

---

# **Universidad de Valladolid**

Facultad de Educación y Trabajo Social

Departamento Didáctica de la Lengua y la Literatura

**TRABAJO DE FIN DE GRADO:**

**Un programa de radio escolar para trabajar las competencias  
de la Lengua Extranjera en un entorno vulnerable de  
Educación Primaria**

Curso 2021/2022

Presentado por Dña. Patricia Sánchez Fernández

para optar al Grado de Educación Primaria

por la Universidad de Valladolid

Tutelado por D. Sergio del Val González

# ÍNDICE

Introducción	1
<b>PARTE I: MARCO TEÓRICO</b>	<b>2</b>
1. <u>Las competencias de la lengua extranjera</u>	<u>3</u>
1.1. Aproximación conceptual	3
1.2. Competencia comunicativa	5
1.3. Competencia en comunicación lingüística	7
1.4. Competencia digital	8
1.5. Aprender a aprender	9
1.6. Conciencia y expresiones culturales	10
1.7. Competencia intercultural	11
2. <u>La interculturalidad en las aulas de Educación Primaria</u>	<u>14</u>
2.1. Origen y evolución	14
2.2. Situación actual en España	16
2.3. Problemas frecuentes	18
2.4. Problemas ligados a las competencias de y en lengua extranjera	19
3. <u>El alumnado vulnerable</u>	<u>21</u>
3.1. Antecedentes y origen	21
3.2. La situación en el contexto español	21
<b>PARTE II: APLICACIÓN PRÁCTICA</b>	<b>24</b>
4. <u>Propuesta metodológica</u>	<u>25</u>
4.1. Objetivos e hipótesis de la propuesta metodológica	25
4.2. Creación de un proyecto de radio escolar	25
4.2.1. Contexto	25
4.2.2. Justificación del proyecto	27
4.2.3 Metodología	28
4.2.4. Temporalización	29
4.2.5. Materiales y recursos	30
4.2.5.1. Tipología	30
4.2.5.2. Secciones y departamentos	32
4.2.6. Atención a la diversidad	33
4.2.7. Evaluación	34

5. <u>Propuestas de mejora</u>	<u>36</u>
<b>PARTE III: CONCLUSIONES</b>	<u>37</u>
Bibliografía	<u>39</u>
Anexos	<u>46</u>
<i>Anexo 1: Ficha de repaso</i>	<u>47</u>
<i>Anexo 2: Diario de radio</i>	<u>48</u>
<i>Anexo 3: Ficha de locución</i>	<u>49</u>
<i>Anexo 4: Calendario interactivo</i>	<u>50</u>
<i>Anexo 5: Contrato de aprendizaje</i>	<u>53</u>
<i>Anexo 6: Autoevaluación de los equipos</i>	<u>54</u>
<i>Anexo 7: Coevaluación entre el alumnado y el docente</i>	<u>55</u>
<i>Anexo 8: Autoevaluación del docente</i>	<u>56</u>

## ÍNDICE DE SIGLAS Y ACRÓNIMOS

**AA:** Aprender a Aprender.

**BOE:** Boletín Oficial del Estado.

**CCL:** Competencia en Comunicación Lingüística.

**CD:** Competencia Digital.

**CEC:** Conciencia y Expresiones Culturales.

**CMCT:** Competencia Matemática y básicas en Ciencia y Tecnología.

**CP:** Competencia plurilingüe.

**CSC:** Competencias sociales y cívicas.

**E-A:** Enseñanza-Aprendizaje.

**FLE:** Francés Lengua Extranjera.

**LE:** Lengua Extranjera.

**LLEE:** Lenguas Extranjeras.

**LOMCE:** Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa.

**LOMLOE:** Ley Orgánica de Modificación de la LOE.

**MCER:** Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.

**RAE:** Real Academia Española.

**SIE:** Sentido de la Iniciativa y espíritu Emprendedor.

**TEA:** Trastorno del Espectro Autista.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

## **RESUMEN**

La actual situación de los centros escolares de los barrios vallisoletanos más vulnerables resulta muy preocupante debido al alto nivel de absentismo escolar que podemos encontrar. A este problema le debemos añadir el creciente porcentaje de alumnado de origen migrante que se inscribe en estos centros educativos, cuya dificultad para el aprendizaje de un nuevo idioma es notoria.

Este Trabajo de Fin de Grado presenta una propuesta didáctica basada en el aprendizaje y la mejora de la Competencia Comunicativa en Lengua Extranjera. Para ello, se diseña una propuesta de radio escolar caracterizada por su transversalidad y su versatilidad, que busca implicar al alumnado de forma activa y participativa, y cuyo objetivo es resultar atractiva y motivadora frente al aprendizaje de una segunda Lengua Extranjera.

**Palabras clave:** Competencia Comunicativa, Lengua Extranjera, Educación Primaria, alumnado vulnerable, aprendizaje por proyectos.

## **ABSTRACT**

The current situation of schools in the most vulnerable neighbourhoods of Valladolid is very worrying due to the high level of school absenteeism. To this problem, we must add the growing percentage of pupils of migrant origin enrolled in these schools, whose difficulty in learning a new language is notorious.

This Final Degree Project present a didactic proposal based on the learning and improvement of Communicative Competence in Foreign Language. For this purpose, a school radio proposal is designed, characterised by its transversality and versatility, which seeks to involve students in an active and participatory way, and whose aim is to be attractive and motivating for the learning of a second Foreign Language.

**Key words:** Communicative Competence, Foreign Language, Primary Education, vulnerable learners, project-based learning.

## **RÉSUMÉ**

La situation actuelle des écoles dans les quartier les plus vulnérables de Valladolid est très préoccupante en raison du niveau élevé d'absentéisme scolaire. À ce problème, il faut ajouter le pourcentage croissant d'élèves d'origine immigrée inscrits dans ces écoles, dont la difficulté à apprendre une nouvelle langue est notoire.

Ce Projet de Fin d'Études présente une proposition didactique basée sur l'apprentissage et l'amélioration de la Compétence Communicative en Langue Étrangère. À cette fin, une proposition de radio scolaire est conçue, caractérisée par sa transversalité et sa polyvalence, qui cherche à impliquer les élèves de manière active et participative, et dont l'objectif est d'être attractive et motivante pour l'apprentissage d'une deuxième Langue Étrangère.

**Mots clé :** Compétence Communicative, Langue Étrangère, Éducation Primaire, élèves vulnérables, apprentissage par projet.

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, Nacho y Cristina, y a mi hermana Beatriz, por ser mi mayor apoyo y por animarme siempre en todas las decisiones que he tomado en mi vida.

A mi tutor, Sergio del Val, por acompañarme y guiarme en este proceso.

A Sergio, por apoyarme y por hacerme ver que soy capaz de conseguir todo lo que me proponga.

A Cristina, Sofía, Henar y Marta, por enseñarme lo que es la verdadera vocación durante estos cuatro años.

## **NOTA ACLARATORIA**

En este presente Trabajo de Fin de Grado, con el fin de optimizar la lectura del texto y de evitar un lenguaje sexista y no inclusivo, se hará uso del masculino genérico y de expresiones que engloben a ambos géneros. De esta manera, se utilizarán términos como alumnado, profesorado, docentes o personas, entre otras, para facilitar la lectura y la comprensión del texto.

## **INTRODUCCIÓN**

A raíz de los crecientes flujos migratorios que se producen en España, el número de alumnos de origen migrante se ha incrementado en los centros educativos. Sin embargo, esta situación ha provocado la formación de escuelas “gueto” en los barrios más vulnerables de las ciudades, en las que el porcentaje de esta tipología de alumnado es superior a la media nacional.

El problema de este escenario radica en la dificultad de muchos de esos alumnos para adquirir una segunda Lengua Extranjera y el creciente porcentaje de absentismo escolar que se observa en las etapas finales de Educación Primaria.

El proyecto que presentamos en este Trabajo de Fin de Grado busca despertar el interés de estos alumnos hacia el aprendizaje de una Lengua Extranjera, a través de un programa de radio escolar que les permita sentirse partícipes de su propio aprendizaje y descubrir y valorar una nueva cultura y sus costumbres.

Es imprescindible motivar a los alumnos a que sean capaces de observar y analizar su propio trabajo, siendo así más conscientes de la importancia de su aprendizaje y de las aplicaciones que pueden tener los conocimientos que adquieran en la escuela.



**PARTE I:**  
**MARCO TEÓRICO**

# 1. LAS COMPETENCIAS DE LA LENGUA EXTRANJERA

---

En este primer apartado del marco teórico presentaremos las diferentes competencias que se trabajarán en el proyecto de radio escolar, así como sus implicaciones y su utilidad en la enseñanza de una lengua extranjera. Estas competencias se trabajan en los centros de manera transversal, desarrollándolas en las diferentes áreas de conocimiento, con el objetivo de lograr una formación integral en el alumnado focal de nuestro proyecto.

## 1.1. Aproximación conceptual

“Llamamos competencia al conjunto de habilidades, valores y actitudes que se trabajan simultáneamente para afrontar los retos que se presentan en la vida real” (OECD, 2005, p.4).

Según la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), el currículo debe incluir “las competencias o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos” (p.12).

Esto quiere decir que las competencias van a ayudar a afianzar los contenidos curriculares que se enseñan en las diferentes áreas de conocimiento, para que los alumnos sean capaces de resolver diferentes actividades o problemas que se les puedan presentar en su vida.

Si hablamos ahora de competencias clave, según el BOE publicado el 29 de enero de 2015: “las competencias clave son aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como la para ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo” (p.1).

Las competencias clave que contempla el currículo de Educación Primaria se pueden trabajar desde todas las áreas de conocimiento. De esta manera, el aprendizaje por competencias nos puede ayudar a dar solución a problemas que puedan surgir en los diferentes ámbitos de nuestra vida.

La LOMCE señalaba siete competencias clave que determinaban los procesos de enseñanza y aprendizaje en cada una de las áreas de conocimiento. Estas siete competencias clave son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- Competencia matemática y básicas en ciencia y tecnología (CMCT)
- Competencia digital (CD)
- Aprender a aprender (AA)
- Competencias sociales y cívicas (CSC)
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)
- Conciencia y expresiones culturales (CEC)

Actualmente, con la nueva Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), se ha añadido una octava clave y se ha modificado el nombre de algunas de las otras competencias. La nueva competencia que se añade es la “Competencia plurilingüe” (CP), dando gran importancia al dominio de varias lenguas en el ámbito del aprendizaje y de la comunicación de y en Lengua Extranjera (LE).

La LOMLOE ha definido además dos conceptos nuevos. En primer lugar, el “Perfil de salida”, cuyo objetivo es identificar y concretar las competencias que los alumnos deben haber desarrollado al finalizar su educación básica; a partir de estos indicadores se tomarán las decisiones curriculares. Y en segundo lugar encontramos los “Descriptorios operativos de las competencias clave”. Este segundo concepto, junto con los objetivos de etapa, sirven de guía para la concreción de las competencias clave que se deben trabajar en cada área o materia. Cada competencia posee una serie de descriptorios con unos objetivos que los alumnos deben ser capaces de cumplir al terminar la Educación Primaria.

