profesora. De forma más inmediata, en Francia, desarrollaré esta función al haber obtenido un “poste d’assistante de conversation” en la Académie d’Orléans-Tours para el curso 2016-2017 respaldado por el nivel de dominio del FLE requerido B2 (Escuela Oficial de Idiomas, junio de 2016).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
<i>Justificación</i>	1
<i>Interés y motivación</i>	3
<i>Problemática abordada e interrogantes planteados</i>	3
<i>Objeto de estudio</i>	4
<i>Objetivos: general y específicos</i>	4
<i>Estructura del TFG</i>	5
Bloque I.	
ASPECTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO	
1.DISPOSICIONES OFICIALES RESPECTO A LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN LENGUAS	6
1.1. Determinaciones desde las instancias europeas: el plurilingüismo	6
1.2. Determinaciones desde las instancias nacionales españolas: una educación plurilingüe	8
1.3. Determinaciones desde las instancias regionales. El caso de la Comunidad Autónoma de Castilla y León	9
2.ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA METODOLOGÍA EMILE	12
2.1. La conceptualización de la metodología EMILE	12
2.2. Origen de la metodología EMILE y de su aplicación	15
2.3. Características y principios fundamentales de la metodología EMILE	16
3.CONDICIONES ESENCIALES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA EMILE POR PARTE DEL AGENTE	20
3.1. Perfil profesional docente competencial	20
3.2. Rasgos y características de la programación EMILE.....	25
3.3. Rasgos y características de la intervención EMILE	28

Bloque II.

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

1. EL CASO DEL DOCENTE DE UNA SECCIÓN BILINGÜE DE FRANCÉS	32
1.1. Presentación del análisis realizado	32
1.2. Análisis del perfil profesional docente competencial observado	34
1.3. Análisis de los rasgos y características de la programación EMILE observada.....	37
1.4. Análisis de los rasgos y características de la intervención EMILE observada	40
1.5. Interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las parrillas de análisis y propuestas de mejora	43
CONCLUSIONES.....	477
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA	499
ANEXOS	566
Anexo I: Competencias generales y específicas desarrolladas en el TFG	566

INTRODUCCIÓN

Justificación

La implantación de las secciones bilingües en nuestro sistema educativo nacional es, hoy en día y desde 1998, una realidad emergente a la que los centros escolares deben hacer frente con el fin de cumplir con la legislación europea. Esta circunstancia junto con el objetivo de captar alumnado hace que las secciones bilingües aumenten exponencialmente en nuestro país.

La implantación de las secciones bilingües conlleva el aprendizaje de dos lenguas extranjeras, siendo el francés la segunda lengua extranjera impartida en España después del inglés. Tomando como referencia los datos aportados por la XXIV Cumbre Hispano-Francesa, celebrada en París el 1 de diciembre de 2014, encontramos 1.258.566 alumnos de francés en el sistema educativo español (incluyendo escuelas oficiales de idiomas, Instituts français y Alliance française) de los que 1.003.225 forman parte del sistema educativo español público y privado. Este alumnado se ve acompañado por 9.000 profesores españoles de francés que, además, cuentan con la complementación aportada por los 310 lectores de lengua francesa que se encuentran en España. Según los datos del documento Datos y Cifras, del curso escolar 2015/2016, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte español, en el curso 2013/2014 España contaba con un 20,4% de centros escolares de Educación Primaria en los que se desarrolla, en todos los cursos, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Centrándonos en Castilla y León, ese porcentaje se eleva al 44,8% de los centros. Dentro de estos porcentajes, 340 centros cuentan con una sección bilingüe en lengua francesa en España, participando en ella 27.000 alumnos; también están implantadas 63 secciones BachiBac y se encuentran 22 liceos franceses que cuentan con 20.335 alumnos.

Para poder cumplir con las expectativas esperadas en los centros bilingües, la formación inicial del profesorado, que forma parte del proceso de enseñanza/aprendizaje dentro de dicho bilingüismo, también ha experimentado cambios. Éstos se han llevado a cabo incluyendo en sus contenidos, entre otros, nuevas metodologías adaptadas a las nuevas necesidades consecuentes de la implantación de las secciones bilingües. Una de ellas es la Metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras,

AICLE, cuyas siglas en inglés se corresponden con CLIL y en francés, EMILE (de ahora en adelante se utiliza EMILE)¹.

La metodología EMILE es un contenido propio del Título de Grado de Maestro – o Maestra – en Educación Primaria, por la Universidad de Valladolid (Plan de estudios de Graduado en Educación Primaria, Resolución de 15 de diciembre de 2010. *Boletín oficial de Castilla y León*, núm. 284, de 27 de diciembre de 2010). Es trabajado tanto en la asignatura 40525 – Metodología de la Lengua Extranjera –, como en la 40529 – Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe –. A través de dichas asignaturas he conocido el concepto de método y las características específicas de todo programa EMILE de forma teórica; desde este punto de vista teórico, también he trabajado sobre su aplicación práctica a través del análisis de un manual actual y adaptado a esta metodología en la primera de las asignaturas mencionadas y con la elaboración de un proyecto basado en los principios fundamentales que sustentan este método en la segunda. Con todo ello, se han desarrollado unas competencias generales (consultar Anexo I), conforme al Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, que han servido como base para la elaboración de este TFG relacionadas con:

- La posesión y comprensión de conocimientos en un área de estudio, la Educación;
- La aplicación de conocimientos al trabajo de forma profesional mediante la elaboración y defensa de argumentos;
- La interpretación de datos con el fin de emitir juicios;
- La transmisión de información, ideas, problemas y soluciones al público sea éste especializado o no;
- El compromiso ético en su configuración como profesionales.

Todo este trabajo teórico-práctico puede ser considerado como una base para el análisis de carácter retrospectivo del Practicum I y una fuente de información y recursos para el desarrollo del Practicum II, desarrollado al mismo tiempo que la elaboración de este Trabajo Fin de Grado (de ahora en adelante TFG) y que me aportará datos empíricos en relación a la metodología protagonista, analizada a lo largo de este documento.

¹ Siglas correspondientes a las indicadas en el apartado *Siglas y acrónimos*.

Interés y motivación

Mi interés reside en el hecho de investigar sobre un tema que posibilita llevar a la práctica lo trabajado en las asignaturas cursadas pudiendo aportar una perspectiva optimizadora de la puesta en funcionamiento de la metodología EMILE analizando sus puntos fuertes y débiles. Además, puede enfocarse desde diferentes puntos de vista teniendo como resultado un aprendizaje muy enriquecedor. Del mismo modo, este trabajo está promovido por mi interés educativo formativo ante la concepción de la educación plurilingüe necesaria para todos los ciudadanos europeos; dicha educación plurilingüe se ve afectada por la primacía del inglés teniendo como resultado una educación bilingüe reductora. Cabe mencionar la perspectiva analítica y crítica que posibilita este tema y que considero de gran importancia debido a que tener la capacidad para realizar ambas cosas es imprescindible en un futuro docente.

Problemática abordada e interrogantes planteados

La problemática abordada para el desarrollo de este Trabajo Fin de Grado es la carencia percibida en la aplicación de la metodología EMILE según las disposiciones oficiales y los parámetros establecidos con los consecuentes resultados deficientes, también percibidos, en los primeros niveles de la Educación Primaria.

Desde esta perspectiva, se plantean unos interrogantes generales surgidos tras la observación en el aula:

- ¿Cómo están configurados los PLEC, y en qué grado se contemplan/aplican los planteamientos que sustentan la metodología EMILE?
- ¿Son los alumnos capaces de adquirir la lengua extranjera y los conocimientos propios de la DNL?
- ¿En qué medida es necesario el estudio de la LE dedicándole un tiempo fuera del destinado al desarrollo de la DNL?
- ¿Está el profesorado activo formado para adaptarse a las nuevas necesidades educativas derivadas de las secciones bilingües y, por ende, de la metodología EMILE?
- ¿Es posible llevar a la práctica dentro de un aula los conocimientos adquiridos respecto a la metodología EMILE por el profesorado en la etapa final de su formación inicial?

Objeto de estudio

Desde la consideración de estos interrogantes, se focaliza la atención en el siguiente objeto de estudio: las condiciones del agente docente en las que desarrolla dicha metodología y en qué medida se da respuesta a los planteamientos que la configuran. Más concretamente, en lo relativo a las condiciones del agente docente responsable de la Disciplina No Lingüística (DNL en adelante) Ciencias de la Naturaleza en una sección bilingüe de francés lengua extranjera (FLE en adelante). Sección bilingüe cuyo interés reside en que su implantación goza de una larga tradición, en el centro educativo cuya observación ha sido posible gracias al periodo de prácticas².

Objetivos: general y específicos

Considerando como condiciones esenciales de la implementación de la metodología EMILE por parte del agente que nos ocupa:

- a. su perfil profesional docente competencial;
- b. los rasgos y características de la programación (la declaración de intenciones para el aula);
- c. los rasgos y características de su intervención en el aula (la puesta en práctica);

y con la finalidad de contribuir a la optimización de la puesta en funcionamiento de un programa EMILE relativo a la DNL Ciencias de la Naturaleza en los primeros niveles de la Educación Primaria, formulamos los objetivos siguientes:

Objetivo general

Dar cuenta de los puntos fuertes y puntos débiles de la puesta en funcionamiento de una metodología EMILE, en el contexto de un centro de larga tradición en una sección bilingüe de Francés Lengua extranjera, desde los primeros niveles de la Educación Primaria, en la perspectiva de la mejora de la calidad.

Objetivos específicos

- Delimitar un marco referencial de principios y características conforme a las dinámicas europeas en los niveles organizativos curriculares nacional y regional respecto a la metodología EMILE y sus posibilidades de aplicación.

² Se omiten datos concretos del docente y del centro educativo, en respeto al protocolo de confidencialidad de un trabajo de este tipo.

- Analizar las condiciones de perfil profesional docente, rasgos y características de la planificación e intervención del caso del docente seleccionado.
- Identificar los puntos fuertes y débiles de las condiciones previamente mencionadas.
- Plantear propuestas de mejora ante la situación estudiada.

Estructura del TFG

La estructura del TFG se articula en función del objeto de estudio y de los objetivos formulados en dos bloques: Bloque I y Bloque II.

En el Bloque I bajo el título *Aspectos teórico-conceptuales e institucionales del trabajo* se abordan los aspectos relativos a la configuración de la metodología EMILE (principios, orientaciones, máximas de acción, etc.) por las aportaciones de expertos, las disposiciones oficiales para su puesta en funcionamiento a nivel europeo, nacional y regional en los correspondientes centros y niveles educativos.

En el Bloque II bajo el título *Aspectos metodológicos y empíricos del trabajo* con las referencias institucionales y teórico-conceptuales expuestas en el Bloque I se aborda el análisis del caso que nos ocupa utilizando tales referencias como elementos categoriales para la identificación de los puntos fuertes y débiles desde una mirada moderadamente crítica.

Se completa con:

- Las correspondientes conclusiones relativas al propio desarrollo del trabajo y sus aportaciones tanto de contenido como de configuración formal a la formación como docente de Educación Primaria, mención Lengua Extranjera Francés. También las referentes tanto al estado de la cuestión de la metodología EMILE desde las determinaciones institucionales como a la realidad de las aulas.
- El apartado dedicado a la bibliografía de referencia conforme a las normas que establece el reglamento del Trabajo Fin de Grado.
- Los anexos que aportan información complementaria más detallada que pudiera distraer del texto del Trabajo
 - Anexo I: Competencias generales y específicas desarrolladas en el TFG

Bloque I. ASPECTOS TEÓRICO- CONCEPTUALES E INSTITUCIONALES DEL TRABAJO

1. DISPOSICIONES OFICIALES RESPECTO A LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN LENGUAS

1.1. Determinaciones desde las instancias europeas: el plurilingüismo

Son varios los organismos que desde finales del siglo XX han defendido y potenciado la formación plurilingüe.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) otorga un gran protagonismo a la enseñanza de lenguas dentro del ámbito de la educación. Gracias a ello, en las últimas dos décadas, varios documentos publicados recogen el apoyo al plurilingüismo. Es el ejemplo de la Resolución 30 C/12, aprobada por la Conferencia General en 1999, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural aprobada en 2001³ o la Recomendación sobre la promoción y el uso del plurilingüismo y el acceso universal al ciberespacio en 2003.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), con el fin de estudiar el impacto del plurilingüismo en los sistemas educativos y la respuesta de éstos, impulsó un estudio del aprendizaje de las lenguas no nativas llamado Globalización y competencias lingüísticas en 2008.

En los años 90, la Unión Europea (en adelante UE) comienza a actuar activamente respecto a la enseñanza de lenguas, se elabora entonces el programa Lingua, el cual responde a la necesidad de promover innovaciones en los métodos de formación en lenguas extranjeras. En la idea de la UE de respetar, preservar y valorar la diversidad

³ En este documento se defiende “la diversidad lingüística —respetando la lengua materna— en todos los niveles de la educación, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad.” (*Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo*, 2002:28)

lingüística y cultural de los ciudadanos europeos, el Comité de Educación del Consejo de Europa estableció que en los sistemas educativos nacionales es necesario asegurar el desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural. Esto implica el aprendizaje de al menos tres lenguas en los niveles obligatorios, adquiriendo la competencia de comunicación en lenguas extranjeras. En este sentido, la introducción de las lenguas extranjeras como disciplina en los centros escolares se generalizó con una mayor presencia del inglés en comparación a otras lenguas. Tras varios años con la lengua extranjera implantada en los sistemas educativos como disciplina, se ha observado que la formación del alumnado resultante no es suficiente para asegurar el dominio necesario para la comunicación y preparación en el mundo laboral a nivel europeo. Como consecuencia, en menos de tres décadas, los objetivos de la enseñanza de lenguas han evolucionado desde la competencia lingüística a la competencia comunicativa e intercultural (Trujillo Sáez, 2001). Esta es la razón por la que la enseñanza bilingüe de una Disciplina No Lingüística (DNL) ha sido reconocida en el *Libro Blanco sobre la Educación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad cognitiva* (1995) como uno de los medios para la formación en lenguas extranjeras marcando como objetivo el dominio de tres lenguas comunitarias. En 1996 aparece el Sello Europeo de las lenguas como una iniciativa de la Comisión Europea para impulsar la integración europea a través del aprendizaje de lenguas.

En éste ámbito europeo, el Consejo de Europa, desde el Departamento de Política Lingüística, ha respaldado una política activa de promoción de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas en las últimas cinco décadas. Es gracias al Consejo de Europa que hoy, y desde 2001, contamos con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante MCER), y su herramienta complementaria, el *Portfolio europeo de las lenguas* (en adelante PEL). El primero de ellos

proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El *Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (Instituto Cervantes, 2002)

El PEL como complemento al MCER – con carácter eminentemente pedagógico y personal –, permite tomar conciencia del aprendizaje de lenguas. Tiene cuatro funciones pedagógicas que se pueden sintetizar en el fomento de la reflexión y autonomía en el aprendizaje de lenguas, determinación de objetivos y competencias buscando un nivel común a nivel europeo y el fomento del trabajo cooperativo entre iguales así como de la autoevaluación.

En los últimos años, no se ha dejado de publicar documentos y tomar iniciativas que fomenten el desarrollo del plurilingüismo en las aulas como por ejemplo la Comunicación *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006* de la Comisión Europea, la adopción del *Marco estratégico para la cooperación en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)* o el *Programa de Aprendizaje Permanente 2007-2013* de la UE. El más reciente es el programa Erasmus+ 2014-2020, publicado en el 2013. Este último propone las bases para impulsar la movilidad del alumnado como ciudadanos europeos ayudando al desarrollo de una competencia plurilingüe e intercultural.

1.2. Determinaciones desde las instancias nacionales españolas: una educación plurilingüe

El bilingüismo y el plurilingüismo en el sistema educativo español a través del currículum han sido objeto de sucesivas directivas oficiales a nivel nacional y regional. A partir de la determinación europea sobre el conocimiento de las lenguas extranjeras para promover el plurilingüismo y la interculturalidad, en España, para el inglés a través del British Council en acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional español, se ha desarrollado un currículum integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria que ha sido publicada en la Orden, 5 de abril de 2000.

La Ley Orgánica 2/2006, de 7 de diciembre, que establece los conocimientos mínimos de la Educación Primaria, marca el objetivo concreto de adquirir en una LE la competencia comunicativa que permite a los alumnos/as expresarse y comprender los mensajes simples para desenvolverse en situaciones comunicativas cotidianas. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) no hace referencia explícita a la educación bilingüe; sin embargo, continuamos hablando de la impartición de una disciplina de LE, habiendo así una primera lengua extranjera (L1), generalmente el inglés, y una segunda también extranjera (L2).

Preámbulo, XII: El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos, a la vez que se muestra como una de las principales carencias de nuestro sistema educativo. La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable para la construcción de un proyecto europeo. La ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera. (*Boletín Oficial del Estado*, núm. 295, p. 97858)

1.3. Determinaciones desde las instancias regionales. El caso de la Comunidad Autónoma de Castilla y León

A nivel regional, la enseñanza bilingüe comenzó en 1996 con el acuerdo con el British Council al igual que con el acuerdo con el Ministerio de Educación francés para la implantación de secciones bilingües. La Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, fue publicada para la regulación de las secciones bilingües en los centros públicos y en los centros que reciben una subvención de los fondos públicos del ministerio. En la Orden EDU/1330/2009, de 19 de junio, se establece la segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la Educación Primaria.

Para destacar el estado de la cuestión, se considerará la puesta en práctica de los escenarios curriculares para dar respuesta al gran objetivo de la educación plurilingüe e intercultural. Bajo todo ello, encontramos la cuestión de la gestión del conjunto de este escenario preguntándose sobre el porqué de un trabajo simultáneo y complementario desde edades tempranas. Es por lo tanto en este momento en el que como término genérico y global para dar nombre a la enseñanza de una disciplina de LE, se utiliza el acrónimo EMILE.

En la comunidad autónoma de Castilla y León que nos concierne, el aprendizaje de lenguas se ha visto adelantado con las sucesivas leyes de educación llegando, con la actual LOMCE, a la implantación del inglés como primera LE desde el primer curso de Educación Primaria de carácter obligatorio e incluso, de carácter optativo, en la Educación Infantil. El francés que hasta el momento debía esperar hasta la Educación Secundaria, aparece ahora en los dos últimos cursos de la Educación Primaria. Este adelanto en la iniciación del aprendizaje de las lenguas extranjeras se ha visto

acompañado de la implantación de la metodología EMILE, abierta a todo el alumnado (sin una previa selección de los participantes en base a unos criterios de admisión).

En Castilla y León los primeros programas bilingües en francés aparecieron en el curso académico 2001-2002 como consecuencia del acuerdo firmado en 1998 entre España y Francia. Dichos programas recibieron el nombre de “Proyectos de clases bilingües Español-Francés” que sufrieron sucesivas reformas hasta llegar a transformarse en “Secciones Bilingües Español-Francés” (Cuervo Vázquez, Alonso Díaz, y Sabadell González, 2013).

Son varias las lenguas que pueden ser seleccionadas en el momento de implantar una sección bilingüe en un centro, pero se observa una primacía del inglés como se recoge en el gráfico 1:

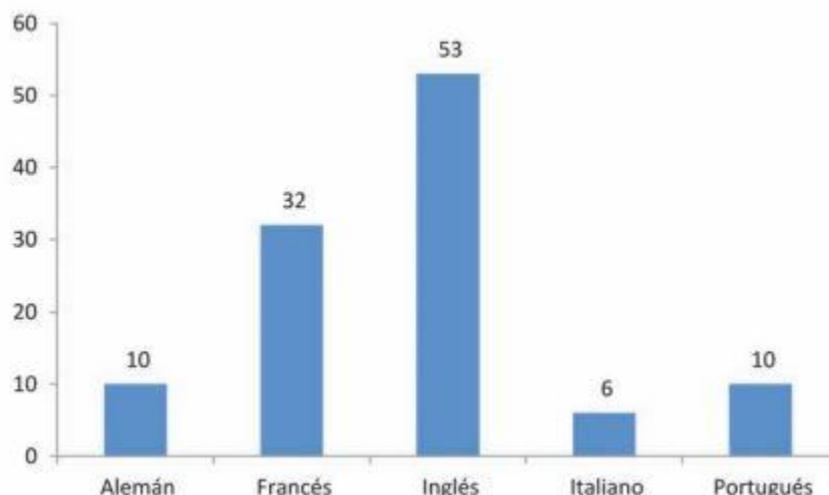


Gráfico 1. Número de actuaciones de enseñanzas integradas de contenidos y de lenguas extranjeras por lengua extranjera. Curso 2012/13. Fuente: Eurydice España- REDIE (CNIIE, MECD), p. 78.

En concreto, el francés en Castilla y León se está viendo impulsado gracias a un acuerdo que facilita formación para los docentes, intercambios de alumnado y profesorado, etc., con la Embajada francesa en España favoreciendo así la convivencia de las lenguas y culturas española y francesa. Este acuerdo “recoge el compromiso de potenciar la oferta cualificada de centros escolares que ofrecen enseñanza bilingüe en lengua francesa, así como la del francés como Segunda Lengua extranjera en el tercer ciclo de Educación Primaria, en Secundaria y en Bachillerato” (Cuervo Vázquez *et al.*, 2012:373). Actualmente encontramos 19 centros en Castilla y León con una sección bilingüe en francés repartidos como se muestra en el gráfico 2:

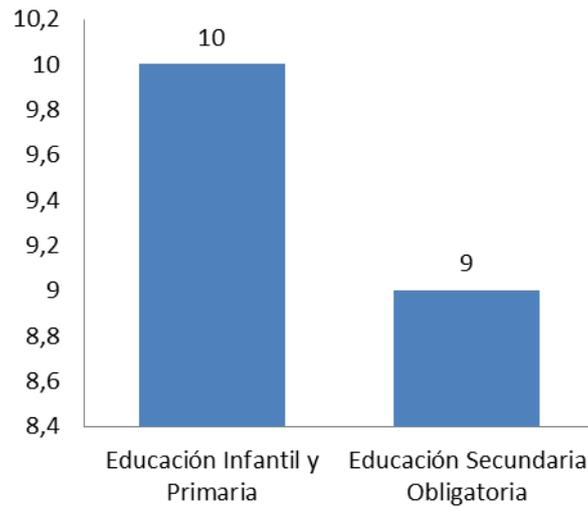


Gráfico 2. Reparto de las secciones bilingües de francés en los centros educativos de diferentes niveles de la comunidad autónoma de Castilla y León. Fuente: Eurydice España- REDIE (CNIIE, MECD)

Es también nuestra comunidad autónoma una de las primeras donde se ha instaurado el programa denominado “Bachibac”.

Este Programa permite al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente los dos títulos nacionales de Bachiller y Baccalauréat, abriendo así a los poseedores de esta doble titulación, tanto en España como en Francia, el acceso a los estudios superiores, a la formación y a la actividad profesional. Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat (Bachibac) (Educacyl, s.f.)

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL FUNCIONAMIENTO DE LA METODOLOGÍA EMILE

2.1. La conceptualización de la metodología EMILE

Para comprender el concepto de metodología EMILE se realiza en este epígrafe un análisis de dicho concepto presentado en tres partes, por un lado se presenta qué es metodología, seguido del significado de EMILE para concluir con la significación concreta de ambos términos en conjunto.

Entendemos por metodología la “ciencia que se encarga del método” (Rancés. Diccionario ilustrado de la lengua española, 1972: 481), es decir, el “conjunto de métodos armónicamente complementados según ciertos principios que constituyen una estrategia global” (Legendre, 1993:838).

Según Chevallard (1997), hay cuatro elementos fundamentales que caracterizan cualquier situación de enseñanza/aprendizaje pedagógica: el sujeto, el objeto, el agente y el medio. Estos elementos son representados en el triángulo didáctico mostrando así las relaciones que se establecen entre ellos como se muestra en la Figura 1:

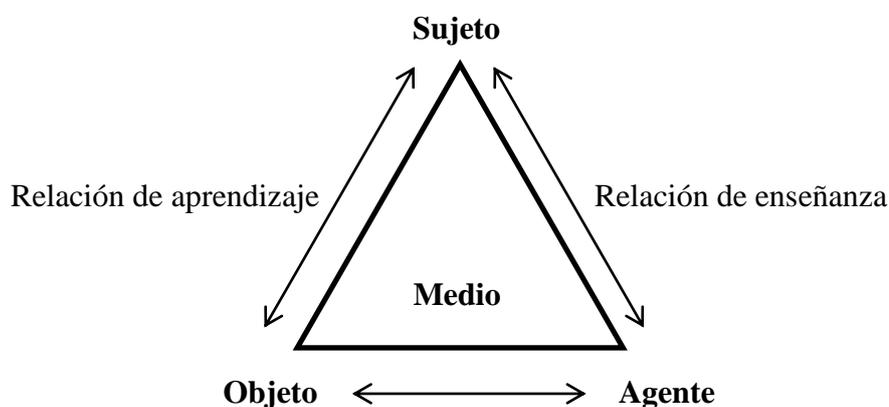


Figura 1. Triángulo didáctico de Chevallard (1997). *La transposición didáctica.*

Dentro del entorno didáctico que nos concierne, definiremos al sujeto como el alumnado, el objeto como el FLE, el agente como el profesor y los materiales y, por último, el medio como el entorno en el que el resto de elementos establecen las relaciones entre sí, el aula.