Estas competencias se deben trabajar de manera transversal para asegurar una enseñanza íntegra de conocimientos, destrezas y actitudes. Además, esta enseñanza debe garantizar la atención a la diversidad y el aprendizaje basado en el respeto y la tolerancia, de manera que los niños se encuentren en un ambiente donde se sientan cómodos y aceptados.

Gracias a la incorporación de las competencias en el currículo escolar, la enseñanza se ha transformado y ha pasado a ser más funcional. Esto significa que la enseñanza debe aportar a los alumnos herramientas que les ayuden a transportar los conocimientos aprendidos en clase a la vida real; estando estos conocimientos relacionados con el saber hacer, el saber ser y el saber convivir con los demás.

## 1.2. Competencia comunicativa

Según Moreno (2021), “comunicarse va más allá de solo hablar entre dos personas, se podría afirmar que la finalidad de comunicarse es que cada individuo pueda expresar sus ideas, necesidades, emociones, opiniones e incluso tomar decisiones”.

Sin embargo, el concepto de competencia comunicativa se comienza a utilizar en la década de los setenta gracias al lingüista y filósofo Noam Chomsky (1965), el cual creía que gracias a esta competencia los seres humanos se desarrollarían mejor en sociedad. Chomsky critica el concepto de competencia aportado por Skinner, quien cree que el aprendizaje del lenguaje es un proceso de estímulo-respuesta. Ante esto, Chomsky añade la importancia de la gramática para el aprendizaje del lenguaje; siendo esta aprendida de una manera más explícita.

Además, tiempo más tarde, el sociolingüista Hymes (1972) añade al concepto de competencia comunicativa el aspecto social. Es importante tener en cuenta las posibles interpretaciones que se pueden dar al lenguaje, y eso lo aprendemos gracias a las diferentes situaciones que podemos vivir en sociedad. Hymes señala que la gramática – tan importante para Chomsky– es solo una de las partes imprescindibles para el aprendizaje y desarrollo del lenguaje, además de la cultura y las situaciones sociales que influyen en el proceso de aprendizaje (Bermúdez, L. y González, L., 2011).

Actualmente, la competencia comunicativa es un pilar muy importante para el aprendizaje en las distintas áreas del currículo. No solamente tiene gran influencia en el aprendizaje de idiomas, sino que también se considera muy importante en el resto de áreas de conocimiento; es indispensable para el aprendizaje, y no se puede aislar al aprendizaje de idiomas. Sobre este tema, Pérez et al. (2019) afirman que: “La competencia comunicativa tiene un carácter transversal, dado que se puede aplicar en los distintos contextos sociales y es necesaria para el desarrollo y la generación de conocimiento de las diferentes competencias específicas” (p.2).

En el año 2001 el Consejo de Europa publicó el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)<sup>1</sup> en el que se regulan los contenidos, estándares de aprendizaje y evaluación de los idiomas en todos los países europeos. En este documento se reafirma

---

<sup>1</sup> CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

la importancia de los conocimientos previos y las experiencias sociales de las personas para el aprendizaje de un idioma.

El MCER fijó unos niveles con los que evaluar la competencia del aprendiz a la hora de aprender un idioma extranjero. De este modo se unificaron los criterios de evaluación y se fomentó la homologación estandarizada de los títulos de idiomas en todos los estados miembros.

Se establecieron tres niveles principales (básico, intermedio y avanzado), y estos se ramificaron a su vez en dos subniveles más concretos. Tras la actualización del MCER de 2020 se incluyó un séptimo nivel previo al nivel A1. Este nivel supone un conocimiento de palabras o expresiones institucionalizadas, pero sin un conocimiento más profundo de la lengua. La organización de los niveles según el MCER sería la siguiente:

### *Niveles de referencia*

#### **Nivel Pre-A1**

#### **Nivel A: básico**

- Nivel A1: acceso.
- Nivel A2: plataforma.

#### **Nivel B: intermedio**

- Nivel B1: umbral.
- Nivel B2: avanzado.

#### **Nivel C: avanzado**

- Nivel C1: dominio operativo eficaz.
- Nivel C2: maestría.

(Fuente: Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas)

Estos niveles establecen las capacidades que el alumno debe dominar según las categorías: comprender, hablar y escribir. Estas categorías a su vez integran distintas destrezas: comprender se divide en comprensión auditiva y comprensión lectora; hablar se divide en interacción oral y expresión oral y escribir en expresión escrita (De Europa, 2002).

En conclusión, la competencia comunicativa no solo se reduce a la enseñanza de idiomas, sino que se aplica también al resto de áreas de conocimiento para el desarrollo completo de las competencias de los alumnos.

### **1.3. Competencia en comunicación lingüística**

Según la *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, la competencia en comunicación lingüística es aquella que “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores, y, a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes” (p.6).

La competencia en comunicación lingüística, o competencia lingüística, es aquella competencia centrada en los actos comunicativos, los cuales pueden ser a través de conversaciones, textos u otros formatos.

Comúnmente se comete el error de asociar completamente la competencia en comunicación lingüística con el área de Lengua Castellana y Literatura, pero debemos tener en cuenta que esta es indispensable en todas las áreas de conocimiento, puesto que nos proporciona las herramientas necesarias para comprender y expresar correctamente los conceptos de las diferentes asignaturas.

Esta competencia es además un instrumento muy importante para la comunicación y la socialización de las personas. En base a nuestras experiencias sociales, tanto en lengua materna como en lenguas extranjeras, desarrollaremos una serie de capacidades y actitudes hacia los otros que serán de gran utilidad para nuestra vida (Moreno, 2021).

Actualmente vivimos en una sociedad muy diversa y plural, donde convivimos con personas de diferentes culturas y con diferentes modos de comunicarse. En consecuencia, el aprendizaje de lenguas extranjeras cobra una mayor importancia, puesto que gracias a una buena competencia en comunicación lingüística podremos ser capaces de comunicarnos y socializar con las diferentes personas con las que convivimos en sociedad.

A lo largo de los años se han ido realizando diferentes propuestas a nivel europeo con el fin de mejorar las políticas lingüísticas en los diferentes países comunitarios. Mediante

estas propuestas se busca la mejora de la competencia en comunicación lingüística en lenguas extranjeras de los alumnos europeos. En 1995, la Comisión de las Comunidades Europeas (1995) fijó como objetivo que los ciudadanos europeos fueran capaces de dominar, al menos, tres lenguas comunitarias, es decir, su lengua materna y dos lenguas extranjeras (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995, p.44).

Esta propuesta se reanudó en el año 2000 en un plan de desarrollo bautizado como “Estrategia de Lisboa”. En este plan se hace referencia explícita al objetivo de la Comisión Europea de años anteriores de formar a los alumnos en al menos dos lenguas extranjeras comunitarias (Red Europea de Información de la Comunidad de Madrid, 2006, p. 163).

Por último, destacar posteriormente el Consejo de Barcelona en 2004, en el que, bajo el slogan “1+2, una lengua materna más dos”, se añadió importancia a la necesidad de los jóvenes europeos de conocer dos lenguas extranjeras comunitarias a parte de la lengua materna (Julián-de-Vega y Ávila-López, 2018).

#### **1.4. Competencia digital**

Otra competencia clave que va a ser muy importante en el desarrollo de este proyecto es la competencia digital. La definimos como

aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad (Orden ECD/65/2015, p.10).

Esta competencia proporciona a los niños una serie de lenguajes propios de las tecnologías con los que tienen que trabajar para conseguir un buen uso de las aplicaciones y páginas. Además, los alumnos aprenden a ser críticos con la información que pueden encontrar en la red, teniendo que hacer un trabajo de búsqueda, análisis y verificación para obtener una información objetiva y fiable.

Esta competencia tiene también un valor transversal, haciendo que los alumnos consigan ser más autónomos e independientes, que participen de acciones sociales y que aprendan a utilizar la red de una forma segura y responsable (Rodríguez et al., 2019).

Según Martínez-Piñeiro y Rodríguez-Groba (2019), las nuevas tecnologías van cobrando cada vez más importancia en la vida diaria de todos los ciudadanos. Sin embargo, a pesar de los buenos usos que tienen las tecnologías, debemos ser conscientes de los peligros a los que están expuestos diariamente los usuarios de internet. Es por eso que es imprescindible educar a nuestros alumnos para que sean capaces de utilizar las diferentes plataformas afrontando los problemas que puedan surgir, sin olvidar el gran potencial que tienen estas herramientas.

### **1.5. Aprender a aprender**

La competencia aprender a aprender se define, según Hautamäki et al. (2002), como “la habilidad y disposición para adaptarse a tareas nuevas, activando el propio compromiso para pensar y la perspectiva de esperanza mediante el mantenimiento de la autorregulación cognitiva y afectiva en y de la acción de aprender” (p.39).

No solo se centra en las habilidades prácticas que puedan desarrollar los alumnos; sino, además, en las habilidades cognitivas y sociales que están implicadas en el proceso de aprendizaje. Por ello, esta competencia facilita a los alumnos una serie de herramientas con las que sean capaces de afianzar los conocimientos para toda su vida.

Según Saiz Seseña (2020), el desarrollo de esta competencia necesita de un grado de motivación por parte de los alumnos. Estos deben aprender a automotivarse, desarrollando su creatividad y su curiosidad por el aprendizaje. Deben sentirse protagonistas de su propio aprendizaje, consiguiendo una sensación de satisfacción al conseguir los objetivos propuestos. La sensación positiva que se consigue al ir superando objetivos puede generar en el alumno una mejora en su autoestima y su autodeterminación para realizar futuros proyectos.

La competencia aprender a aprender busca ampliar la concepción enciclopédica del aprendizaje, sumando importancia al aspecto metacognitivo -reflexión sobre nuestro propio proceso de aprendizaje-. De esta manera, el proceso se realizará de manera más



consciente y crítica, consiguiendo llegar a los objetivos propuestos sabiendo cómo y por qué se han realizado las diferentes acciones para conseguirlo (Recio Cruz, 2019).

En resumen, aprender a aprender recoge una serie de aspectos del aprendizaje que tienen que ver con la comprensión y resolución de problemas, con la motivación de los alumnos, con la planificación y organización del proceso de aprendizaje y la autorregulación del alumno.

## **1.6. Conciencia y expresiones culturales**

En una sociedad tan diversa y plural como en la que vivimos, la competencia en conciencia y expresiones culturales facilita a los alumnos comprender y apreciar la riqueza cultural que tenemos como nación. Es imprescindible que todos los niños se sientan en un espacio seguro, libre de intolerancias, faltas de respeto o acciones que inciten al acoso escolar

Por otra parte, esta competencia hace también referencia a la capacidad de creación del alumnado y al interés por conservar el patrimonio artístico y cultural, no solo de su propia comunidad autónoma, sino también del resto de comunidades de España y de Europa (Rodríguez, 2019).

La conciencia sobre las diferentes expresiones artísticas y culturales existentes a nuestro alrededor nos facilita la comprensión de la evolución de las sociedades y cómo manifestaban sus sentimientos, inquietudes, relaciones sociales, etc.

La competencia en conciencia y expresiones culturales busca que los alumnos disfruten, se cuestionen, analicen, creen y divulguen sobre todo el patrimonio que tenemos a nuestro alcance y que es el legado de sociedades anteriores.

Un problema que se observa en relación a esta competencia es la falta de transversalidad a la hora de trabajarla en las distintas áreas del currículo. Es muy común relacionar únicamente esta competencia con el área de Educación Artística (que comprende las materias de Plástica y Música) y olvidar que las competencias clave se deben trabajar en todas las áreas de conocimiento.

Un claro ejemplo es el área de Ciencias Sociales, en el que se trabaja la Historia de la Humanidad, sus diferentes manifestaciones artísticas y culturales y la evolución de las sociedades hasta nuestros días (Moreno-Vera y Ponsoda-López de Atalaya, 2021).

Podemos decir también que esta competencia está bastante relacionada con otra de las competencias clave del currículo, la competencia social y cívica. Según García (2019), gracias a la competencia social y cívica

el alumnado adquiere un mayor conocimiento de la realidad en la que vive, apuntando a la necesidad de la convivencia pacífica y democrática entre las personas junto a la adquisición de un pensamiento crítico, constructivo, responsable y respetuoso con las diferentes formas culturales. (p.3)

Tal y como he señalado antes, estas dos competencias comparten objetivos comunes de enseñanza para el alumnado, así como a tener una conciencia consigo mismos y con el mundo que les rodea y, sobre todo, a ser respetuosos con las diferentes culturas que se puedan encontrar al convivir con los demás.

### **1.7. Competencia intercultural**

A diferencia del resto de competencias que hemos tratado hasta ahora, la competencia intercultural no está considerada como competencia clave del currículo.

Según la definición de la Real Academia Española de la Lengua, intercultural es aquello que concierne a la relación entre culturas o aquello común a varias culturas (Real Academia Española, s.f., definición 1 y 2). Entendemos entonces por interculturalidad la relación que existe entre las diferentes culturas de una sociedad en la que todos aportamos y de la que todos formamos parte.

Vista la definición del término, podemos entender entonces por qué es tan importante trabajar esta competencia con el alumnado. Vivimos en una sociedad en la que están presentes diferentes culturas y donde tenemos contacto directo con ellas. La competencia intercultural busca educar para la convivencia y el respeto entre todos los miembros de la comunidad. Es imprescindible, y sobre todo en centros donde hay una mayor diversidad entre el alumnado, educar para crear un espacio donde todos se sientan respetados y libres.

En la enseñanza en lengua extranjera, la interculturalidad es un aspecto prioritario para que los alumnos sean capaces de relacionarse e interactuar en la lengua objetivo con personas de diferentes culturas. Por ello el MCER enfatizó en su segunda versión (2018) sobre la importancia que tiene la competencia intercultural, especialmente en el desarrollo de la competencia comunicativa; gracias a ella el alumnado es capaz de orientar las situaciones de comunicación hacia diferentes entornos y contextos sociales, sin que ello suponga un problema o impedimento en la acción comunicativa.

Es muy importante tener en cuenta el aspecto cultural de la comunicación, puesto que la forma en la que nos comunicamos y el lenguaje no verbal que utilizamos está determinado por la cultura que hemos aprendido desde que nacemos. Es decir, en el acto comunicativo no solo es importante saber comunicarse en la misma lengua, sino además “reconocer y valorar la relación entre el lenguaje y la cultura y entre la competencia lingüística y la competencia intercultural” (Barrett et al. 2013, p. 12). Esto es necesario para poder reconocer los significados que puedan tener los distintos gestos que se realizan al hablar, o aquellas expresiones que puedan utilizarse en ciertas zonas geográficas, evitando así malentendidos en los actos de comunicación.

La competencia intercultural se considera como la suma de las experiencias que los aprendices tienen con la lengua y la cultura que están aprendiendo, y la forma que tienen para relacionar esos aprendizajes con los rasgos de su propia cultura.

Por otra parte, tenemos que saber diferenciar también entre los términos plurilingüismo y pluriculturalismo. El término plurilingüismo se define como la capacidad de los individuos de utilizar varias lenguas para comunicarse con otras personas. Pluriculturalismo, sin embargo, se define como la presencia de dos o más culturas en un mismo territorio (Bernabé, 2012).

Alfonzo (2020) afirma que, aunque los conceptos de plurilingüismo y competencia intercultural están relacionados, no podemos considerar que una persona plurilingüe tenga una buena competencia intercultural. Para que ambas cualidades se encuentren, deben desarrollarse no solo las competencias lingüísticas en una lengua extranjera, sino además las relaciones con los aspectos culturales propios de la LE.

En el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera no podemos quedarnos solamente con el aspecto lingüístico, sino que debemos tener en cuenta también los aspectos culturales que influyen en el lenguaje de las personas. La competencia intercultural tiene

como objetivo formar a los alumnos para que sean capaces de comunicarse, relacionarse y convivir con personas de diferentes culturas (Jovanović, 2020).

En resumen, el aprendizaje por competencias facilita a los alumnos la asimilación de los contenidos. Las competencias se trabajan de forma transversal en todas las áreas de conocimiento, por lo que garantizan un aprendizaje íntegro de conocimientos y una educación basada en el respeto y la tolerancia.

## 2. LA INTERCULTURALIDAD EN LAS AULAS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

---

La interculturalidad en las aulas es un fenómeno cada vez más común y extendido en el país. La gran cantidad de flujos migratorios que se producen en Europa atraen a España a muchas familias extranjeras buscando mejorar su calidad de vida. Es por esto que los centros educativos cada vez tienen más alumnos de origen migrante y en las aulas encontramos una mezcla de culturas.

No obstante, este fenómeno puede acarrear diversos problemas con la integración, el comportamiento o la motivación del alumnado extranjero. Es labor del profesorado atender al aspecto intercultural, promoviendo la integración del alumnado mediante el fomento de actitudes y valores que persigan el desarrollo de los valores cívicos y sociales.

### 2.1. Origen y evolución

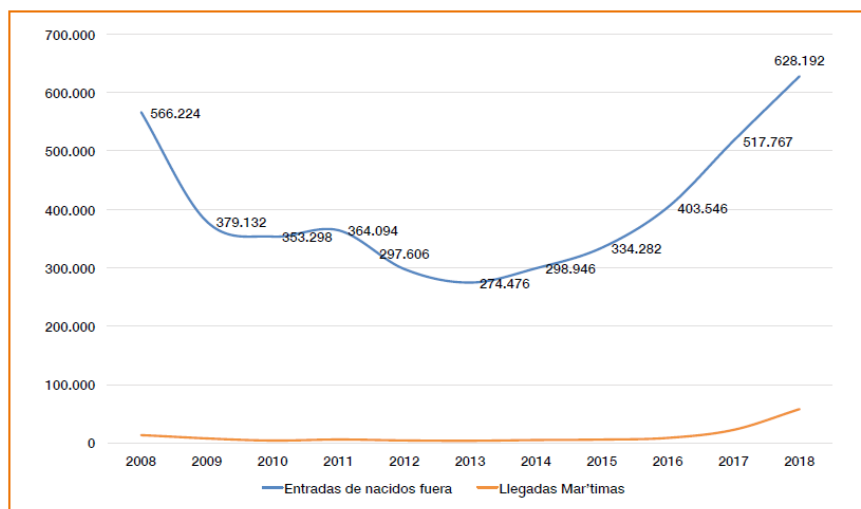
Según González Ferrer (2020), “los movimientos migratorios se han convertido en un componente fundamental de nuestra dinámica demográfica, con importantes repercusiones para la vida económica, social y política del país”. A partir del año 2000 llegó a España una gran cantidad de personas migrantes en busca de trabajo y actualmente un gran porcentaje de la población española es de origen migrante.

A pesar de estas olas migratorias, los medios de comunicación rara vez centran su atención en ello. La entrada de personas migrantes en patera o la salida masiva de jóvenes españoles a otros países ha ocupado la atención de los medios. Sin embargo, no se ha hecho eco de las llegadas a través de los aeropuertos del país, a través de los cuales ha llegado un mayor número de extranjeros. En comparación con el total de personas migrantes que vinieron a España, solo el 3% fueron llegadas marítimas. Por tanto, podemos afirmar que la percepción de estas llegadas puede estar distorsionada por los medios de comunicación.

La Figura 1 muestra el flujo de inmigración en España procedente del extranjero, lo que hace evidente el nivel de flujo migratorio (en torno a dos ejes, entrada de nacidos en el extranjero y llegadas marítimas), y a la distorsión mediática a la que me refiero.

**Figura 1**

Flujo de inmigración procedente del extranjero, 2008-2018



Nota: Se incluyen solo las entradas de nacidos en el extranjero. Tomado del Instituto Nacional de Estadística (INE)

Por otra parte, es importante tener en cuenta cómo el idioma puede influir en estos procesos migratorios. Como afirman Feo-Díaz y Gómez-Salamanca (2021), “el proceso migratorio que tienen que vivir millones de personas al año es un suceso de difícil adaptación”. A ello le debemos sumar una dificultad más cuando la persona migrante no conoce el idioma del país de destino. Ahora bien, ¿cómo afecta esta situación a las relaciones sociales de las personas? Para ello es importante conocer cómo es el proceso de adquisición de una LE en contextos vulnerables, como la población migrante.

Por un lado, tenemos el choque cultural que se encuentran las personas migrantes al llegar a un entorno desconocido; y, por otro lado, el posible desconocimiento de la lengua oficial del país. Para minimizar estas situaciones es importante atender correctamente al proceso de integración de estas personas migrantes, procurando facilitar su inclusión en los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales (Feo-Díaz & Gómez-Salamanca, 2012). Es tarea de los docentes ayudar a este alumnado para que adquiera una competencia en LE que le permita relacionarse con las personas de su nuevo entorno, facilitando así la integración de los menores en la sociedad. Una buena CCL va a favorecer el desarrollo del resto de competencias clave, (tales como la CSC y CEC, entre otras) y con ello, la integración del alumnado.

## 2.2. Situación actual en España

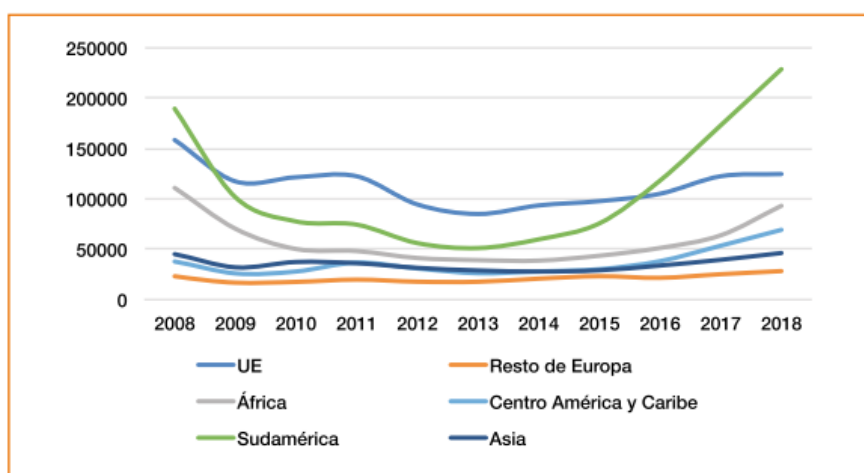
Actualmente, nuestra sociedad está cada vez más globalizada. La escuela es el lugar donde aprendemos, a parte de una serie de competencias básicas, a socializar con otras personas, y, por ello, debe asegurar que los alumnos aprendan a convivir entre ellos y se cree un espacio seguro y tolerante. La situación actual en España en cuanto a diversidad en las aulas ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas. Desde hace unos 30 años, los movimientos migratorios han crecido y encontramos una mayor diversidad en los alumnos de los centros educativos españoles.