Teniendo todo lo dicho anteriormente en cuenta, Menese Benítez (2007) define método como la representación de un tipo particular de la organización de los elementos de una situación pedagógica para el proceso de enseñanza/aprendizaje, hecho de actividades, intervenciones, principios, nociones y estrategias. Por lo tanto, será una guía de pensamiento y actuación para el docente, un plan que puede ser utilizado, por ejemplo, para elegir el material pedagógico o elaborar las sesiones. En suma, una guía para el docente en la toma de decisiones dentro de los actos profesionales de enseñanza (educación y formación, programación, intervención en el aula y evaluación). Este método, que deberá ser utilizado por el docente, está formado por el conjunto de procesos razonadamente fundamentados sobre principios metodológicos e hipótesis aportadas por disciplinas de referencia como son:

- Las Ciencias del Lenguaje y la Comunicación (Lingüística, Pragmática, Quinesia, Análisis del discurso...) que conciernen a la categoría de objeto (FLE);
- Disciplinas como la Psicología, la Psicología del aprendizaje o la Psicolingüística que darán las indicaciones propias respecto al sujeto en un grupo de clase con unas características personales sobre las que será necesario aplicar la Pedagogía diferenciada, es decir, como defiende Perrenoud (1997), atender a la diversidad dentro de la “normalidad”. Para ello, el docente debe actuar buscando un acceso real a una cultura básica común por parte de todo el alumnado, quien debe apropiarse de ella verdaderamente;
- Las Ciencias de la Educación como la Pedagogía, la Didáctica general, la Metodología... que aportarán las bases sobre la actuación en el aula o la elaboración de materiales entre otros. Estas disciplinas hacen referencia por lo tanto a la categoría agente en su doble dimensión como recurso humano (profesor) y recurso material (el libro).

EMILE es un término genérico dentro del cual se puede hacer referencia a diversas formas de enseñanza. Según Pavón Vázquez (2010), encontramos dos formas extremas de concebir EMILE: (a) la denominada content-based instruction, consistente en el trabajo de los contenidos académicos propios de la DNL en la clase de LE y (b) la language-sensitive content instruction, en la que, al contrario que en la anterior, se

emplea la LE para trabajar los contenidos de la DNL utilizando estrategias, técnicas y materiales específicos.

Cada modelo estará determinado por el contexto del colegio donde se vaya a aplicar, las características de los discentes y la DNL trabajada de forma integrada con la LE.

EMILE implica la utilización de un enfoque pedagógico integrado en el que se produce un cambio de lengua y de materiales con el fin de obtener resultados globales más ricos. EMILE es considerada como una metodología novedosa que incluye numerosas variantes, tomando como base los métodos o enfoques tradicionales y aportándoles una nueva perspectiva de carácter innovador. Responde directamente en el aula a las exigencias consecuentes de las competencias y aptitudes de los individuos, éstas deben estar marcadas por la integración. Esta gestión integrada de una DNL y de una LE implica un cambio en los horizontes de la filosofía educativa, un cambio en el pensamiento convencional. Para la puesta en práctica de EMILE, consiguiendo una enseñanza de calidad, se deben seguir las determinaciones europeas e internacionales.

Siempre con una perspectiva de educación plurilingüe en el contexto escolar, la aplicación de EMILE requiere que los docentes consideren los siguientes aspectos:

- Los niños escolarizados pueden haber adquirido con anterioridad un rico repertorio lingüístico como consecuencia de un entorno cercano plurilingüe como puede ser la familia, los medios de comunicación o los amigos;
- El aprendizaje de una lengua extranjera se ve potenciado a través de la exposición a ella.

A lo largo de las últimas décadas son muchos los intelectuales que han tratado el bilingüismo y han hablado de EMILE como aquella metodología que hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una LE con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera (Marsh, 1994). Bajo esta definición se podrían cobijar otros modelos diferentes al analizado, es por esto que es necesario añadir la particularidad de que, dentro de EMILE, todas las propuestas metodológicas “se desarrollan bajo un mismo marco pedagógico común que las une y coinciden en una misma manera de explicar (...) el lenguaje” (Díaz Cobo, 2008:17). Más recientemente, encontramos otras definiciones de EMILE en las que no sólo se hace referencia al carácter innovador e

integrador de una LE y una DNL ya mencionado, si no que se incluyen otros aspectos como propios de esta metodología, tales como la resolución de problemas o el saber hacer.

El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (Navés y Muñoz, 2000:2)

2.2. Origen de la metodología EMILE y de su aplicación

Desde finales del siglo XVI se han registrado diferentes métodos aplicados a la didáctica de las lenguas extranjeras. Cada uno de ellos presenta un objetivo general que varía según el público al que va destinado, la teoría en la que se fundamenta, el rol tanto del docente como de las lenguas materna y extranjera, la importancia de lo oral y de lo escrito, de la gramática, la riqueza del léxico, la progresión y el tipo de actividades desarrolladas (Tagliante, 1994). Desde el método tradicional gramática-traducción, en el que el aprendizaje de una lengua extranjera tenía como base fundamental la traducción con una intervención pasiva del alumnado, estas características ha ido cambiando y/o evolucionando hasta llegar al enfoque accional a partir del año 2000. Es dentro de este enfoque caracterizado por la búsqueda del dominio de las cuatro competencias (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral, expresión escrita) y pilotado por la práctica social de referencia donde podemos ubicar la metodología EMILE.

A través del enfoque accional y la metodología EMILE se busca dar respuesta a la necesidad social de conocer lenguas extranjeras. Con ellos se explora un enfoque con una mayor eficacia que la obtenida en la enseñanza tradicional de idiomas a través de una adquisición natural y espontánea de la lengua extranjera (adaptado de Teaching with Foreign Languages).

Por lo tanto, uno de los principales motivos por los que esta metodología se ha instaurado es la necesidad de aprender lenguas extranjeras para los ciudadanos europeos – con el fin de la integración europea – acompañado de la investigación desarrollada en base a EMILE. Ésta “es fruto de dos fuerzas predominantes: una lingüística y otra social” (Marsh, 2009). En resumen, EMILE da respuesta a:

- La necesidad de aprender rápida y efectivamente las lenguas extranjeras;
- La inclusión de la corriente de la UE en la que se fomenta el plurilingüismo;
- La potenciación de la integración y la cohesión entre ciudadanos europeos.

2.3. Características y principios fundamentales de la metodología EMILE

La metodología EMILE se caracteriza por desarrollar un aprendizaje cooperativo e interactivo por parte del alumnado. Una de las estrategias desarrolladas dentro de esta metodología persiguiendo dicho aprendizaje es la utilización de la pedagogía por proyectos.

La pedagogía por proyectos, tal y como desarrolla Maldonado Pérez (2008), busca que el estudiante sea quien obtiene los diferentes conceptos convirtiéndolo en un sujeto activo. Éste desarrolla integralmente sus capacidades, habilidades, actitudes y valores. Más concretamente, la pedagogía por proyectos bilingüe – concepto presentado por Duverger (2011:76) – dentro de la metodología EMILE se fundamenta sobre la organización de actividades en torno a un fin común; esto permite un aprendizaje significativo de la parte del alumnado, facilita la integración de asignaturas – como son en este caso una DNL y una LE – y fomenta la creatividad, el trabajo y la capacidad crítica, entre otros. Esta estrategia tiene sus raíces en el Constructivismo, teniendo como referente los trabajos de Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey. El constructivismo toma los conocimientos previos y actuales del alumnado para construir nuevas ideas o conceptos.

Además de las ventajas ya expuestas, Duverger (2011) destaca la versatilidad de la pedagogía por proyectos ya que es aplicable en todos los niveles de escolarización. Independientemente del proyecto que se elabore y en qué nivel se haga, se deberán seguir las etapas expuestas en la Figura 2:

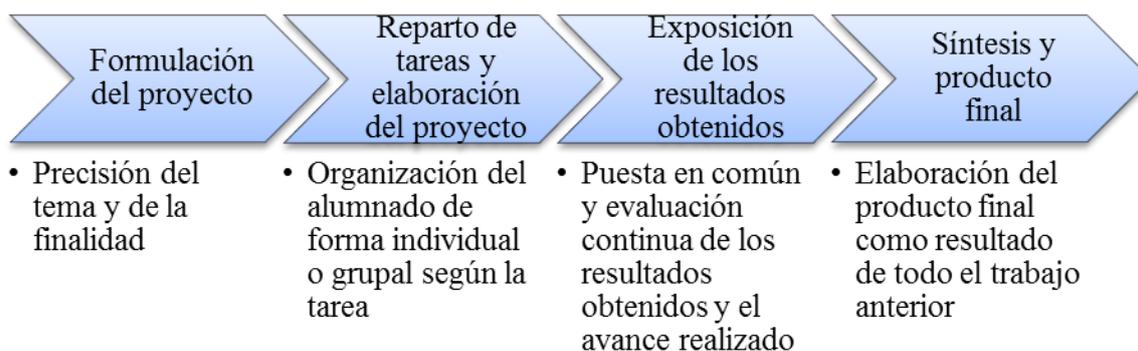


Figura 2. Etapas de desarrollo de un proyecto en la pedagogía por proyectos bilingüe

Otro elemento que se puede introducir en el aula, como complemento a la pedagogía presentada anteriormente y buscando el aprendizaje cooperativo e interactivo a los que ya se ha hecho referencia, es la dinámica de juego. Esta estrategia, distribuyendo al alumnado en pequeños grupos o trabajando con el gran grupo es “el medio de cómo se predisponen los alumnos/as para aumentar su motivación y estado de ánimo, con la finalidad de obtener el máximo rendimiento en el proceso de la enseñanza aprendizaje” (Guerrero Armas, 2009:2).

Ioannou-Georgiou y Pavlou (2011) destacan tres características de esta metodología:

- La integración de una lengua extranjera y los contenidos de una disciplina no lingüística como base de esta metodología. Los estudiantes aprenden un idioma y a través del mismo se les facilita el contenido;
- La respuesta a la propuesta del programa de formación permanente para todos los ciudadanos a través del plurilingüismo y el multiculturalismo. Dicho programa busca la integración, comprensión y movilidad de los europeos;
- El desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y otras habilidades de aprendizaje que facilitarán logros tanto en el contenido como en el lenguaje. (Attard Montalto *et al.*, 2016:7, citando a Mehisto *et al* 2008: 11-12).

Además de las características ya mencionadas, cabe destacar que éste aprendizaje integrador está reconocido como una contribución mayor a la consecución de los objetivos de la UE respecto al aprendizaje de lenguas. Una de las características por las que esta metodología adquiere la cualidad de innovadora es la facilitación hacia los alumnos de utilizar directamente sus nuevas competencias en lengua; no se sigue el proceso establecido de aprender antes de pasar a la práctica.

Bajo las siglas EMILE encontramos cuatro principios fundamentales de acuerdo con las denominadas 4C's del currículo (Coyle, 2008) y que deben perseguir unos fines concretos, como también especifica la misma autora, en el desarrollo de una sesión:

- **Contenido.** Este principio sitúa al aprendizaje, entendido como adquisición de saberes y competencias y la comprensión inherente a esta disciplina, en el corazón del proceso de aprendizaje. La relación simbiótica entre lengua y comprensión de la DNL demandan centrarse sobre “el cómo”: el FLE no debe

ser presentado como la lengua en la que se imparte la DNL si no la lengua con la que y a través de la que se imparten. Esto implica la necesidad de redefinir la metodología dando mayor importancia a la utilización de la lengua al mismo tiempo por el docente y por el alumnado. Todo esto permitirá progresar en el conocimiento, en las destrezas y en la comprensión de los temas específicos de un currículo determinado.