González Ferrer (2020) señala el boom migratorio que se inició a partir del año 2000 y que supuso un crecimiento medio de la población residente en España de 720.000 personas entre los años 2002 y 2008. La entrada de personas migrantes a España buscando un mejor futuro continuó incrementando año tras año; y no fue hasta 2013, el peor año de la crisis económica, que el número de migrantes se redujo a 275.000 personas.

La procedencia de las personas migrantes en España es muy variada. A partir de 2014, el mayor porcentaje de inmigrantes que llegaban a España procedía de Sudamérica y África, y el menor, de Europa. En la figura 2 podemos observar la evolución del flujo migratorio en España según el lugar de procedencia que tuvo lugar entre los años 2008 y 2018.

**Figura 2**

Flujo de inmigración procedente del extranjero por lugar de nacimiento, 2008-2018



Nota: Se incluyen solo las entradas de nacidos en el extranjero. Tomado del Instituto Nacional de Estadística (INE)

Las razones principales que justifican los movimientos migratorios a España son las económicas y los movimientos de refugiados en busca de un trabajo para poder mantener a sus familias. De esta manera, los hijos de inmigrantes llegan a los centros españoles al estar en edad de escolarización obligatoria.

Con estos movimientos migratorios, la diversidad en las aulas aumenta y el deber de los educadores es garantizar el desarrollo íntegro de todos los alumnos. El Artículo I de la LOMCE (2013) afirma que “solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente, garantiza la igualdad de oportunidades y hace efectiva la posibilidad de que cada alumno o alumna desarrolle el máximo de sus potencialidades” (p.4).

Por todo esto, la educación intercultural debe ser el objetivo principal de los centros para asegurar un modelo de educación que integre a todos los alumnos, y que dé importancia a las diferentes culturas que puedan encontrarse en el aula. De esta manera, los alumnos entenderán la clase como un espacio seguro, donde todos tengan las mismas oportunidades.

Ambos Garreta-Bochaca (2011) y Llevot y Bernad (2019) afirman que

las políticas respecto a la diversidad cultural han ido evolucionando a lo largo de los años, pasando de modelos más excluyentes, a segregacionistas, integradores, compensatorios, hasta llegar al modelo inclusivo actual que promulga el valor de la diversidad cultural y respeto a la heterogeneidad (p.47).

Una situación que podemos encontrar en España es la formación de escuelas “gueto”, en las que la concentración de alumnado extranjero aumenta considerablemente. Esto ocurre en el extrarradio de las ciudades, donde se concentra la población migrante en una situación desfavorecida. Es común encontrar en estos centros a alumnado que no domina el castellano, o llegan a España sin comprender nada del idioma. También podemos encontrar altas tasas de absentismo escolar y abandono escolar temprano o de situaciones familiares o personales que limitan el desarrollo académico de los alumnos.

Es necesario que los centros sepan intervenir cuando se dan estas situaciones, de manera que se garantice a todos los alumnos el acceso a una educación íntegra y de calidad. De esto se encargan las políticas de escolarización, aunque a veces no resulta tan sencillo trabajar en su desarrollo.



### 2.3. Problemas frecuentes

El incremento de la diversidad cultural en las aulas españolas ha traído consigo diversos aspectos, tanto positivos, como negativos.

Uno de los principales problemas observados es el absentismo escolar. En el artículo 5 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990), se amplió el periodo de escolaridad obligatoria hasta los 16 años, pasando así a 10 años de escolarización obligatoria. A pesar de esto, en España el absentismo escolar sigue muy presente en las aulas.

Según la RAE, absentismo se define como la abstención deliberada de acudir al lugar donde se cumple una obligación (Real Academia Española, s.f., definición 1). Es decir, es la falta deliberada, en este caso al centro escolar durante un periodo de tiempo o en repetidas ocasiones. El absentismo escolar incumple el derecho a la educación; en el caso de ser mayor de 16 años, hablaríamos de abandono escolar temprano, pues no se estaría incumpliendo ningún deber.

Actualmente, España se encuentra entre los países de la Unión Europea con mayor porcentaje de absentismo escolar con un 25%, frente a la media del 15% del resto de países (Orozco, 2020, p.129). A pesar de que a medida que pasan los años el porcentaje de alumnos que no acuden voluntariamente al centro escolar se esté reduciendo, es un problema al que los centros deben dar prioridad.

Otro problema que se ha observado en el alumnado migrante es la limitación que muchos tienen con el idioma. Como hemos mencionado anteriormente, en las llamadas escuelas gueto, en ocasiones encontramos alumnos que no hablan castellano, por lo que para ellos es imposible seguir las clases y entender los contenidos curriculares. En los casos en los que se requiere una intervención a un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo existe un protocolo de actuación que consiste en una evaluación psicopedagógica, una valoración de las necesidades del alumno en función de la evaluación y la intervención compensatoria de la escuela (Arribas, 2011).

A pesar de que muchas familias emigran a España buscando una mejor educación para sus hijos, es bastante usual que el rendimiento de estos alumnos no sea el mejor. Pero, ¿por qué estos alumnos tienen peores calificaciones que el resto de sus compañeros? Según Frutos, Gelabert y Pastor (2019) en un estudio realizado en 2016, la situación del

alumnado migrante afecta directamente a su rendimiento académico. España actualmente se coloca a la cabeza en los datos de pobreza infantil de la Unión Europea; más de dos millones y medio de menores de edad, pertenecen a familias con rentas por debajo del umbral de la pobreza. Además, la población migrante en España duplica los datos de pobreza de la media nacional. Las conclusiones derivadas del estudio de Frutos, Gelabert y Pastor (2019) muestran que la formación y la pobreza son factores inversamente proporcionales y viceversa; es decir, que, a menor formación, mayor pobreza, y a mayor pobreza, menor formación.

Para combatir esta pobreza, en 2010 la Comisión Europea presentó la *Estrategia Europa 2020*, donde se plantearon una serie de objetivos entre los que encontramos la erradicación del abandono y absentismo escolar y, la garantía de una educación basada en la igualdad, la equidad y la calidad.

Por último, creo importante mencionar un último problema que observamos en la enseñanza de alumnos migrantes referente a las ideas o expectativas. Según Cucalón (2015), los profesores usualmente tienen una serie de ideas preconcebidas y expectativas en los alumnos, basadas en su lugar de origen; esto puede ser utilizado para planificar la trayectoria educativa del alumnado migrante. Estas ideas preconcebidas hacia este tipo de alumnado pueden causar distinciones a la hora de atender al proceso de E-A de los alumnos. Carrasco et al. (2018) se percataron de que los propios alumnos migrantes eran capaces de percibir esas expectativas que el profesorado tenía hacia ellos, lo que influyó negativamente fomentando una desmotivación ante los estudios.

## **2.4. Problemas ligados a la competencia de y en Lengua Extranjera**

Cuando en un aula nos encontramos alumnado de origen migrante que no domina –o incluso no conoce– el idioma del país de llegada, es complicado plantear el aprendizaje de otra lengua extranjera. Estos alumnos poseen una lengua materna, en ocasiones muy diferente a la lengua que se habla en su nuevo centro escolar y, además, el currículo educativo obliga a aprender una LE, y, en ocasiones incluso una segunda. Esta situación puede resultar muy complicada para estos alumnos y puede derivar en un sentimiento de frustración y rechazo hacia el aprendizaje de las LLEE.

Según Arroyo-González y Rodríguez-Correa (2014) el aprendizaje del castellano debe servir como vehículo para la formación básica, para la integración y para la participación social. La enseñanza del castellano debe ser interdisciplinar, puesto que es la lengua vehicular –y oficial– necesaria para el aprendizaje de todas las materias.

Para combatir el desconocimiento de los idiomas utilizados en la escuela, podemos recurrir a la enseñanza de ambas lenguas (la lengua del centro y la lengua extranjera) a través de un enfoque comunicativo y de un aprendizaje por contenidos. Trabajando a través de estas dos metodologías conseguiremos fomentar el trabajo por proyectos, el aprendizaje de la gramática de manera inductiva, y el uso de la lengua extranjera como lengua vehicular del aprendizaje.

### **3. EL ALUMNADO VULNERABLE**

---

En este último apartado del marco teórico hablaremos sobre las dificultades que afronta el alumnado vulnerable. Con esto nos referimos a aquellos alumnos que, por la situación geográfica de su vivienda, la situación económica familiar, u otros aspectos similares, se ven en una situación de desventaja a la hora de avanzar en su desarrollo académico.

#### **3.1. Antecedentes y origen**

Según la RAE, llamamos vulnerable a “aquello que puede ser herido o recibir lesión, física o moralmente.” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Esta vulnerabilidad puede ser sufrida por los alumnos de los centros españoles, no solo en cuestiones económicas sino también en otras circunstancias que limiten su integración escolar y social.

Estas situaciones que limitan a los alumnos pueden comprender desde la falta de una formación académica suficiente, a la falta de estabilidad en el entorno personal (González, 2021). La carencia de una vivienda o de alimentación, la imposibilidad de asumir los gastos de escolaridad, la incompatibilidad entre los procesos de enseñanza y las necesidades del alumnado, las situaciones de discriminación, acoso o violencia, son, entre otros, factores de riesgo que puede sufrir este tipo de alumnado vulnerable (UNESCO, 2012, p.3).

Tras la aprobación de la Convención *sobre los Derechos del Niño* en 1989 (ONU, 1989), la situación de los niños y niñas ha mejorado, puesto que los derechos de la infancia recibieron una mayor consideración. La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Niños ya determinó previamente que estos son un grupo vulnerable dentro de la sociedad y que, además, hay niños que se encuentran en situaciones de especial vulnerabilidad tanto sociocultural como económica.

#### **3.2. La situación en el contexto español**

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), concluye que el sistema educativo español debe asegurar el derecho a la educación de todas las personas del país. Esta ley también debe garantizar el desarrollo de las capacidades y habilidades personales

de los alumnos, respetando la calidad educativa, la igualdad de oportunidades y el respeto a la diversidad. Para cumplir con estos requisitos, existen programas de compensación educativa, cuyo objetivo es evitar las desigualdades que puedan encontrar los alumnos más vulnerables (Delgado Barciela, 2021).

Sabemos que el fenómeno de la globalización ha supuesto grandes ventajas para la sociedad del mundo actual, acercando fronteras y conectando a los ciudadanos de todo el planeta; sin embargo, este fenómeno también ha supuesto unas consecuencias. Para nosotros, la más importante es el papel que toma la escuela en la enseñanza dentro de un mundo globalizado, siendo conscientes de que no todos los países se encuentran en la misma situación (Guarro Pallás, 2011) y, por ende, no todos los alumnos cuentan con las mismas oportunidades.

Guarro Pallás (2011) clasifica los diferentes factores de riesgo que pueden afectar al alumnado en cuatro categorías: los factores propios del niño, los factores económicos o materiales, el factor familia y el factor escolar de riesgo.

En primer lugar, **los factores propios del niño** pueden ser: discapacidades físicas e intelectuales, desarrollo cognitivo insuficiente, absentismo, hiperactividad o falta de autoestima, entre otras. En segundo lugar, **los factores económicos o materiales**, que son afectados por las condiciones de vivienda de los alumnos, los bajos ingresos familiares, la clase social o el estatus socioeconómico de los padres. En tercer lugar, **el factor familia** se considera de riesgo para los alumnos, debiendo tener en cuenta el nivel de estudios de los padres, las relaciones familiares complicadas (separaciones, divorcios o ausencia de los padres), la falta de un modelo de comportamiento, la falta de ambición, etc. Y, por último, la falta de coordinación entre la escuela y la familia, las dificultades para encontrar un grupo de la misma edad que el alumno, la falta de seguimiento del proceso educativo del alumno u otras situaciones similares son consideradas parte del **factor escolar de riesgo**.

Tal y como mencionamos cuando hablamos de la interculturalidad en España, los centros o escuelas “gueto” son aquellas que albergan un alto porcentaje de alumnado vulnerable, que se encuentra en riesgo de exclusión social. A la hora de escoger centro para sus hijos, estos centros producen rechazo entre los padres y llevan consigo una imagen estigmatizada (Ferreruela de Castro, 2019). Para combatir esta estigmatización de ciertos centros educativos, la Junta de Castilla y León publicó la *ORDEN EDU/939/2018, de 31*

*de agosto, por la que se regula el «Programa 2030» para favorecer la educación inclusiva de calidad mediante la prevención y eliminación de la segregación escolar por razones de vulnerabilidad socioeducativa.* Esta orden fijó cinco condiciones que, de poseer tres, hacen que un centro educativo de denomine Centro de Alta Complejidad Socioeducativa. Estas condiciones son las siguientes:

- Más del 30% del alumnado está en situación de vulnerabilidad.
- Más del 30% del alumnado presenta necesidades específicas de apoyo educativo.
- El centro está ubicado en un entorno de vulnerabilidad social.
- El centro presenta dificultades de convivencia escolar.
- Los resultados escolares del centro están por debajo de la media de Castilla y León.

Con esta acción se busca fortalecer la intervención educativa en estos centros con apoyos económicos, materiales y personales. El objetivo principal es adaptar el proceso educativo a las necesidades de cada alumno. Entre otras medidas pueden encontrarse: la organización de los alumnos en clase según sus necesidades, la flexibilización de los horarios del centro, la agrupación de varias materias en áreas de conocimiento más generales o la modificación del horario lectivo según las necesidades del centro (Ferreruela de Castro, 2019).

En conclusión, la falta de recursos tanto económicos como socioeducativos que afectan al alumnado y a su integración escolar son un problema que urge solucionar para garantizar la igualdad de oportunidades y la educación íntegra de todos los alumnos de un centro escolar. A lo largo de los últimos años se han ido desarrollando leyes que buscan erradicar la discriminación del alumnado y la formación de escuelas “gueto” o segregadas. Concretamente en Castilla y León existe una iniciativa palpable que pretende identificar los centros que puedan sufrir exclusión económica y social y proporcionarles los apoyos suficientes para cubrir todas las necesidades de su alumnado.

**PARTE II:**  
**APLICACIÓN PRÁCTICA**

## **4. PROPUESTA METODOLÓGICA**

---

### **4.1. Objetivos e hipótesis de la propuesta metodológica**

Llegando a este punto, nos encontramos con la necesidad de motivar al alumnado del entorno más vulnerable hacia el aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, teniendo presente su perfil de absentismo y frustración característico, así como el entorno social en el que nos encontramos. Planteamos pues nuestra hipótesis sobre la creación de un programa de radio escolar, basado en la transversalidad, en el trabajo por proyectos y en la libertad creativa, fomentando así la motivación del alumnado a través del trabajo de y en LE.

De este marco se desprenden los siguientes objetivos de la propuesta metodológica:

a) General:

- Motivar al alumnado vulnerable a aprender una LE y a conocer su cultura, a través de un proyecto innovador que requiera de su compromiso y de su participación.

b) Específicos:

- Animar y comprometer al alumnado para participar en proyectos innovadores y transversales que despierten actitudes favorables para el aprendizaje de una LE.
- Motivar al alumnado académicamente con el fin de reducir el abandono y el absentismo escolar en las etapas finales de la Educación Primaria.
- Valorar y respetar los rasgos interculturales propios de un aula de Educación Primaria.

### **4.2. Creación de un proyecto de radio escolar**

#### **4.2.1. Contexto**

Este proyecto de radio escolar se ha planificado para desarrollarlo en un centro educativo de la ciudad de Valladolid. La situación sociodemográfica de la ciudad se considera positiva, comparada con el contexto autonómico y estatal. En el ámbito socioeconómico también se sitúa en una mejor posición que el resto de la comunidad autónoma y el resto del país. En este caso, el porcentaje de población sin estudios o de ocupados no cualificados es de un punto por debajo de la media nacional. Por último, en cuanto a



vulnerabilidad residencial, solamente se destaca que la media de la superficie útil de las viviendas en Valladolid por habitante es de 2,45 puntos por debajo de la media nacional.

Sin embargo, a pesar de lo positivo de estos datos, existen en la ciudad de Valladolid zonas de mayor vulnerabilidad. Un análisis urbanístico de barrios vulnerables realizado en 2001 por la Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid afirmó que seis de los cuarenta barrios de Valladolid, divididos en doce distritos, se encuentran en situación de vulnerabilidad. Estos barrios son: Caño Argales-Circular, Delicias Norte, Delicias Sur, Pajarillos Bajos, Barrio España y Huerta del Rey.

Para considerar a estos barrios como vulnerables, el Gobierno de España ha realizado un estudio estadístico con una serie de indicadores de vulnerabilidad. En tabla 1 realizaré un resumen de los indicadores más significativos de este estudio.

**Tabla 1**

Comparación de los indicadores de vulnerabilidad de los barrios de Valladolid con el dato nacional

	Caño Argales-Circular	Delicias Norte	Delicias Sur	Pajarillos Bajos	Barrio España	Huerta del Rey	España
Índice de extranjería	1,9	1,11	1,4	1,31	0,48	0,42	3,8
Índice de población extranjera infantil	1,74	1,8	1,37	0,88	0,4	0,26	3,6
Tasa de paro	15,38	16,68	20,21	22,61	23,32	23,79	14,2
Población sin estudios	10,62	7,87	18,97	22,83	17,89	12,1	15,3
Población en viviendas sin servicio o aseo	2,63	2,2	2,95	1,92	3,35	0,94	1
Viviendas en mal estado de conservación	2,15	0,61	1,07	1,25	2,91	0	2,1

Fuente: Gobierno de España. Ministerio de Fomento (2011).

Por lo tanto, este proyecto de radio escolar está destinado a realizarse en un centro educativo de uno de estos barrios vallisoletanos considerados vulnerables.

Por otra parte, el proyecto se realizará en un centro educativo no bilingüe, en donde la Lengua Extranjera francés se enseña –como segunda lengua extranjera– a través del llamado Proyecto de Autonomía. La Junta de Castilla y León (2016) estableció la implantación de estos proyectos “con la finalidad de optimizar la acción educativa de los centros docentes” (p.2). Con esto, los centros pueden solicitar una ayuda económica

pública e implantar una materia diferente dos horas a la semana, reduciendo esas horas de otra materia.

Gracias al Proyecto de Autonomía, varios colegios han incluido la enseñanza del francés en 5º y 6º de Educación Primaria. Nuestro proyecto de radio escolar se realizará con los alumnos de 6º de Ed. Primaria, puesto que, al haber cursado ya un año de francés anteriormente, tendrán una serie de estructuras gramaticales y léxicas ya aprendidas que les facilitará la actitud comunicativa.

#### **4.2.2. Justificación del proyecto**

El problema principal por el que se propone este proyecto radica en la dificultad del alumnado vulnerable para aprender una segunda Lengua Extranjera –en este caso el francés–. Además, encontramos también el problema del abandono y del absentismo escolar en la etapa final de Educación Primaria. El actual Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) persigue el objetivo de acabar con esta situación.

Tras identificar estos problemas, planteamos los siguientes interrogantes:

¿Un proyecto de cooperación y participación directa del alumnado puede fomentar el aprendizaje de una LE?

¿El carácter transversal y las metodologías activas del proyecto son efectivas para reducir el absentismo escolar en la última etapa de la Educación Primaria?

¿Se puede fomentar adecuadamente el aprendizaje de una LE en un entorno con alumnado vulnerable?

Esta propuesta de radio pretende fomentar la competencia comunicativa del alumnado vulnerable en LE, dando respuesta al problema que encontramos con la dificultad que suelen tener los alumnos de origen migrante para aprender otros idiomas. Asimismo, este proyecto pretende motivar a los alumnos a participar en una actividad que requiera de su compromiso y que les muestre las características de una cultura diferente a la suya, con el objetivo final de reducir, en la medida de lo posible, el abandono y el absentismo escolar.

Además, los interrogantes planteados nos guían a la hora de establecer unas pautas de acción, sirviendo como punto de partida para establecer los objetivos que se pretenden

alcanzar; estos, una vez finalizado el proyecto, serán evaluados tanto por los alumnos como por el docente, y se valorará si han sido conseguidos o no, y las propuestas de mejora que puedan derivarse tras su puesta en práctica.

### **4.2.3. Metodología**

La metodología en la que se desarrollará este proyecto de radio escolar trabajará con una combinación entre el enfoque comunicativo y el aprendizaje por proyectos. El enfoque comunicativo es una metodología muy útil para el aprendizaje de una lengua extranjera, y el aprendizaje por proyectos es la mejor forma de organizar una propuesta como la radio escolar.

Según Arroyo González y Rodríguez Correa (2014), “el lenguaje es la principal herramienta para la comunicación y el niño lo adquirirá en la medida que le sea útil”. El enfoque comunicativo afirma que las personas aprendemos una lengua a través de las interacciones, del diálogo con otras personas. De esta forma, el objetivo principal es preparar a los alumnos para una comunicación real fuera del entorno escolar.

En esta metodología es muy importante el uso de “materiales auténticos”, o recursos cuya finalidad primera no era la educación, pero se utilizan en un contexto educativo para poder apreciar mejor el idioma y la cultura de otro país. Estos materiales acercan al aula la vida real de las personas y situaciones cotidianas que nos podemos encontrar en nuestro día a día (Seara, 2001).