- **Comunicación.** La lengua es el instrumento al mismo tiempo de aprendizaje y de comunicación. Teniendo esto en cuenta, la lengua es aprendida de manera eficaz en el ambiente natural en el que se convierte el aula (siguiendo el aprendizaje por inmersión) considerando ésta última como un lugar social de comunicación por excelencia presidida por la interactividad. Por lo tanto, EMILE refuerza la noción de que una lengua es un instrumento que debe ser utilizado dentro de contextos motivadores para el alumnado. En resumen, se usa la lengua para aprender al mismo tiempo que se aprende a usar la lengua yendo desde el aprendizaje de lo concreto (tareas concretas) por lo concreto (lenguaje concreto) al aprendizaje de lo abstracto por lo abstracto.
- **Cognición.** Este tercer principio defiende que EMILE debe ser un desafío cognitivo para los discentes sean cuales sean sus capacidades. La metodología en cuestión generará un terreno rico para el desarrollo de la reflexión y el descubrimiento en combinación con las competencias básicas de comunicación interpersonal (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS) y el dominio de la lengua cognitivo-académico (Cognitive-Academic Language Proficiency, CALP). Con todo ello se desarrollarán las destrezas cognitivas que unen la formación de conceptos con los conocimientos y la lengua.
- **Cultura.** Dentro de EMILE se debe hacer referencia a la pluriculturalidad ya que al trabajar de forma indirecta una lengua y cultura diferente, se abre la vía de la comprensión y de la tolerancia. Este principio defiende la potenciación desde edades tempranas de la comprensión europea exponiendo al alumnado a perspectivas variadas que les permita ser conscientes del otro y de uno mismo.

Estos cuatro elementos estarán relacionados entre sí de modo que se realizará una

Introducción de una variedad de temas (contenido) que provienen de las disciplinas académicas o la cultura de la lengua meta utilizando como medio la lengua. Estas conversaciones promueven un contexto social adecuado donde se produce la comunicación y se desarrollan las destrezas cognitivas. (Tedick, 2003:8)

Metodológicamente, se trata de reorientar y de combinar las orientaciones metodológicas difundidas por la enseñanza de la DNL y de la LE en la perspectiva de movilizar una enseñanza que se debe apoyar sobre los aprendizajes de ambas. Una vez escogida la lengua extranjera se puede trabajar sobre todo o parte del programa de la DNL. Este trabajo debe estar dirigido por las 3TRAs (Cummins, 1979):

- **Traducir.** Dentro del respeto hacia el binomio creado entre la DNL y la LE y del programa indicado, se debe acercar al alumnado a los conceptos y nociones de la DNL trabajada facilitando la comprensión y evitando situar a los discentes en un contexto de complejidad como consecuencia de la presencia del francés como lengua extranjera.
- **Transportar.** Implica la utilización de un trabajo sobre documentos de otros contextos en el desarrollo de una sesión en el aula. Estos soportes deberán estar bien adaptados al desarrollo de las sesiones buscando la consecución de los mismos objetivos de las actividades o del proyecto.
- **Transformar.** Hay que buscar la ampliación de la visión del mundo a través de la reflexión y de la reconstrucción del pensamiento, perspectivas y creencias del alumnado.

3. CONDICIONES ESENCIALES DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA METODOLOGÍA EMILE POR PARTE DEL AGENTE

3.1. Perfil profesional docente competencial

A lo largo de este epígrafe, se intenta concretar el estatus y el papel del profesorado de una DNL en la enseñanza bilingüe, destacando la singularidad de sus funciones. Se estudia por tanto esta singularidad indicando las características de lo que podría ser una formación particular del profesorado de DNL.

Antes de centrarse sobre la formación, es necesario analizar la selección del profesorado. La normativa y requisitos son muy variables según el contexto (Duverger, 2011).

En España, para el profesorado titulado en el Grado de Maestro – o Maestra – en Educación Primaria con la especialidad en una Lengua extranjera, el ministerio de educación nacional exige la acreditación del nivel B2 del MCER para las Lenguas, en la lengua correspondiente según el artículo 5. Enseñanzas de Música, de Educación Física y de Lengua Extranjera (Inglés, Francés, Alemán) en la Educación Primaria incluido en el Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. (*Boletín Oficial del estado*, núm. 167, p.3).

Cada país escoge al profesorado de una forma diferente, sin embargo, hay un criterio común en el perfil lingüístico del docente: se da prioridad al nativo de la L2 o a aquel que haya realizado una larga estancia en el país de la L2 correspondiente. Aun siendo comprensible, es necesario no olvidar la importancia de las competencias del docente en cuestión en relación a la disciplina no lingüística que será total o parcialmente trabajada en LE. El docente encargado del trabajo dentro de la sección bilingüe deberá mostrar su dominio de la materia en las dos lenguas.

Las características del perfil profesional competencial del docente están fuertemente condicionadas por la formación que éste haya recibido. Duverger (2011) plantea un análisis de la formación inicial y de la formación continua que recibe el profesorado EMILE.

La formación inicial centrada sobre una DNL al tiempo que una LE no existe actualmente en la formación universitaria. Si se estudia esta cuestión a nivel europeo, podemos encontrar países, tales como Alemania o Hungría, en los que esta formación se suple con un grado en Lenguas Modernas al que se añade la formación en un área de contenidos, generalmente, Historia; esta formación no asegura una preparación adaptada a las secciones bilingües.

Volviendo al panorama nacional que nos ocupa, en España, a nivel universitario, la formación de una DNL más una lengua extranjera o incluso dos, no existe actualmente. A pesar de ello, gracias a programas de intercambio cada vez más presentes, como las becas Erasmus+, o la incrementación del alumnado inscrito a los diferentes másteres, podría ayudar al desarrollo de un grado que diera respuesta a una formación inicial de este tipo. A pesar de la ausencia de formación universitaria específica para el profesorado EMILE, “a partir del año académico 2009-2010, algunas universidades han introducido (...) un módulo para la enseñanza AICLE” (D’Angelo, 2011: 91) en el ámbito del máster para profesorado, es el caso de Cataluña.

La formación continua hace referencia al profesorado activo. Este profesorado tiene el derecho y la obligación de actualizarse periódicamente a través de actividades gratuitas, ofrecidas y organizadas por la administración (D’Angelo, 2011). Entre el público interesado en una formación continua aplicable a las secciones bilingües se encuentran perfiles muy diferentes. Por un lado, se encuentra el profesorado que trabaja en secciones bilingües de larga tradición, como los países ubicados en Europa central y oriental; por otra parte, el profesorado en el ámbito bilingüe más reciente – Europa, Asia, África o América – que cuenta con una formación inicial de buena calidad pero no dispone de modelos de referencia o modelos a seguir y que necesita una formación particular.

La necesidad de formar profesorado de las DNL para enseñar en una LE apareció en los años 90. De hecho, es en este momento en el que un gran número de secciones bilingües en FLE se instauró en la zona central y oriental de Europa, por lo que se preparó a decenas de docentes a introducir el francés como lengua vehicular en la enseñanza de la DNL correspondiente. Como consecuencia de la situación planteada, en este momento, el Centre International d’Études Pédagogiques (CIEP en adelante) organizó programas

específicos de formación de los que aún hoy se toman como referentes los objetivos y contenidos.

La Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue (2011) recoge en el documento *Le Professeur de « Discipline Non Linguistique »: Statut, fonctions, pratiques pédagogiques* dos tipos de necesidad a los que se debe dar respuesta en la formación del profesorado con vistas a la correcta formación de un perfil profesional docente competencial EMILE:

1. Necesidad de una formación lingüística particular. Más allá de un conocimiento mínimo du FLE (nivel B2 según la categorización del MCER) es necesario que el docente domine el léxico específico de la disciplina en la lengua extranjera, lo que podría acercarse al nivel C1. La formación en la lengua extranjera debe proporcionar al docente un umbral de seguridad que le permita también la alternancia de lenguas; esta alternancia servirá también como soporte para la comunicación con los estudiantes. En una enseñanza bilingüe, pasar de una lengua a otra de forma consciente y controlada no debería ser elemento sorprendente si no hacer de ello una actitud natural y legítima.
2. Necesidad de una formación didáctica particular. Es necesario practicar una didáctica específica y adaptada a la enseñanza bilingüe con el fin de optimizar los beneficios tanto cognitivos como lingüísticos. Para ello se utilizarán estrategias pedagógicas del tipo:
 - a. Relación de manuales escolares tanto en la lengua de escolarización como en FLE centrados en los mismos contenidos.
 - b. Fabricación de materiales temáticos introduciendo elementos de documentos de la lengua de escolarización y FLE.
 - c. Toma de conciencia de las diferencias entre las orientaciones epistemológicas de las disciplinas.
 - d. Análisis de las metodologías en relación al proceso de enseñanza/aprendizaje en relación con las prácticas culturales diferentes.
 - e. Elaboración de ejercicios y/o actividades de evaluación de los conceptos adquiridos en la disciplina no lingüística incluida en la sección bilingüe.
 - f. Utilización de la alternancia de lenguas de forma consciente y controlada.

Se puede observar, por lo tanto, cómo estas dos necesidades presentadas separadamente, se complementan entre sí y forman parte de un mismo conjunto que debiera estar presente en la formación específica del profesorado encargado de una DNL dentro de una sección bilingüe.

Toda esta formación necesaria para completar un buen perfil profesional competencial del docente EMILE aún puede verse ampliada y complementada. Esto implica otra característica del perfil que se describe en este epígrafe: el docente debe tener ambiciones por mejorar su formación inicial a través de una formación permanente, entrando en un proceso de reciclaje que le permita renovar su metodología, recursos y a sí mismo. Existen diferentes organismos gracias a los que el profesorado implicado en secciones bilingües puede continuar su formación:

- El CIEP propone prácticas respondiendo a las necesidades precisas del grupo de profesorado de una DNL y del FLE en las secciones bilingües europeas. El Ministerio francés de Asuntos Exteriores y el Instituto Francés organizan también estas prácticas de formación para el profesorado activo junto con formación destinada al profesorado involucrado en la metodología EMILE a través de la colaboración de otros docentes con experiencia.
- Las universidades organizan puntualmente cursos de formación para el profesorado de las DNL que debe introducir el FLE en el aula.

Para ayudar al conjunto del profesorado EMILE, existen diversos sitios web especializados que son fuente de recursos a utilizar dentro y fuera del aula:

- « Le Fil du bilingue », página dirigida cooperativamente entre el Ministerio de Asuntos Exteriores, el Instituto Francés y el CIEP, intenta relacionar todas las secciones bilingües del mundo.
- Existen páginas propias de cada país y/o región, e incluso de cada centro en el que se recogen recursos que pueden ser tomados como ejemplo, es el caso de “Vivazi”.

Diversas webs, blogs o foros especializados ofrecen la posibilidad de poder encontrar ayudas visuales para el desarrollo de las sesiones dentro de la metodología EMILE como modo de enriquecimiento de las asignaturas. Las editoriales, instituciones educativas y profesionales expertos también facilitan una gran cantidad de materiales

adaptados a las necesidades propias de los contextos EMILE, es el ejemplo de flashcards, posters, audios, experimentos, etc. (Pavón Vázquez, 2010).

Otro elemento imprescindible en el proceso de enseñanza/aprendizaje es la transposición didáctica (Chevallard, 1997). Ésta consiste en la transformación adaptativa de un objeto de saber en un objeto de enseñanza siguiendo el proceso mostrado a continuación en la Figura 3:

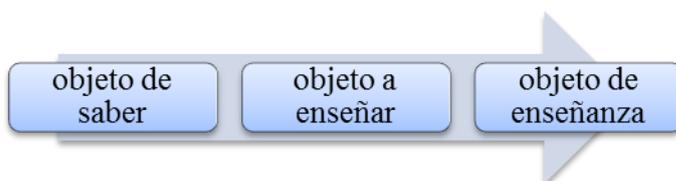


Figura 3. Fases por las que pasa un conocimiento en el proceso de la transposición didáctica presentado por Chevallard en *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado* (1997:45)

El docente debe tener la capacidad de realizar esta transformación de los contenidos con el fin de asegurar su adquisición por parte del alumnado. En este caso concreto en el que se trabajan los contenidos integrados con una lengua extranjera, es necesario tomar conciencia de las deficiencias lingüísticas del alumnado que puede suponer un impedimento para la transmisión de contenidos. Como consecuencia de la situación descrita y para evitar la frustración tanto del profesorado como del alumnado, el primero de ellos deberá plantear “objetivos alcanzables y escoger contenidos razonables desde el punto de vista lingüístico, además de graduar la introducción de la lengua extranjera de forma progresiva” (Pavón Vázquez, 2010) teniendo en cuenta que nos encontramos en los primeros niveles de la Educación Primaria. No podemos olvidar el hecho de que el bilingüismo hace referencia al uso de dos lenguas, por lo que no es necesario suprimir el uso de la lengua de escolarización dentro del aula.