Breen (1996) define las principales características del enfoque comunicativo, surgido como un nuevo enfoque en la enseñanza de lenguas. Las características son las siguientes:

- Interés centrado en la competencia comunicativa.
- Mayor importancia al procedimiento que al producto.
- Integración del lenguaje y el instrumental.
- Perspectiva cognitiva, importancia al papel del aprendiz en su propio aprendizaje.

Esta metodología comparte con el aprendizaje por proyectos la importancia dada al proceso por encima del producto final. El proyecto es el elemento fundamental con el que se da sentido a los conocimientos que han ido aprendiendo y con el que se involucra cognitivamente a los alumnos (Seara, 2001).

El aprendizaje por proyectos además facilita la evaluación por competencias, puesto que se basa en una formación que ayude a adquirir unas habilidades que puedan ser útiles para nuestra vida profesional.

Para realizar nuestra propuesta de radio escolar, seguiremos las cuatro fases que Seara (2001) propone para un proyecto:

1. Propuesta del proyecto: se presenta a los alumnos el proyecto a realizar, las reglas que deberán seguir y se forman los equipos de trabajo.
2. Realización del proyecto: decidir, planificar y buscar información.
3. Producción final: realizar el producto final del proyecto.
4. Evaluación: puede ser colectiva y/o individual, se evalúan los objetivos a cumplir.

Esta metodología tiene muchas ventajas, pero también muchas desventajas. Debemos ser muy conscientes de qué queremos trabajar y cómo lo queremos hacer, para presentar a los alumnos un proyecto palpable en el que ellos vean un claro objetivo final a realizar.

Los objetivos del proyecto con estas dos metodologías deben ser (Seara, 2001):

- Desarrollar la creatividad de los alumnos.
- Favorecer la motivación y el compromiso.
- Responsabilizar a los alumnos de su propio aprendizaje.
- Facilitar el aprendizaje por competencias.
- Aumentar las habilidades de comunicación y colaboración.
- Fomentar el aprendizaje de una LE a través de proyectos colaborativos.
- Desarrollar la competencia comunicativa en LE.

#### **4.2.4. Temporalización**

Por lo que respecta a la temporalización, se plantea una propuesta de carácter anual, dividida en periodos cortos de trabajo, repartidos de forma equitativa entre todos los miembros participantes.

Al comenzar el curso escolar en septiembre se introducirá a los alumnos en el proyecto, se les explicará detenidamente y se harán los equipos de trabajo para poder comenzar en el mes de octubre. De esta forma se podrán repasar en las primeras semanas de clase

aspectos tales como la gramática básica (vista el curso anterior), los contenidos, y el léxico, entre otros, con el fin de ayudarles a planificar sus próximas intervenciones.

El día seleccionado para la puesta en práctica del programa de radio es el martes, pudiendo así revisar el borrador que realicen los alumnos el lunes con el profesor para poder corregir y buscar cualquier tipo de contenido audiovisual que puedan necesitar. Revisando el calendario escolar 2021/2022, observamos que dispondremos de un total de 29 programas, teniendo en cuenta vacaciones y festivos. La organización de los programas se encuentra posteriormente en el apartado “Secciones y departamentos” de este mismo documento.

Por último, en lo que se refiere a la duración de la emisión del programa, cabe señalar que cada programa de radio no deberá sobrepasar los 10 minutos, evitando así trastornar el horario lectivo del resto de alumnos oyentes. La duración ideal de cada programa de radio estaría entre los 5 y 7 minutos, ya que cada programa tiene distintos apartados que cubrir y todos los alumnos de cada equipo deben participar en la locución.

#### **4.2.5. Materiales y recursos**

##### **4.2.5.1. Tipología**

Los recursos de enseñanza/aprendizaje son aquellos que utilizan los docentes para aplicar en clase el currículo. Estos se utilizan como un complemento que apoya la formación pedagógica en clase para realizar mejor la práctica docente. Para este proyecto de radio escolar utilizaremos materiales y recursos de diferentes tipos.

En primer lugar, al comenzar el proyecto se facilitará a los alumnos una **ficha de repaso**<sup>2</sup>. En esta ficha encontraremos un repaso del vocabulario y la gramática básica vista el curso anterior para recordar los conceptos que van a necesitar para los programas de radio. Este recurso impreso, sacado de uno de los manuales escolares de la asignatura de Francés Lengua Extranjera (FLE), se entregará a los alumnos y se trabajará en clase para resolver cualquier duda que puedan tener.

En segundo lugar, el **diario de radio**<sup>3</sup> será el recurso principal para este proyecto. Este recurso consiste en un diario en el cual los alumnos irán escribiendo lo que va realizando

---

<sup>2</sup> Véase Anexo 1: Ficha de repaso

<sup>3</sup> Véase el Anexo 2: Diario de radio

cada uno de los equipos, cómo se han sentido mientras preparaban el programa, y cómo se han sentido al terminarlo –a modo autoevaluación–. Esta herramienta nos servirá de ayuda para llevar un registro de todas las intervenciones de los alumnos y observar así el progreso de estos. El diario de radio deberá estar al alcance de todos los alumnos para que en cualquier momento (cambios de clase, recreos...) puedan consultar cualquier duda sobre cómo enfocar su programa.

En tercer lugar encontramos la **ficha de locución**<sup>4</sup>. En esta ficha aparecen todas las secciones que debe completar cada equipo para posteriormente realizar su programa. Las secciones que tendrá cada programa de radio serán las siguientes:

1. Saludo
2. Día de la semana
3. Parte meteorológico
4. Cumpleaños de la semana
5. Actividades a destacar del centro educativo (excursiones, partidos de los diferentes deportes...)
6. Recomendaciones (películas, música, libros, actividades en la ciudad...)
7. Canción en francés
8. Despedida

Cada equipo debe entregar al profesor esta ficha antes del día de la locución, para que este pueda corregir cualquier fallo que pueda haber. Estas secciones pueden sufrir algún cambio en caso de que en la semana haya algún festivo que sea importante destacar. En ese caso, se eliminarían las secciones de actividades del centro y las recomendaciones para poder hablar de la festividad. Un ejemplo podría ser el Día de la Francofonía (20 de marzo); este día los alumnos deberían explicar en qué consiste la festividad, qué se celebra, dónde y alguna curiosidad que encuentren sobre ese día. Cada día de emisión el grupo correspondiente deberá rellenar la ficha de locución y, tras la emisión, se incorporará al diario de radio.

En cuarto lugar, los alumnos podrán utilizar cualquier tipo de material auténtico que les pueda ayudar con su programa. Llamamos material auténtico a recursos y materiales que no fueron realizados con un objetivo educativo, pero que se utilizan en contextos

---

<sup>4</sup> Véase el Anexo 3: Ficha de locución

educativos ya que son una muestra del idioma y la cultura de un país. Por ello, los alumnos podrán utilizar libros, canciones o fragmentos de películas en francés que crean que pueden ser entretenidos para sus compañeros. Un apartado obligatorio de cada programa es la canción en francés, que deberán buscar ellos y presentar al profesor antes de la locución. Con esto se busca que los alumnos descubran la cultura del país y vean las similitudes y diferencias que existen entre nuestra cultura y la cultura del país, en este caso francófono.

#### 4.2.5.2. Secciones y departamentos

Para organizar el trabajo de los alumnos en este proyecto, dividiremos a los alumnos en varios equipos. Suponemos que estamos en un centro de línea 2, y que en cada una de las clases hay aproximadamente 25 alumnos. De esta manera, tenemos 50 alumnos que se dividirán en 10 equipos de 5 alumnos cada uno.

Como hemos visto en el apartado de temporalización, el proyecto se desarrollará en 29 semanas o programas. Como tenemos 10 grupos de alumnos, nueve de ellos harían tres programas; mientras que uno haría solo dos. Para repartir de la manera más equitativa posible los programas del proyecto, se realizará un sorteo que determine qué equipo realizará solo dos programas.

Cada equipo estará formado por cinco alumnos y cada uno de ellos tendrá que desempeñar un cargo dentro del equipo. Uno de los alumnos deberá ser el **coordinador**, y su función consistirá en coordinar la preparación del programa y será también el enlace con el profesor. Esto quiere decir que el coordinador será la persona que enviará al profesor el programa que ha realizado el grupo para que dé su visto bueno. También tendremos dos **secretarios** en cada equipo. Estas dos personas serán las encargadas de tomar apuntes de todas las ideas que tenga el equipo y redactar el texto del programa. Para que no haya ninguna falta gramatical u ortográfica, otra persona del equipo será el **traductor**, y se encargará de corregir el texto de los secretarios para que no tenga ningún error. Por último, una persona de cada equipo será el **técnico**, y se encargará de buscar y descargar todos los materiales audiovisuales que se necesiten para el programa. Además, el día de la locución será el encargado de comprobar que todo funciona correctamente y de dar paso a cada uno de los locutores en sus intervenciones.

Se repartirá a cada equipo un calendario con las intervenciones de todos los alumnos, para que sean capaces de organizarse y controlar qué días tienen que realizar su intervención. Cada lunes los equipos tendrán que entregar un guion con su programa de radio, ya corregido por el traductor, y con los materiales audiovisuales que van a necesitar para que el profesor pueda dar el visto bueno. Posteriormente, el martes, cada equipo acudirá al espacio donde se ubica la megafonía del centro para realizar su programa de radio en directo.

#### **4.2.6. Atención a la diversidad**

En un aula llena de niños, tan diferentes entre sí, podemos encontrar a alumnos con necesidades educativas especiales. En estos casos, debemos adaptar las sesiones de clase, las actividades y los proyectos para que estos alumnos puedan participar como uno más de la clase, adquiriendo los conocimientos requeridos y desarrollando sus capacidades como el resto de sus compañeros.

Atendiendo a la posible diversidad que podamos encontrarnos en un aula, he diseñado un recurso que pueda atender a las múltiples necesidades específicas del alumnado. Este recurso consiste en un **calendario interactivo**<sup>5</sup> que los alumnos pueden modificar para indicar ciertos datos a sus compañeros. De esta manera, podrán participar en el programa, sin la necesidad de hablar durante la locución si no quieren.

El calendario está compuesto de cinco apartados que el alumno podrá completar por sí mismo. Encontramos el día de la semana, la fecha (día, mes y año), la estación en la que nos encontremos, el tiempo meteorológico que haga y el grupo al que pertenece con los nombres de todos los integrantes.

Debido al carácter polivalente de este calendario, se puede aplicar para la mayor parte de las necesidades educativas que se nos presenten, puesto que su utilidad no se reduce a una sola función. Este recurso puede ser utilizado tanto con alumnado con necesidades específicas como con el resto de alumnos de un aula. Por ejemplo, podemos utilizar el calendario con un alumno que padece Trastorno del Espectro Autista (TEA) para que participe del proyecto de radio escolar junto a sus compañeros controlando que los datos que aparecen en el recurso se utilizan correctamente. Pero, además, durante otro curso

---

<sup>5</sup> Véase el Anexo 4: Calendario interactivo



escolar en el que no se realice la radio, podemos utilizar el calendario como rutina diaria para practicar el vocabulario básico.