La competencia tecnológica es imprescindible en el perfil profesional docente competencial, así, el manejo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) es imprescindible. Las TIC pueden tener diferentes aplicaciones: intercambios en grupo a través de chats, Skype o videoconferencias, dinamización de las sesiones o elaboración de materiales (Maldonado Pérez, 2008).

Todas las características presentadas anteriormente se recogen en la Tabla 1. Ésta sirve de referente para la elaboración del marco empírico de este TFG.

Perfil profesional docente competencial	Grado de adecuación de las características observadas en el modelo profesional analizado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Profesor/a nativo					
Larga estancia en un país francófono					
Formación en FLE					
Nivel mínimo exigido en LE (B2)					
Uso de la alternancia de lenguas consciente y controlada en el aula					
Aplicación de una didáctica adaptada al bilingüismo					
Uso de manuales en las dos lenguas implicadas en la sección bilingüe para trabajar los mismo contenidos					
Participa activamente en cursos de formación especializados para actualizar su perfil profesional					
Conoce y utiliza fuentes de recursos específicos para su aplicación en la educación bilingüe					
Aplica la transposición didáctica					
Utiliza adecuadamente las TIC como recurso en sí mismas o para elaborar otros nuevos					
Otros					

Tabla 1. Parrilla de análisis del perfil profesional docente competencial

3.2. Rasgos y características de la programación EMILE

Siguiendo las aportaciones realizadas por la Junta de Andalucía, comunidad autónoma avanzada en la implantación de la educación bilingüe y en la utilización de la metodología EMILE, en el texto *Secuencias AICLE: Orientaciones didácticas generales* se presenta un conjunto de características imprescindibles para la correcta programación de las sesiones dentro de la educación bilingüe:

- Realización de actividades de introducción a modo de “calentamiento inicial” aprovechando los conocimientos previos como base fundamental para la adquisición de los nuevos contenidos. Estas actividades tendrán un carácter

dinámico sirviendo también para despertar el interés del alumnado. Algunas técnicas que se pueden aplicar en el aula son el “brainstorming” o la utilización de imágenes iniciales como introducción a la unidad didáctica.

- Uso de imágenes como herramienta de contextualización de los contenidos trabajados en cada sesión de la unidad didáctica.
- Respeto de la secuencia pretarea-tarea-postarea en el momento de trabajar un concepto nuevo asegurando así su adquisición. La pretarea es la etapa inicial en la que se activa el conocimiento propio del alumnado, utilizando estos conocimientos previos como introducción a los nuevos; durante la elaboración de la tarea, se centra la atención del alumnado en el contenido más que en la forma lingüística; la postarea consiste en la realización de una reflexión lingüística que tiene como finalidad la concienciación del alumnado de aquellos aspectos que hayan pasado desapercibidos (Casal Madinabeita, s.f.).
- Planificación de actividades cuyo objetivo es el desarrollo de las destrezas propias de la LE. En este caso, es recomendable seguir la secuencia oír-leer-hablar-escribir, siendo las destrezas propias de las competencias comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita respectivamente.
- Variación en las actividades de léxico, realizándolas con anterioridad a las actividades en las que dicho léxico sea necesario.
- Equilibrio entre el número de actividades propias de cada una de las cinco destrezas⁴.
- Introducción en la planificación de actividades de interacción social y actividades orales que resulten motivadoras para el alumnado.
- Elaboración de un producto final. Dicho producto final podrá ser planificado a diferentes niveles, por ejemplo, cada unidad didáctica tendrá uno. Otra opción es la elaboración de un gran proyecto compuesto por los diferentes proyectos elaborados en cada unidad didáctica que, a su vez, estarán formados por los elaborados en cada sesión (habrá tantos proyectos como sesiones se hayan planificado, n). El producto final contendrá, por lo tanto, todos los contenidos

⁴ La didáctica ha establecido las destrezas lingüísticas, tradicionalmente, como cuatro: expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión escrita. Sin embargo, como consecuencia de los estudios realizados sobre el análisis del discurso y la lingüística del texto, actualmente las destrezas lingüísticas son cinco al añadir la interacción social; destreza en la que participan al mismo tiempo y de forma conjunta la expresión y la comprensión, ya sea oral o escrita (Martín Peris, 2008).

del currículum propio del nivel. Para ayudar a la comprensión de la secuencia presentada se aporta la Figura 4⁵:

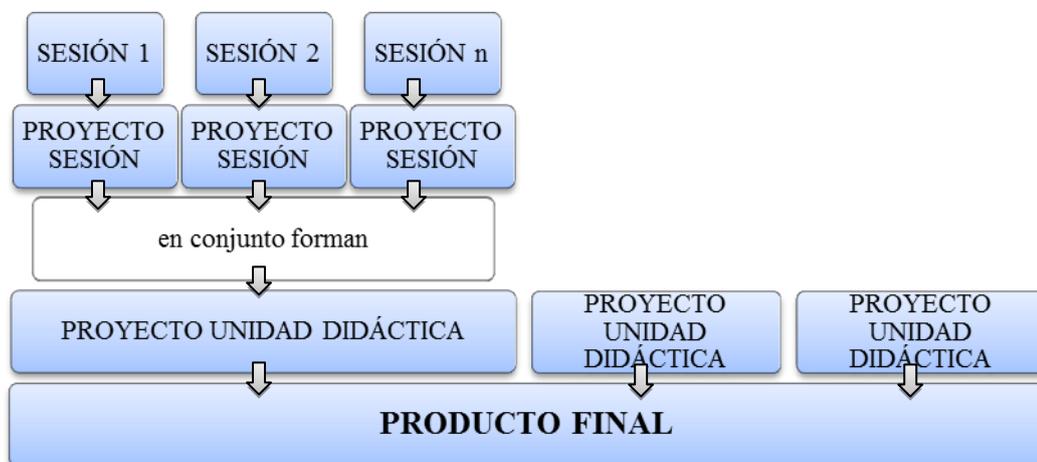


Figura 4. Propuesta de secuencia dentro de la pedagogía por proyectos para la elaboración de un producto final

- Fomentación de la utilización de material que ayude al aprendizaje significativo exigiendo un esfuerzo intelectual del alumnado. Se evitará por lo tanto el material mimético en el que el alumnado sólo debe imitar como, por ejemplo, los materiales de copia-pegar.
- Atención a la diversidad a través de actividades adaptadas.

Son muchos los factores que influyen en la aplicación de un modelo de enseñanza/aprendizaje EMILE. Esto conlleva la aparición de muchas preocupaciones por parte del profesorado de un centro bilingüe. Pavón Vázquez (2010) propone que, para eliminar dichas preocupaciones, es necesario evitar una visión parcial o puede que incluso incorrecta de cómo aplicar la metodología EMILE en el aula. Para ello, el docente deberá reflexionar sobre las propuestas realizadas en la programación en base a las necesidades y características del contexto educativo en el que se encuentra (la heterogeneidad instrumental del alumnado, la competencia lingüística del alumnado, etc.). Por lo tanto, lo que garantiza la efectividad de la enseñanza, más allá de la aplicación de una u otra metodología, es ser capaz de seleccionar los contenidos curriculares y la gradación temporal más adecuados al contexto.

⁵ Anteriormente a cada uno de los proyectos de unidad didáctica, se seguirá el mismo proceso presentado en el primero de los casos.

De acuerdo con los rasgos y características planteados anteriormente, se elabora la Tabla 2, presentada a continuación, que sirve como parrilla de análisis de la programación observada en el marco práctico de este TFG.

Rasgos y características de la programación EMILE	Grado de presencia de los rasgos y características de la programación EMILE observados en el ejemplo analizado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Actividades de introducción					
Contextualización con imágenes					
Secuencia pretarea-tarea-postarea					
Secuencia oír-leer-hablar-escribir					
Actividades de léxico					
Equilibrio en las actividades de cada destreza					
Actividades de interacción social y orales motivadoras					
Proyecto final					
Materiales propios de aprendizaje significativo					
Actividades para atención a la diversidad					
Otros					

Tabla 2. Parrilla de análisis de los rasgos y características de la programación EMILE

3.3. Rasgos y características de la intervención EMILE

En este epígrafe se presentan las características propias de la intervención realizada en el aula dentro de la metodología EMILE.

La intervención en el aula debe estar fundamentada en unas pautas. Se entiende por pautas de intervención “cualquier acción generada en la dinámica de interacción del aula que constituya una unidad de información detectable por el observador y que tenga sentido en sí misma” (Wamba Aguado *et al.*, 1999:65). Dicha intervención es llevada a cabo por el agente, uno de los cuatro elementos siempre presente en toda situación de

enseñanza/aprendizaje pedagógica según Chevallard (1997), como se muestra en la Figura 1 (consultar página 12).

Dentro del agente, se encuentra el agente humano (el docente) y el agente material (los materiales y manuales). Según la intervención que realice, Tejada Fernández (1995), clasifica al agente humano en tres categorías: ejecutor, implementador y agente curricular. La diferencia más evidente entre ellos se encuentra en el grado de innovación que cada uno de ellos aplica en el aula (siendo la innovación una de las características fundamentales de la metodología EMILE). El perfil del docente ejecutor es el menos innovador, seguido del implementador y, por último, el agente curricular es el que presenta mayor grado de innovación en el aula. Es por esta razón que en el ámbito de la metodología EMILE, las características que debe presentar el docente son las propias del perfil del agente curricular. El docente que ostenta este perfil no es solo

Un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra y redefine la innovación, adquiriendo desde este planeamiento todo el protagonismo. Adquiere, pues, un papel primario en conexión del experto, participa del diseño, reinterpreta en su contexto, toma decisiones; en una palabra, construye la innovación. Por tanto, tiene un alto nivel de autonomía, se diferencia funcionalmente de otros agentes innovadores, se coordina con ellos, trabaja en equipo, etc. (Tejada Fernández, 1995:24)

Las características más detalladas de cada uno de los perfiles del agente presentados anteriormente se exponen más detalladamente en la Figura 4:

Ejecutor	Implementador	Agente curricular
<i>Desarrollar fidedignamente un proyecto</i>	<i>Implementador activo del proyecto</i>	<i>Sujeto que filtra y redefine proyectos</i>
<i>Papel secundario</i>	<i>Papel secundario</i>	<i>Papel primario</i>
— excluido del diseño	— excluido del diseño	— participa en el diseño
— instrumento de desarrollo	— instrumento de desarrollo	— rediseña
— consumidor de proyectos	— adaptante del proyecto	— reinterpreta en su contexto
— adoptante del proyecto		— toma decisiones
		— construye la innovación
<i>Relación jerárquico-burocrática</i>	<i>Relación de cierta dependencia</i>	<i>Relación colaborativa</i>
— dependencia del experto	— no autonomía	— autonomía
— avalado por experto	— apoyo en el experto en el proceso de puesta en práctica	— diferenciación funcional
		— comunicación
		— coordinación
<i>Resistentes</i>	<i>Incapaces</i>	<i>Innovadores y capaces</i>
	— nuevos roles: capacitación y creación de condiciones de éxito	— Cualificados profesionalmente

Figura 4. Características del perfil ejecutor, implementador y agente curricular del docente. (Fernández Tejada, 1995: 24)

Entre las características presentadas en la Figura 4 correspondientes al agente curricular, destacan en lo relativo a la intervención en el aula la reinterpretación del contexto, la toma de decisiones, el carácter innovador, la autonomía y la comunicación.

En lo concerniente al agente material, cabe destacar aquellos que “utilizan el papel como soporte y, de manera muy especial, los llamados libros de texto constituyen los materiales curriculares con una incidencia cuantitativa y cualitativa mayor en el aprendizaje del alumnado dentro de cada aula” (Moreno Herrero, 2004:1, citando a Parcerisa, 1996:35). Siguiendo los resultados presentados por Martínez Bonafé obtenidos de sus investigaciones, a pesar del “enorme poder de cautiverio y limitación sobre la innovación en el trabajo del maestro, la cultura hegemónica en la escuela sigue reproduciendo del libro de texto la imagen de un recurso necesario e insustituible para la enseñanza” (Martínez Bonafé, 2008:68).

Haciendo referencia a la secuencia presentada en el epígrafe anterior oír-leer-hablar-escribir, la intervención en el aula deberá seguir esta planificación. Así, los contenidos serán presentados de forma oral por parte del agente humano recurriendo a la alternancia de lenguas (oír) y apoyados por el agente material (leer). A la hora de proporcionar materiales o usar el libro de texto en el aula, se deberá estimular la

comprensión lectora del alumnado y se utilizarán textos adaptados al nivel del alumnado.

Tomando como referencia todos estos aspectos teóricos, en el Bloque II, se procede al análisis de la intervención observada a través de la parrilla de análisis presentada en la Tabla 3.