Con esta adaptación pretendemos que todo el alumnado esté integrado y participe en el proyecto independientemente de sus capacidades cognitivas. Debemos procurar crear un ambiente de clase donde sientan que todos son un gran equipo que trabaja para conseguir un objetivo final.

#### **4.2.7. Evaluación**

Para la evaluación del proyecto de radio escolar se utilizan varios métodos y herramientas de evaluación que nos permiten valorar el nivel de aprendizaje adquirido tras la puesta en práctica del proyecto.

Para conseguir un cierto grado de compromiso por parte del alumnado, en el momento de la presentación del proyecto se entrega a los alumnos un **contrato de aprendizaje**<sup>6</sup>. Según Tejada-Fernández y Navío-Gómez (2019), un contrato de aprendizaje es

un acuerdo respecto a la intencionalidad en la relación pedagógica entre los alumnos y el docente, teniendo en cuenta el carácter personalizado de esa relación. Esta herramienta supone un acuerdo negociado entre las dos partes y su objetivo es maximizar el aprendizaje; haciendo copartícipe al alumno de su error y ayudándolo a resolver los problemas que surgen en la acción. (p.70)

En este contrato de aprendizaje, los alumnos, junto con el docente, realizan un documento en el que dejan por escrito los objetivos que se pretenden alcanzar con la realización del proyecto. Estos objetivos deben ser formulados por los alumnos –con la supervisión del docente–, y deben ser aprobados por todos ellos. Cuando se finalice el proyecto, se evaluará si los objetivos que se propusieron han sido conseguidos o no.

En segundo lugar, tras cada intervención en la radio, los equipos deberán rellenar una **autoevaluación**<sup>7</sup> en la que valoren su trabajo como grupo. Esta evaluación consistirá de una diana en la que los alumnos encontrarán seis ítems que servirán de guía para realizar

---

<sup>6</sup> Véase el Anexo 5: Contrato de aprendizaje

<sup>7</sup> Véase el Anexo 6: Autoevaluación de los equipos

una evaluación crítica de su trabajo en las intervenciones del proyecto. Cada sector de la diana corresponde a un ítem evaluable. Los alumnos deberán colorear los niveles de cada sector en función de su trabajo en el equipo.

En tercer lugar, cuando se finalice el proyecto al terminar el curso escolar, se realizará una **coevaluación**<sup>8</sup> en una sesión de FLE, en la que participarán tanto los alumnos como el docente. Para ello, se utilizará un semáforo de evaluación. Esta herramienta de evaluación está formada por tres apartados diferentes en los que se valora el trabajo realizado a lo largo del curso. Durante la sesión de clase se discutirá qué aspectos del proyecto han gustado más a los alumnos, si estos les han ayudado a aprender la LE, qué cosas han funcionado bien pero deberían mejorar, y qué cosas habría que cambiar en el planteamiento de la radio escolar.

El docente deberá recoger todas las opiniones de los alumnos para posteriormente evaluar de manera personal el éxito del proyecto.

Por último, es imprescindible que el propio docente realice una **autoevaluación**<sup>9</sup> de su papel en el desarrollo de la propuesta. Para ello, al finalizar el proyecto, se recogerá el contrato de aprendizaje, las autoevaluaciones de los equipos y el documento de la coevaluación, y se valorará si los resultados obtenidos corresponden a los objetivos propuestos.

Para realizar esta evaluación, el docente deberá rellenar una escala numérica en la que se evalúen una serie de ítems en relación al trabajo tanto de los alumnos como del propio docente. En esta escala, el docente deberá reflejar el nivel de consecución de cada ítem, haciendo una valoración crítica del trabajo conjunto realizado por los alumnos y por él mismo.

---

<sup>8</sup> Véase el Anexo 7: Coevaluación entre el alumnado y el docente

<sup>9</sup> Véase el Anexo 8: Autoevaluación del docente

## 5. PROPUESTA DE MEJORA

---

Tras la elaboración de este trabajo se recogen una serie de posibles propuestas de mejora que podrían llevarse a cabo para reforzar nuestro objetivo *–motivar al alumnado vulnerable a aprender una LE mediante un proyecto innovador–*, así como para fortalecer la propia propuesta de radio escolar. Tras esta reflexión se plantean las siguientes propuestas:

- Incrementar la atención a la competencia digital, creando un blog en Internet donde los alumnos puedan subir las grabaciones de sus locuciones. De esta manera, todos los alumnos tendrán a su disposición todos los programas de radio que se realicen durante el curso escolar, y podrán escuchar aquellos que no hayan podido hacerlo en clase, o incluso utilizar los audios como apoyo para mejorar su comprensión oral.
- Crear un espacio en el aula, real o virtual, en el que los alumnos puedan dejar reflejados los diferentes recursos audiovisuales en francés que han descubierto durante la realización de los programas de radio. Es posible que los alumnos, a raíz del programa de radio escolar en francés, hayan descubierto diferentes formas de contenido audiovisual en francés, y no hayan podido compartirlo con sus compañeros, pues el tiempo de las locuciones era limitado. Puede resultar muy enriquecedor que los alumnos compartan entre ellos películas, series, canciones o libros en francés que les hayan gustado y que quieran recomendar a sus compañeros.

# **PARTE III:**

# **CONCLUSIONES**

Para concluir, se presentan a continuación un conjunto de reflexiones derivadas de la realización de este Trabajo de Fin de Grado.

En primer lugar, en el aprendizaje de una Lengua Extranjera debería priorizarse el desarrollo de la Competencia Comunicativa de una forma más innovadora. Existen muchas formas de trabajar esta competencia con el alumnado y, usualmente, las actividades que se realizan en clase no ayudan a fomentar la comunicación y la creatividad de los alumnos.

Los proyectos innovadores y transversales pueden ser muy útiles a la hora de proporcionar a los alumnos las herramientas suficientes para aprender a comunicarse de manera efectiva en una LE.

Además, el uso de metodologías activas favorece el proceso de E-A, fomentando la motivación académica del alumnado hacia la enseñanza de LLEE. Este tipo de metodologías realmente tienen un impacto muy positivo en los alumnos, y ayudan a reducir el rechazo y la frustración que, en ocasiones, observamos en el aprendizaje de idiomas.

En segundo lugar, he podido observar la dificultad para encontrar recursos didácticos en francés en los distintos portales de Internet. Actualmente, existen infinidad de páginas web con recursos educativos en inglés, muy útiles para realizar actividades innovadoras en clase. Sin embargo, en el caso del francés, las opciones son muy limitadas a la hora de encontrar este tipo de recursos.

En mi opinión, es muy importante que los docentes podamos compartir nuestros recursos y acceder a los de nuestros compañeros de profesión, fomentando la enseñanza del francés de una manera más creativa y evitando así la monotonía en las actividades.

En tercer lugar, tras investigar sobre la situación del alumnado vulnerable en España, debemos tener en cuenta la difícil situación a la que se enfrentan estos alumnos. Las razones que encontramos para el absentismo escolar son muy diversas, pero a ellas se suma la falta de interés que muchos de estos alumnos muestran hacia la enseñanza básica y, sobre todo, hacia la enseñanza de LLEE.

Es imprescindible crear proyectos innovadores y transversales que motiven a los alumnos a aprender nuevas LLEE, y que les ayuden a tener más oportunidades en un futuro.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alfonzo, C. (2020). *Desarrollo de la competencia intercultural en contextos plurilingües y pluriculturales: programa universitario de movilidad idiomática*. Universidad de Murcia, Editum. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/86463/1/2392-6567-1-PB.pdf>
- Arribas, J. M. (2011). Protocolo de actuación para niños con necesidades específicas de apoyo educativo. Estudio de un caso de trastorno del aprendizaje no especificado. *Educacion y diversidad= Education and diversity: Revista interuniversitaria de investigación sobre discapacidad e interculturalidad*, 5(2), 85-110. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4348301.pdf>
- Arroyo González, M. J., y Rodríguez Correa, M. (2014). Enseñanza de segundas lenguas a alumnado inmigrante: evaluación de las estrategias y aprendizajes conseguidos. *Tendencias pedagógicas* 24. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663143/TP\\_24\\_23.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/663143/TP_24_23.pdf?sequence=1)
- Barrett et al. (2013) Developing Intercultural Competence: A distinctive hallmark of interculturalism? In M. Barret (ed.), *Interculturalism and Multiculturalism: Similarities and Differences* (pp. 147-168). Strasbourg: Council of Europe Publishing. [https://www.academia.edu/download/40953758/Chapter\\_8\\_Barrett.pdf](https://www.academia.edu/download/40953758/Chapter_8_Barrett.pdf)
- Bermúdez, L., y González, L. (2011). La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. *Quórum académico*, 8(15), 95-110. <https://www.redalyc.org/pdf/1990/199018964006.pdf>
- Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Revista Educativa Hekademos*, 1 (11), 67-76. <https://roderic.uv.es/handle/10550/47898>
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Narciso, L. (2018). Abandono escolar prematuro y alumnado extranjero en España. ¿Un problema invisible?. *Anuario CIDOB sobre inmigración*, 2018. Barcelona: Edicions Bellaterra, 212-236. <https://www.raco.cat/index.php/AnuarioCIDOBInmigracion/article/view/344211>

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). Libro Blanco sobre la educación y la formación. *Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF>
- Comisión Europea (2010). A strategy for Smart, sustainable and inclusive growth. Bruselas: Comisión Europea. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:22040>
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/207011>
- Consejo De Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*. [http://www.concyteq.edu.mx/Archivos%20de%20descarga/Convocatorias/5/Marco Común Europeo de las lenguas.pdf](http://www.concyteq.edu.mx/Archivos%20de%20descarga/Convocatorias/5/Marco%20Comun%20Europeo%20de%20las%20lenguas.pdf)
- Consejo de Europa (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Volumen complementario. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco\\_complementario/mcer\\_volumen-complementario.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf)
- Cucalón, P. (2015). A vueltas con la cultura: imágenes del alumnado inmigrante en las aulas de enlace en la comunidad de Madrid. *Diálogo andino – Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 47, 83-92. <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371342280009.pdf>
- Delgado Barciela, I. (2021). Abandono escolar temprano con minorías étnicas en Valladolid: un estudio cualitativo sobre el papel del Trabajo Social en el marco del programa Pajarillos Educa. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49404>
- Escuela Técnica Superior de Arquitectura de Madrid (18 de junio de 2013). *Análisis urbanístico de Barrios Vulnerables*. [http://habitat.aq.upm.es/bbv/bbv\\_48.html](http://habitat.aq.upm.es/bbv/bbv_48.html)
- Feo-Díaz, L. M., y Gómez-Salamanca, L. C. (2021) *Influencia del estatus migratorio y*

de las experiencias de integración social en el aprendizaje/adquisición del inglés por parte de inmigrantes colombianos. Pontificia Universidad Javeriana.

<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/58380>

Ferreruela de Castro, A. (2019). *La educación social en los centros educativos segregados con mayoría de alumnado gitano: propuesta de intervención en el "CEIP Cristóbal Colón" de Valladolid*. Universidad de Valladolid.

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/39738>

Frutos, A. E., Gelabert, M. A. E., y Pastor, B. A. (2019). El rendimiento académico de alumnos de la ESO en un contexto vulnerable y multicultural. *Educación*, 55(1), 79-99.