Rasgos y características de la intervención EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Actividades de introducción					
Contextualización con imágenes					
Secuencia pre-tarea-tarea-post-tarea					
Secuencia oír-leer-hablar-escribir					
Actividades de léxico					
Equilibrio en las actividades de cada destreza					
Actividades de interacción social y orales motivadoras					
Proyecto final					
Materiales propios de aprendizaje significativo					
Actividades para atención a la diversidad					
Otros					

Tabla 3. Parrilla de análisis de los rasgos y características de la intervención en un aula de EMILE

Bloque II. ASPECTOS METODOLÓGICOS Y EMPÍRICOS DEL TRABAJO

1. EL CASO DEL DOCENTE DE UNA SECCIÓN BILINGÜE DE FRANCÉS

1.1. Presentación del análisis realizado

Se aborda el análisis del caso que nos ocupa utilizando las referencias institucionales y teórico-conceptuales expuestas en el Bloque I. Éstas se emplean como elementos categoriales para la identificación de los puntos fuertes y débiles desde una mirada moderadamente crítica.

La estrategia metodológica del estudio ha consistido en identificar, de acuerdo con el estado teórico-conceptual experto, las características más relevantes de cada uno de los componentes de la metodología EMILE analizados – perfil profesional docente competencial y los rasgos y características de su planificación e intervención –. Esto se efectúa con el fin de contribuir a la optimización de la puesta en funcionamiento de un programa EMILE relativo a la DNL Ciencias de la Naturaleza en los primeros niveles de la Educación Primaria.

Las parrillas de análisis presentadas en el epígrafe 3, *Condiciones esenciales de la implementación de la metodología EMILE por parte del agente*, son la herramienta utilizada para realizar el análisis y la vinculación de la observación práctica de un caso concreto al estado teórico-conceptual experto. En cada una de las parrillas se diferencian tres secciones distribuidas en tres columnas:

- La primera recoge las categorías estudiadas de cada uno de los componentes analizados. Éstas han sido redactadas en base a la investigación efectuada en relación a la metodología EMILE;
- La segunda muestra el grado de adecuación del perfil profesional docente competencial, el grado de presencia de las categorías indicadas en la programación y el grado de interacción de los elementos programados con el

alumnado en la intervención de acuerdo a la metodología EMILE; Para ello se recurre a una escala Likert con 4 niveles: Grado Alto (GA), Grado Medio (GM), Grado Débil (GD) y Grado Nulo (GN).

- La tercera alberga las observaciones que justifican el porqué del grado expuesto en la segunda sección.

En cada una de las parrillas, además de presentar los ítems propuestos para el análisis, se aporta una categoría abierta, denominada “Otros”, disponible en el caso de que hubiera otros aspectos no seleccionados inicialmente que fueran considerados de importancia.

Se puede observar que las parrillas propuestas para el análisis de la programación y la correspondiente a la intervención recogen los mismos ítems. Sin embargo, se adelanta que los resultados no serán semejantes. Esto se debe a que el foco de estudio es diferente. En el primer caso, el análisis de la programación se realiza desde un punto de vista curricular, mientras que, en el análisis de la intervención, la observación se realiza focalizando la atención en el funcionamiento del aula, en las relaciones del docente con el alumnado del grupo clase.

Para finalizar el análisis, se recogen los datos resultantes y se muestran detalladamente a través de gráficos circulares. Esta representación gráfica permite observar fácilmente la proporción en la que aparecen los diferentes grados de adecuación, presencia e intervención respectivamente de las categorías estudiadas respecto del total, permitiendo así un juicio final evaluativo.

1.2. Análisis del perfil profesional docente competencial observado

Perfil profesional docente competencial	Grado de adecuación de las características observadas en el modelo profesional analizado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Profesor/a nativo		GN			Profesor/a de nacionalidad española
Larga estancia en un país francófono		GN			El profesional objeto de estudio ha realizado viajes a título personal a un país francófono, Francia, de corta duración. No ha realizado una larga estancia en él
Formación en FLE (inicial y continua)		GA			Su formación inicial se compone del título de Maestro de Educación Primaria La formación continua consta de una licenciatura en filología francesa y diversos cursos de formación continua del plan de formación regional
Nivel mínimo exigido en LE (B2)		GM			El docente analizado cuenta con los niveles B2 y C1 adquiridos mediante la equivalencia conforme a la normativa
Uso de la alternancia de lenguas consciente y controlada en el aula		GM			Uso de la alternancia de lenguas en diferentes momentos durante la intervención en el aula: <ul style="list-style-type: none"> - Traduce simultáneamente los nuevos conceptos de la DNL. Por ejemplo: máquina simple/ « <i>machine simple</i> », máquina compuesta/ « <i>machine complexe</i> », máquina manual/« <i>machine manuelle</i> », máquina automática/ « <i>machine automatique</i> » - Rutinas de aula solo en FLE. Por ejemplo: el saludo « <i>Bonjour, comment ça va?</i> », la fecha « <i>aujourd'hui, nous sommes + date</i> », órdenes « <i>asseyez-vous</i> », « <i>ouvrez les livres</i> » - Materiales en un porcentaje muy alto en lengua castellana dado que hay mayor presencia de esta lengua que del FLE

Tabla 4. Análisis del perfil profesional docente competencial a través de la parrilla propuesta en la Tabla 1

Perfil profesional docente competencial	Grado de adecuación de las características observadas en el modelo profesional analizado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Aplicación de una didáctica adaptada al bilingüismo			GD		<p>Uso de la alternancia de lenguas de forma consciente y controlada en el aula como se expone en el ítem anterior.</p> <p>Aplicación en el aula de la didáctica empleada en el desarrollo de las sesiones propias de las DNL no incluidas en la sección bilingüe</p>
Uso de manuales en las dos lenguas implicadas en la sección bilingüe para trabajar los mismos contenidos		GM			<p>Se observan diferencias entre los primeros niveles de la Educación Primaria observados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - En el primer curso de la Educación Primaria <ul style="list-style-type: none"> o los manuales empleados están redactados en español o se utilizan de forma complementaria materiales y soportes elaborados en FLE - En el segundo curso de la Educación Primaria, trabajando en concreto en la DNL de Ciencias de la Naturaleza <ul style="list-style-type: none"> o el alumnado cuenta con dos manuales, uno en español y otro en francés o el trabajo sobre los manuales en no se realiza de forma simultánea y, aunque en ocasiones los contenidos sí son comunes, se puede observar cómo los contenidos tratados en una y otra lengua son diferentes pero siempre dentro del currículum establecido
Participa activamente en cursos de formación especializados para actualizar su perfil profesional			GD		No transmite evidencias

Tabla 4 (continuación). Análisis del perfil profesional docente competencial a través de la parrilla propuesta en la Tabla 1

Perfil profesional docente competencial	Grado de adecuación de las características observadas en el modelo profesional analizado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Conoce y utiliza fuentes de recursos específicos para su aplicación en la educación bilingüe			GD		<p>El docente analizado sí elabora sus propios materiales ayudándose de la búsqueda en internet</p> <p>Las ideas o materiales obtenidos no proceden de fuentes de carácter específico</p> <p>No comunica evidencias del conocimientos de fuentes o recursos específicos</p> <p>Se percibe su efecto sobre las actividades y la intervención en el aula</p>
Aplica la transposición didáctica			GA		Transforma los contenidos facilitando su adquisición por parte del alumnado
Utiliza adecuadamente las TIC como recurso en sí mismas o para elaborar otros nuevos			GA		<p>Se realiza un uso correcto de las TIC presentes en el aula. Su utilización es diversa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la pizarra digital y/u ordenador como elementos dinamizadores del desarrollo de las sesiones - Empleo de las TIC para elaborar materiales con el fin de imprimirlos o bien para ser ejecutados/visualizados en uno de los dispositivos electrónicos de los ya mencionados anteriormente - Utilización de las TIC para trabajar sobre actividades de repaso y/o ampliación de forma interactiva y amena para el alumnado <p>Conveniencia en el alto grado de utilización de estos recursos como elemento de motivación para el alumnado</p>
Otros					

Tabla 4 (continuación). Análisis del perfil profesional docente competencial a través de la parrilla propuesta en la Tabla 1

1.3. Análisis de los rasgos y características de la programación EMILE observada

Rasgos y características de la programación EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Actividades de introducción			GD		<p>Actividad sobre la imagen inicial de cada unidad didáctica presentada por el libro de texto.</p> <p>No se planifica el desarrollo de actividades que requieran de técnicas que potencien una participación activa por parte del alumnado</p>
Contextualización con imágenes			GD		<p>Planificación del uso de imágenes incluidas en el libro de texto</p> <p>Aportación eventual de materiales elaborados por el docente para el trabajo del léxico en LE con imágenes de apoyo</p>
Secuencia pretarea-tarea-postarea		GM			<p>Pretarea: Poco o nulo aprovechamiento de los conocimientos previos del alumnado al no planificar actividades que persigan este fin</p> <p>Tarea: Trabajo de los contenidos de la DNL otorgándoles mayor importancia que a la forma lingüística (LE)</p> <p>Postarea: Elaboración de materiales para su aplicación en el aula como refuerzo del léxico propio de la DNL en LE</p>

Tabla 5. Análisis de los rasgos y características de la programación EMILE a través de la parrilla propuesta en la Tabla 2

Rasgos y características de la programación EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Secuencia oír-leer-hablar-escribir		GM			<p>Programación de actividades centradas sobre las competencias de comprensión oral y escrita (en ese orden de prioridad)</p> <p>La expresión oral es trabajada por imitación en las sesiones a las que asiste el auxiliar de conversación</p> <p>No se programan actividades destinadas a trabajar la expresión escrita</p>
Actividades de léxico		GA			Elemento del ámbito de la LE con mayor presencia en la programación
Equilibrio en las actividades de cada destreza			GD		<p>Las actividades programadas están centradas en el desarrollo de las dos destrezas relativas a la comprensión (oral y escrita)</p> <p>Ausencia de actividades destinadas al progreso del alumnado en las destrezas restantes</p>
Actividades de interacción social y orales motivadoras			GD		<p>No se planifican actividades de interacción social</p> <p>Las actividades orales se basan en la repetición de estructuras presentadas, generalmente, por el asistente de conversación</p>
Producto final			GD		<p>La programación contempla la elaboración del proyecto final de cada unidad didáctica propuesto por el libro</p> <p>El proyecto final propuesto por el manual no se forma del producto final obtenido de los proyectos ya realizados al final de cada unidad didáctica</p>

Tabla 5 (continuación). Análisis de los rasgos y características de la programación EMILE a través de la parrilla propuesta en la Tabla 2

Rasgos y características de la programación EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Materiales propios de aprendizaje significativo			GD		La programación recoge el desarrollo de actividades motivadoras que facilitan el aprendizaje significativo incluyendo el uso de la pizarra digital No se usan materiales manipulativos en el aula No se realizan experimentos que requieran un esfuerzo intelectual del alumnado
Actividades para atención a la diversidad			GA		Las actividades programadas están pensadas teniendo en cuenta la heterogeneidad del grupo clase y los diferentes ritmos de aprendizaje que presenta el alumnado
Otros					

Tabla 5 (continuación). Análisis de los rasgos y características de la programación EMILE a través de la parrilla propuesta en la Tabla 2

1.4. Análisis de los rasgos y características de la intervención de la intervención en el aula de EMILE observada

Rasgos y características de la intervención EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado				Observaciones
	GA	GM	GD	GN	
Actividades de introducción		GM			<p>Realización de la actividad planificada sobre la imagen propuesta por el libro de texto al inicio de cada unidad didáctica</p> <p>Presencia de actividades no programadas para la introducción de los contenidos propios de cada sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introducción de los contenidos mediante preguntas al alumnado para conocer sus conocimientos previos (pocas veces) - Revisión de los contenidos explicados en sesiones anteriores a través de una breve exposición del docente con un rol pasivo del alumnado (mayoría de las veces)
Contextualización con imágenes		GM			<p>Uso de imágenes incluidas en el libro de texto</p> <p>Reparto de materiales elaborados por el docente y trabajo sobre ellos</p> <p>Proyección de imágenes y/o vídeos en la pizarra digital si se percibe falta de comprensión por parte del alumnado</p> <p>Visualización de material audiovisual de apoyo recomendado por la guía docente en caso de haber tiempo disponible</p>
Secuencia pretarea-tarea-postarea			GD		<p>Pretarea: omisión de esta etapa en el desarrollo de las sesiones</p> <p>Tarea: trabajo de los contenidos de la DNL asignando un papel secundario a la LE</p> <p>Postarea: desarrollo esporádico de actividades empleando como soporte los materiales elaborados por el docente como consecuencia de la falta de tiempo</p>

Tabla 6. Análisis de los rasgos y características de la intervención EMILE a través de la parrilla propuesta en la Tabla 3

Rasgos y características de la intervención EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado GA GM GD GN	Observaciones
Secuencia oír-leer-hablar-escribir	GM	<p>El alumnado participa activamente en las actividades desarrollando su comprensión oral y comprensión escrita</p> <p>Limitaciones evidentes por el bajo nivel de competencia lingüística del alumnado en los primeros años de Educación Primaria</p> <p>Pequeñas intervenciones orales espontáneas en el caso de alumnos/as con un nivel en competencia lingüística más elevado</p>
Actividades de léxico	GM	Aplicación de las actividades de léxico en LE al tiempo que se presentan los contenidos de la DNL o posteriormente como actividades de refuerzo
Equilibrio en las actividades de cada destreza	GD	El alumnado participa en actividades en las que desarrollan las destrezas lingüísticas de comprensión oral y escrita
Actividades de interacción social y orales motivadoras	GN	<p>El poco dominio de la LE por parte del alumnado no permite el desarrollo de actividades de interacción social, o en caso contrario, el resultado obtenido no es satisfactorio</p> <p>La repetición de estructuras emitidas por el docente o el asistente de conversación no resultan motivadoras al alumnado</p>
Producto final	GD	El alumnado realiza el proyecto final de cada unidad didáctica como un conjunto de actividades de repaso, no resulta motivador

Tabla 6 (continuación). Análisis de los rasgos y características de la intervención EMILE a través de la parrilla propuesta en la Tabla 3

Rasgos y características de la intervención EMILE	Grado de interacción de los elementos programados según la metodología EMILE con el alumnado GA GM GD GN	Observaciones
Materiales propios de aprendizaje significativo	GD	El alumnado responde con un alto nivel de motivación y participación en las actividades desarrolladas en la pizarra digital. Las actividades programadas no son suficientes para garantizar un aprendizaje significativo
Actividades para atención a la diversidad	GA	Las actividades programadas atendiendo a la diversidad presente en el grupo clase facilita la comprensión y adquisición de los contenidos de todo el alumnado
Otros		

Tabla 6 (continuación). Análisis de los rasgos y características de la intervención EMILE a través de la parrilla propuesta en la Tabla 3

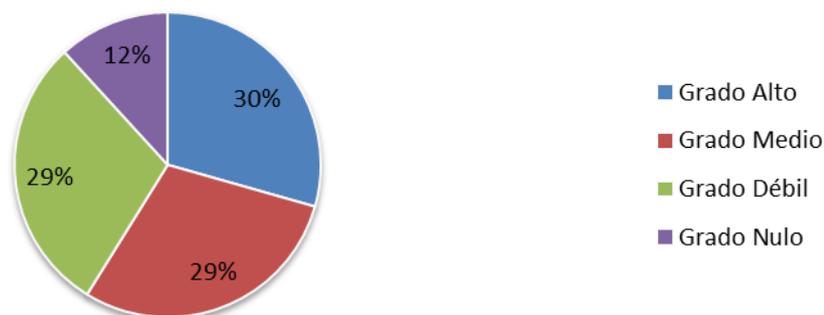
1.5. Interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las parrillas de análisis y propuesta de mejora

Interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las parrillas de análisis

A continuación se procede al análisis de la información presentada en las parrillas de análisis de los apartados anteriores. En un principio, se analiza cada uno de los aspectos en los que se ha focalizado la atención de forma separada para concluir con un estudio comparativo de los mismos.

Estudiando la información recopilada en la Tabla 4 del presente documento, se puede elaborar el gráfico 3 expuesto a continuación:

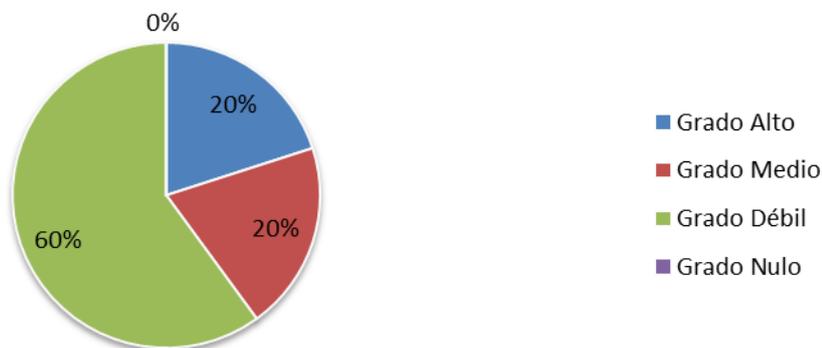
Gráfico 3. Proporción de manifestación de los diferentes grados de adecuación del perfil docente analizado a la metodología EMILE



Se puede observar la homogeneidad de las proporciones. Rompiendo este reparto homogéneo, destaca el 12% atribuido a los aspectos que no aparecen en el perfil docente analizado; son los correspondientes a la nacionalidad y vivencias del docente. Se considera por lo tanto, teniendo en cuenta la prioridad otorgada al perfil lingüístico del profesor nativo o que haya realizado una larga estancia en el país propio de la L2, un punto débil la falta de contacto con el FLE en un medio natural. Las fortalezas características del perfil analizado se centran en su formación en FLE (habiendo adquirido los niveles exigidos a través de la equivalencia conforme a la normativa) y el buen uso tanto de la transposición didáctica como de recursos como las TIC.

La información que concierne a la programación del caso observado, recogida en la Tabla 5, dispone el gráfico 4:

Gráfico 4. Proporción de manifestación de los diferentes grados de presencia de los rasgos y características de la metodología EMILE



El área correspondiente a los aspectos de la metodología EMILE con un grado de presencia débil en la programación analizada es la predominante (60%). Esto evidencia el resultado del estudio en el que se define la programación como el punto débil del funcionamiento de la metodología EMILE en el aula.

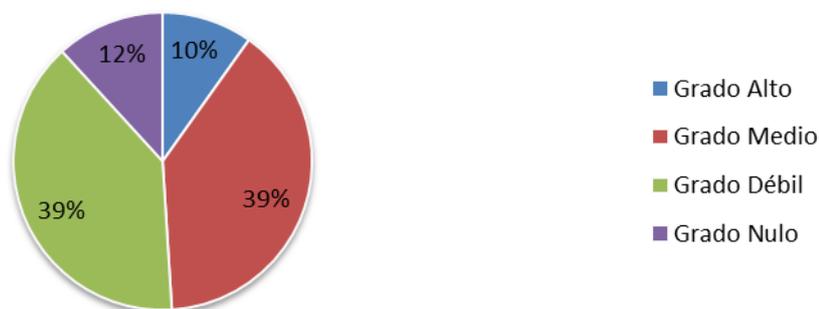
Los aspectos más relevantes, incluidos en este 60%, son la falta de programación de contextualización o introducción de los contenidos y soportes de apoyo para el alumnado a la hora de trabajar una DNL en LE. En relación a esto, la falta de un proyecto final que dirija, en cierto modo, el aprendizaje y motive al alumnado es un aspecto a tener en cuenta en vistas a la mejora de la calidad del proceso enseñanza/aprendizaje dentro de EMILE. No menos importante es la programación de actividades motivadoras que trabajen todas las destrezas lingüísticas, incluyendo las ausentes en este caso, la expresión escrita, la expresión oral y la interacción social. Es necesario tener presente las características del alumnado que, al pertenecer a los primeros niveles de la Educación Primaria, cuenta con un bajo nivel en competencia lingüística. Esto compromete el equilibrio en las actividades destinadas a cada destreza, no obstante, aunque la diferencia en el grado de presencia de actividades de cada una de ellas esté justificado, es necesario que todas se manifiesten en la programación.

El 40% restante recoge los puntos fuertes de la programación realizada por el docente sometido al análisis, entre ellos, destacan los dos aspectos correspondientes al 20% de

alto grado: las actividades de léxico y aquellas programadas prestando atención a la diversidad del aula. Ambas son tenidas en cuenta por el docente a la hora de planificar la intervención en el aula.

En el gráfico 5 se muestra la proporción en la que los distintos grados de interacción con el alumnado de los elementos programados según la metodología EMILE aparecen en el aula.

Gráfico 5. Proporción de manifestación de los grados de interacción con el alumnado de los elementos programados según la metodología EMILE



La carencia más evidente respecto a la intervención observada se centra en las actividades de interacción social y orales motivadoras, poco presentes en la programación e inexistentes en la interacción con el alumnado. Se observa una correlación en los puntos fuertes de la programación y de la intervención en lo relativo a las actividades para la atención a la diversidad. Esto implica

Teniendo en cuenta los puntos fuertes y débiles presentes en cada uno de los aspectos analizados, se puede afirmar que el ámbito en el que la metodología EMILE está menos presente es en la programación.

Propuestas de mejora

En base a los puntos débiles detectados tras la interpretación de los resultados obtenidos en la aplicación de las parrillas de análisis, se plantea esquemáticamente algunas propuestas de mejora:

- Actualmente, hay muchos programas de movilidad o de intercambio destinados al profesorado. Un ejemplo es el programa Erasmus Movilidad de Profesores con Fines Docentes ofrecido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. El aprovechamiento de estas oportunidades solventaría los puntos débiles detectados en el perfil docente sometido a estudio.
- En vistas a la mejora de la programación, punto débil de la puesta en funcionamiento de la metodología EMILE en la sección bilingüe, se propone la inclusión en ésta de la pedagogía por proyectos. La inserción de esta pedagogía en la programación conllevará la planificación de actividades de introducción así como la relativa al proyecto final. Éste último, motivará al alumnado en el proceso de enseñanza/aprendizaje mostrándoles la dirección y utilidad de los contenidos adquiridos.
- Respecto al aumento de la presencia de las destrezas de expresión e interacción social, se propone introducirlas en la programación e intervención a través de actividades que trabajen estructuras simples basadas en preguntas y respuestas, juegos lingüísticos y el uso de las TIC como apoyo.

CONCLUSIONES

Una vez recopilada la información relativa a la metodología EMILE, prestando especial atención al marco teórico relativo al agente y habiendo analizado un caso concreto, se pueden precisar las conclusiones finales.

De acuerdo con las percepciones en relación a la aplicación de la metodología EMILE, en las que se apreciaban carencias en su puesta en funcionamiento dentro del aula, el estudio pone de manifiesto las posibilidades de mejora del proceso de enseñanza/aprendizaje que ha de llevarse a cabo en el ámbito de las secciones bilingües. El elemento agente, el docente encuadrado en dicho proceso, asume una gran responsabilidad a la hora de garantizar la óptima ejecución de las características y los elementos propios de esta metodología, definidos según las disposiciones oficiales y los parámetros establecidos. La mejora de la actuación docente influirá en los resultados obtenidos por el alumnado, conllevando una mejor adquisición de la competencia plurilingüe e intercultural.

El trabajo aquí presentado no pretende tener gran repercusión en la comunidad educativa. Sin embargo, sí puede ser de utilidad a maestros/as que se encuentren en su formación inicial, especialmente a aquellos que tengan como propósito ser especialistas de una lengua extranjera, ya que la información aquí expuesta puede ayudar a tomar conciencia y analizar el perfil docente profesional que se quiere adoptar. Del mismo modo, puede resultar beneficioso al profesorado activo, principalmente a aquel involucrado en una sección bilingüe, en caso de querer autoevaluar su propio perfil profesional docente competencial. El resultado de dicha autoevaluación será en conformidad con las disposiciones oficiales respecto a la educación y la formación en lenguas junto con las aportaciones de diversos expertos (Do Coyle, Jean Duverger o Jim Cummins, entre otros).

Mediante la información recogida en el epígrafe *Disposiciones oficiales respecto a la educación y la formación en lenguas*, se delimita un marco referencial de principios y características emergentes de las dinámicas europeas en los niveles organizativos curriculares nacional y regional respecto a la metodología EMILE y sus posibilidades de aplicación, cumpliendo así con el primero de los objetivos específicos establecidos. La

información recogida, junto con la elaboración y aplicación de las parrillas de análisis, han permitido estudiar y determinar los puntos fuertes y débiles del docente estudiado y plantear, someramente, algunas propuestas de mejora. Todo ello ha contribuido a la consecución del objetivo general de este TFG.

La dificultad que suponía el alcance del tema, causada por la complejidad de la situación pedagógica, ha sido solventada tomando como foco de análisis un solo elemento de los involucrados en el proceso de enseñanza/aprendizaje (el agente), en todo caso en sus relaciones con los otros elementos.

El análisis realizado de la aplicación de la metodología EMILE, centrado sobre el perfil profesional docente competencial, admite ser complementado trabajando en el marco del paradigma de la complejidad de la situación pedagógica planteado por Chevallard (1997). Por lo tanto, la prosecución de este trabajo y de este tipo de análisis puede ser encauzada hacia la observación de los otros elementos que forman parte de toda situación de enseñanza/aprendizaje: el objeto y el sujeto. Esa comparativa puede hacerse observando la continuidad en la tradición de la presencia masiva de materiales ya que éstos son y continúan siendo, cada vez más, el soporte material del proceso de enseñanza/aprendizaje. Siguiendo esta vía, también es posible el estudio de la situación compleja ocupándose, exclusivamente, de la relación de los docentes con los materiales. En cuanto al estudio del elemento sujeto, es posible realizar un estudio – mediante un seguimiento longitudinal –, focalizando la atención en el alumnado en el grupo de clase, su evolución en los aprendizajes según la metodología EMILE y los resultados que éstos obtienen.

BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA

- Arroyo Pérez, J. *et al.* (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso 2012-2013* (pp. 21-33). Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Attard Montalto, S. *et al.* (2016). *Guía CLIL*. pp. 7-25. Comisión Europea. Recuperado el 13 de junio de 2016 de <http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>
- Casal Madinabeita, S. (s.f) *Pautas para la integración de lengua y contenido en un contexto bilingüe* (p. 281). Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. Recuperado el 18 de junio de 2016 de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/casal.pdf>
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. p. 45. Buenos Aires: Aique.
- Comajoan, L. (2010). La enseñanza de lenguas en España y el reto del multilingüismo europeo. pp. 123-129.
- Comisión Europea. (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento* (1st ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Recuperado el 29 de abril de http://evalua.educa.aragon.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnseñarYAprender_ComisionEutropea.pdf
- Comisión Europea (1996). *Sello Europeo de las Lenguas • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. Oapee.es*. Recuperado el 30 de abril de 2016 de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/sello-europeo.html>

- Consejo de Europa. (2001a). *Portfolio Europeo de las Lenguas • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos*. *Oapee.es*. Recuperado el 30 de abril de 2016 de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>
- Consejo de Europa (2001b). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid, España: Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Información y Publicaciones, y Grupo ANAYA, S.A.
- Coyle, D. (2008). CLIL A pedagogical approach. *Encyclopedia of Language and Education, 2nd edition* (pp. 97-111). Springer
- Cuervo Vázquez, A., Alonso Díaz, R., y Sabadell González, M. (2013). Reflexiones en torno a la lengua francesa en Castilla y León: secciones bilingües y formación de los profesores de disciplinas no lingüísticas (DNL). *Revista De Docencia Universitaria*, vol. 11 (1), pp. 372-374.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, núm. 19, 121-129.
- D'Angelo, L. (2011). *El perfil del profesor de disciplina en el marco de la metodología CLIL* (Doctorado). Universidad de Zaragoza.
- Díaz Cobo, Á. (2008). *Instrumentos de evaluación de la producción escrita en un centro AICLE* (Máster). Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Duverger, J. (coord.) (2011). *ENSEIGNEMENT BILINGUE, Le Professeur de « Discipline Non Linguistique »: Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. pp. 60-63, 88-93). París: ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue, Institut français, opérateur du Ministère des Affaires étrangères et européennes pour l'action extérieure de la France, Délégation générale à la langue française et aux langues de France. Recuperado el 13 de junio de 2016 de http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

Educacyl (s.f.) *Portal de Educación de la Junta de Castilla y León - Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat (Bachibac)*. *Educa.jcyl.es*. Recuperado el 4 de junio de 2016 de <http://www.educa.jcyl.es/es/informacion/sistema-educativo/bachillerato/bachillerato-regimen-diurno/programa-doble-titulacion-bachiller-baccalaureat-bachibac>

Guerras Armas, A. (2009). Aplicación de las dinámicas de grupo en el aula. *Temas Para La Educación. Revista Digital Para Profesionales De La Enseñanza*, 4, 1-2. Recuperado el 8 de junio de 2016 de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5433.pdf>

Instituto Cervantes (2002). Capítulo 1. El «Marco» en su contexto político y educativo. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. *Cvc.cervantes.es*. Recuperado el 6 de junio de 2016 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_01.htm

Junta de Andalucía (s.f). *Secuencias AICLE: Orientaciones didácticas generales. Educacionadistancia.juntadeandalucia.es*. Recuperado el 11 de junio de 2016 de <http://educacionadistancia.juntadeandalucia.es/profesorado/autoformacion/mod/book/view.php?id=1106&chapterid=708>

Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'Education*. París: Larousse.

Maldonado Pérez, M. (2008) Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior *Laurus*, Vol. 14, Núm. 28, septiembre-noviembre, pp. 158-180 Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) Universidad de la Sorbona, Paris.

Marsh, D. (2009). *¿Qué es CLIL?* Recuperado el 3 de mayo de 2016, de <https://clil.files.wordpress.com/2009/02/marsh-s.pdf>

- Martín Peris, E. (2008). *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: Instituto Cervantes, SGEL.
- Martínez Bonafé, J. (2008). Los libros de texto como práctica discursiva. *Revista De La Asociación De Sociología De La Educación*, 1(1), 62-71.
- Menese Benítez, G. (2007). *El proceso de enseñanza – aprendizaje: el acto didáctico*. pp. 32-33. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf;jsessionid=6FC831E85D86A284DB2F2657E88F95E8.tdx1?sequence=32>
- Ministère des Affaires et du développement international (5 de Mayo de 2014). *Las secciones bilingües: Una propuesta de futuro para la formación del ciudadano europeo*. Recuperado el 3 de Mayo de 2016, de [HYPERLINK "http://www.ambafrance-es.org/Las-secciones-bilingues-de-frances"](http://www.ambafrance-es.org/Las-secciones-bilingues-de-frances)
<http://www.ambafrance-es.org/Las-secciones-bilingues-de-frances>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006a). ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial De Castilla Y León*, (8), 781.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2006b). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial Del Estado*, (293), 43054.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2007). REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. *Boletín Oficial Del Estado*, (260).
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2009). ORDEN EDU/1330/2009, de 19 de junio, por la que se regula la impartición de la segunda lengua extranjera en el tercer ciclo de la educación primaria, en centros docentes sostenidos con fondos

- públicos de la Comunidad de Castilla y León. *Boletín Oficial De Castilla y León*, (119), 19151.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2010). RESOLUCIÓN de 15 de diciembre de 2010, de la Universidad de Valladolid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado/a en Educación Primaria. *Boletín Oficial De Castilla Y León*, (248), 98443.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial Del Estado*, (295), 97865.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). Real Decreto 476/2013, de 21 de junio, por el que se regulan las condiciones de cualificación y formación que deben poseer los maestros de los centros privados de Educación Infantil y de Educación Primaria. *Boletín Oficial Del Estado*, (167), 3.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016). *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*. Madrid: SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. p. 29.
- Moreno Herrero, I. (2004). *La utilización de medios y recursos didácticos en el aula* (1st ed.). Madrid: Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid. Recuperado el 19 de junio de 2016 de <http://pendientedemigracion.ucm.es/info/doe/profe/isidro/merecur.pdf>
- Navés, T & Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes in Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, Universidad de Jyväskylä.
- Pavlou, P. & Ioannou-Georgiou, S. (2011). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-Primary Education* (1st ed., pp. 5-8). PROCLIL, Sócrates Comenius, Education and Culture. Recuperado el 8 de junio de 2016 de

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/Anglika/teaching_material/clil/guidelinesforclilimplementation1.pdf

Pavón Vázquez, V. (2010). Principios teóricos y prácticos para la implantación de un modelo AICLE. *E-CO*, (8). Recuperado el 20 de mayo de 2016 de http://revistaeco.cepcordoba.org/index.php?option=com_content&view=article&id=95:principios-teoricos-y-practicos-para-la-implantacion-de-un-modelo-aicle&catid=12:monografico&Itemid=70

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. París: ESF.

Rancés. *Diccionario ilustrado de la lengua española*. (1972). Barcelona: Ramón Sopena, S.A.

Tagliante, C. (1994). *La classe de langue*. París: Clé International.

Tedick, D. K. Jorgensen y T. Geffert (2003). "Content-based Language Instruction: The Foundation of Language Immersion Education". *The Bridge: ACIE Newsletter*: 1-8.

Tejada Fernandez, J. (1995). *El papel del profesor en la innovación educativa. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora* (pp. 19-32). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado el 19 de junio de 2016 de <https://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn19/0211819Xn19p19.pdf>

Trujillo Sáez, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural* (1st ed.). Ceuta: Universidad de Granada. Recuperado el 15 de junio de <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf>

UNESCO (2002). Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo. p. 28. Johannesburgo. Recuperado el 17 de junio de 2016 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

Wamba Aguado, A., Jimenez Pérez, R., García Díaz, J., & Luna Pérez, M. (1999). El análisis de la intervención en el aula: instrumentos y ejemplificaciones. *Investigación En La Escuela*, 39, 63-87. Recuperado el 19 de junio de 2016 de http://www.investigacionenlaescuela.es/articulos/39/R39_6.pdf

Wigham, C. R. (s.f.). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*. Recuperado el 24 de marzo de 2016 de <http://apliut.revues.org/3878>

XXIV Cumbre Hispano-Francesa en París. (2016). *Ambassade de France en Espagne / Embajada de Francia en España*. Recuperado el 16 de junio de 2016 de <http://www.ambafrance-es.org/XXIV-Cumbre-Hispano-Francesa-1-de>

ANEXOS

Anexo I: Competencias generales y específicas desarrolladas en el TFG

A continuación se presentan las competencias generales desarrolladas en la elaboración de este TFG, conforme al Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias:

1. Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio – la Educación – que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, se bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio.
 - d. Aspectos principales de terminología educativa.
 - c. Objetivos, contenidos curriculares y criterios de evaluación, y de un modo particular los que conforman el currículo de Educación Primaria.
 - d. Principios y procedimientos empleados en la práctica educativa
 - e. Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
 - f. Fundamentos de las principales disciplinas que estructuran el currículum.
 - g. Rasgos estructurales de los sistemas educativos.
2. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y la defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio – la Educación –. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje.
 - b. Ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.
 - c. Ser capaz de integrar la información y los conocimientos necesarios para resolver problemas educativos, principalmente mediante procedimientos colaborativos.

-
- d. Ser capaz de coordinarse y cooperar con otras personas de diferentes áreas de estudio, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos entrados en el aprendizaje.
3. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se concretará en el desarrollo de habilidades que formen a la persona titulada para:
 - a. Ser capaz de interpretar datos derivados de las observaciones en contextos educativos para juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
 - b. Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.
 - c. Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto de fuentes de información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos para búsquedas en línea.
 4. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía. La concreción de esta competencia implica el desarrollo de:
 - a. La actualización de los conocimientos del ámbito socioeducativo.
 - b. La adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida.
 - c. El conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de autoaprendizaje.
 - d. La capacidad para iniciarse en actividades de investigación.
 - e. El fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión.
 5. Que los estudiantes desarrollen un compromiso ético en su configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombre, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas

con la discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos. El desarrollo de este compromiso se concretará en:

- b. El conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales.

Las competencias específicas desarrolladas en estas asignaturas y que son base fundamental en la elaboración de este TFG son las que de la D1 y D2 se relacionan a continuación:

D1.b. Conocer las bases cognitivas, lingüísticas y comunicativas de la adquisición de las lenguas.

D2. Planificar lo que va a ser enseñado y evaluado en relación con la lengua extranjera correspondiente, así como selecciona, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, tipos de actividades y recursos didácticos, Esta competencia supondrá:

- b. Conocer el currículo de Educación Primaria y el desarrollo curricular del área de lenguas extranjeras.
- c. Ser capaz de desarrollar actitudes y representaciones positivas y de apertura a la diversidad lingüística y cultural en el aula.
- d. Promover tanto el desarrollo de la lengua oral como la producción escrita prestando una atención especial al recurso de las nuevas tecnologías como elementos de comunicación a larga distancia.
- e. Desarrollar progresivamente la competencia comunicativa, mediante la práctica integrada de destrezas en el aula de lengua extranjera.
- f. Ser capaz de planificar el proceso de enseñanza/aprendizaje, seleccionando, concibiendo y elaborando estrategias de enseñanza, tipos de actividades y materiales en función de la diversidad del alumnado.

(Boletín Oficial del Estado, núm. 260)