<https://www.raco.cat/index.php/Educación/article/view/v55-n1-escarbajal-essomba-abenza>

Garreta-Bochaca, J. (2011). La atención a la diversidad cultural en Cataluña: exclusión, segregación e interculturalidad. *Revista de educación*, 2011, 355, 213-233.

<https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/44526>

Garreta-Bochaca, J. y Torrelles-Montanuy, A. (2020). Educación intercultural en centros educativos con alta diversidad cultural en Cataluña (España). *Educazione interculturale*, 18(1), 46-58.

<https://educazione-interculturale.unibo.it/article/view/10983>

Gobierno de España. Ministerio de Fomento (2011) *Descripción del municipio*.

[http://habitat.aq.upm.es/bbv/fichas/2001/fichas-ciudad/fu01\\_47186.pdf](http://habitat.aq.upm.es/bbv/fichas/2001/fichas-ciudad/fu01_47186.pdf)

González Ferrer, A. (2020). Movimientos migratorios en la España reciente. *Dossieres EsF*, 36, 20-27.

<http://observatoriopoblacion.aragon.es/wp-content/uploads/2020/02/demografia-cambios-en-el-modelo-reproductivo.pdf#page=20>

Guarro Pallás, A. (2011). *La transformación democrática de la cultura escolar: una respuesta justa a las necesidades del alumnado de zonas desfavorecidas*.

Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/15199>

Hautamäki, J., Arinen, P., Eronen, S., Hautamäki, A., Kupiainen, S., Lindblom, B.,



Niemivirta, M., Pakaslahti, L., Rantanen, P., y Scheinin, P. (2002). *Assessing Learning to Learn: A Framework*. Helsinki University. Opetushallitus. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/assessing-learning-to-learn-a-framework>

Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. In J. Pride y J. Holmes. *Sociolinguistics Selected Readings*, 69-293. Penguin. <https://search.iczhiku.com/paper/4xqQYCyZ70pBcLxU.pdf>

Jovanović, A. S. (2020) La competencia intercultural en la educación . Primaria: análisis de los estándares de competencia. *Nasle*, 45, 113-129. Universidad de Belgrado. [https://www.academia.edu/44407024/La\\_competencia\\_intercultural\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_primaria\\_an%C3%A1lisis\\_de\\_los\\_est%C3%A1ndares\\_de\\_competencia](https://www.academia.edu/44407024/La_competencia_intercultural_en_la_educaci%C3%B3n_primaria_an%C3%A1lisis_de_los_est%C3%A1ndares_de_competencia)

Julián-De-Vega, C., y Ávila-López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum, Monográfico*, 3, 17-30. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/54158>

Junta de Castilla y León (s.f.) *Implantación de Proyectos de autonomía en centros de educación primaria sostenidos con fondos públicos*. <https://www.educa.jcyl.es/es/programas/implantacion-proyectos-autonomia-centros-educacion-primaria#:~:text=Los%20proyectos%20de%20autonom%C3%ADa%20se,y%20curricular%2C%20el%20organizativo%20y>

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Llevot, N. y Bernad, O. (2019). Diversidad cultural e igualdad de oportunidades en la escuela de Cataluña (España): retos y desafíos. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, 2019, 17 (2), 76-92. <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/68397>

Martínez-Piñeiro, E., Gewerc, A., y Rodríguez-Groba, A. (2019). Nivel de competencia digital del alumnado de educación primaria en Galicia. La influencia sociofamiliar.: Español. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 19 (61). <https://revistas.um.es/red/article/view/399461>

Moreno, V. A. (2021). Estrategia pedagógica para desarrollar la competencia comunicativa del idioma inglés en los estudiantes de sexto grado de primaria de una institución educativa privada de Lima. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/items/e38764d0-5274-40fe-b3f8-f1cc40c9a2dc>

Moreno-Vera, J. R., y Ponsoda-López de Atalaya, S. (2021). Competencias clave y patrimonio en educación primaria. Un análisis de la concepción del profesorado en formación. *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 35 (3), 29-46. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=02138646&AN=154380394&h=Wc%2FOxUWejvoBgmNfwQ%2BWtS8iNeQ6tCMutQ410XT018dv4m%2FfMHXEFOkd8cYINxpEXgnarknlATAwTTDJG%2FcJ9Q%3D%3D&crl=c>

OECD (2005). *The definition and selection of key competences*. Paris: Executive Summary. <https://www.voced.edu.au/content/ngv:48358>

Organización de Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NIkjDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=Organizaci%C3%B3n+de+Naciones+Unidas+\(1989\).+Convenci%C3%B3n+sobre+los+Derechos+del+Ni%C3%B1o.&ots=HStVOGb5fB&sig=byakmz1RBCRW9uGYiyW9Mr6XmRM](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=NIkjDAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA6&dq=Organizaci%C3%B3n+de+Naciones+Unidas+(1989).+Convenci%C3%B3n+sobre+los+Derechos+del+Ni%C3%B1o.&ots=HStVOGb5fB&sig=byakmz1RBCRW9uGYiyW9Mr6XmRM)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las

competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. *Boletín oficial del Estado*, 25, de 29 de enero de 2015. <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

Orozco, J. I. C. (2020). Absentismo escolar en España. Datos y reflexiones. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26, 121-135. Universidad de La Rioja. <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4443>

Pérez, M., Quijano, R. y García, I. (2019). Desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes de bachillerato. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7 (1), 1-9. [https://www.researchgate.net/profile/Inmaculada-Garcia-Martinez/publication/331043989\\_DESARROLLO\\_DE\\_LA\\_COMPETENCIA\\_COMUNICATIVA\\_EN\\_ESTUDIANTES\\_DE\\_BACHILLERATO/links/5c62cacc45851582c3e2a92e/DESARROLLO-DE-LA-COMPETENCIA-COMUNICATIVA-EN-ESTUDIANTES-DE-BACHILLERATO.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Inmaculada-Garcia-Martinez/publication/331043989_DESARROLLO_DE_LA_COMPETENCIA_COMUNICATIVA_EN_ESTUDIANTES_DE_BACHILLERATO/links/5c62cacc45851582c3e2a92e/DESARROLLO-DE-LA-COMPETENCIA-COMUNICATIVA-EN-ESTUDIANTES-DE-BACHILLERATO.pdf)

Real Academia Española (s/f). Intercultural. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 24 de marzo de 2022, de <https://dle.rae.es/intercultural>

Real Academia Española (s/f). Vulnerable. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 16 de mayo de 2022, de <https://dle.rae.es/vulnerable?m=form>

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

Recio Cruz, A. (2019). BreakoutEdu: el juego serio como estrategia para mejorar las habilidades de la competencia básica " aprender a aprender". Su incidencia en la motivación intrínseca, la autorregulación, la metacognición y el trabajo cooperativo del alumnado de Educación primaria de la Escola Lumen de Terrassa. Universidad Oberta de Catalunya. <http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/handle/10609/99326>

Red Europea de Información de la Comunidad de Madrid (2006). Guía de la Estrategia de Lisboa. [https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/guia\\_de\\_la\\_estrategia\\_de\\_lisboa.pdf](https://www.comunidad.madrid/sites/default/files/guia_de_la_estrategia_de_lisboa.pdf)

- Rodríguez, M. C., Suelves, D. M., y Sáiz, H. (2019). Competencia digital e inclusión educativa. Visiones de profesorado, alumnado y familias. *Revista De Educación a Distancia (RED)*, 19(61). <https://revistas.um.es/red/article/view/400551>
- Rodríguez, Y. G. (2019). Diversidades culturales desde una concepción plural en el aula de Educación Primaria y Secundaria. *Revista Prisma Social*, 25, 66-83. <https://revistaprismasocial.es/article/view/2694>
- Saiz Seseña, C. (2020). *Flipped Classroom como método para desarrollar la competencia de aprender a aprender. Proyecto de innovación para centros de Educación Primaria*. Universidad a Distancia de Madrid. <https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/811>
- Seara, A. R. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos del Marqués de San Adrián: revista de humanidades*, (1), 139-161. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016713>
- Tejada Fernández, J., Y Navío Gámez, A. (2019). Valoración de la Adquisición de Competencias Profesionales en el Prácticum a través del Contrato de Aprendizaje por parte de los Alumnos: Caso del Grado de Pedagogía. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2019, 12(2), 67-87. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690030/RIEE\\_12\\_2\\_5.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/690030/RIEE_12_2_5.pdf?sequence=1)
- UNESCO. 2012. *Lucha contra la exclusión en la educación: guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. París, UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217073_spa)

# **ANEXOS**

# FICHE DE RÉVISION

PROJET: FRANÇAIS MAGIQUE FM



## VOCABULAIRE POUR SALUER

### SALUER

BONJOUR

BONSOIR

### PRENDRE CONGÉ

AU REVOIR

SALUT

### SALUER

COMMENT ÇA VA?

### RÉPONDRE

ÇA VA BIEN, MERCI

MAL, TRÈS MAL

COMME CI, COMME ÇA

## VOCABULAIRE DES CHIFFRES, DES JOURS DE LA SEMAINE ET DES MOIS DE L'ANNÉE

### LES CHIFFRES

1: UN

8: HUIT

15: QUINZE

2: DEUX

9: NEUF

16: SEIZE

3: TROIS

10: DIX

17: DIZ-SEPT

4: QUATRE

11: ONZE

18: DIX-HUIT

5: CINQ

12: DOUZE

19: DIX-NEUF

6: SIX

13: TREIZE

20: VINGT

7: SEPT

14: QUATORZE

30: TRENTE

### LES JOURS DE LA SEMAINE

LUNDI

MARDI

MERCREDI

JEUDI

VENDREDI

SAMEDI

DIMANCHE

### LES MOIS DE L'ANNÉE

JANVIER

FÉVRIER

MARS

AVRIL

MAI

JUIN

JUILLET

AOÛT

SEPTEMBRE

OCTOBRE

NOVEMBRE

DÉCEMBRE

## GRAMMAIRE: LE VERBE ÊTRE ET LE VERBE AVOIR

### VERBE AVOIR

J'AI

NOUS AVONS

TU AS

VOUS AVEZ

IL/ELLE/ON A

ILS/ELLES ONT

### VERBE ÊTRE

JE SUIS

NOUS SOMMES

TU ES

VOUS ÊTES

IL/ELLE/ON EST

ILS/ELLES SONT

# FRANÇAIS MAGIQUE FM



DATE: MARDI, 4 OCTOBRE 2022

QU'EST-CE QUE NOUS AVONS FAIT AUJOURD'HUI?



A large area with horizontal blue lines for writing, bounded by red vertical lines on the left and right sides.



ANEXO 3 – FICHA DE LOCUCIÓN

# FRANÇAIS MAGIQUE FM



DATE: MARDI, 4 OCTOBRE 2022

SALUTATION:

MÉTÉO:

ANNIVERSAIRES DE LA SEMAINE:

- 
- 
- 
- 

CHANSON:

ACTIVITÉS DE LA SEMAINE:

RECOMMANDATIONS:

- 
- 
- 
- 

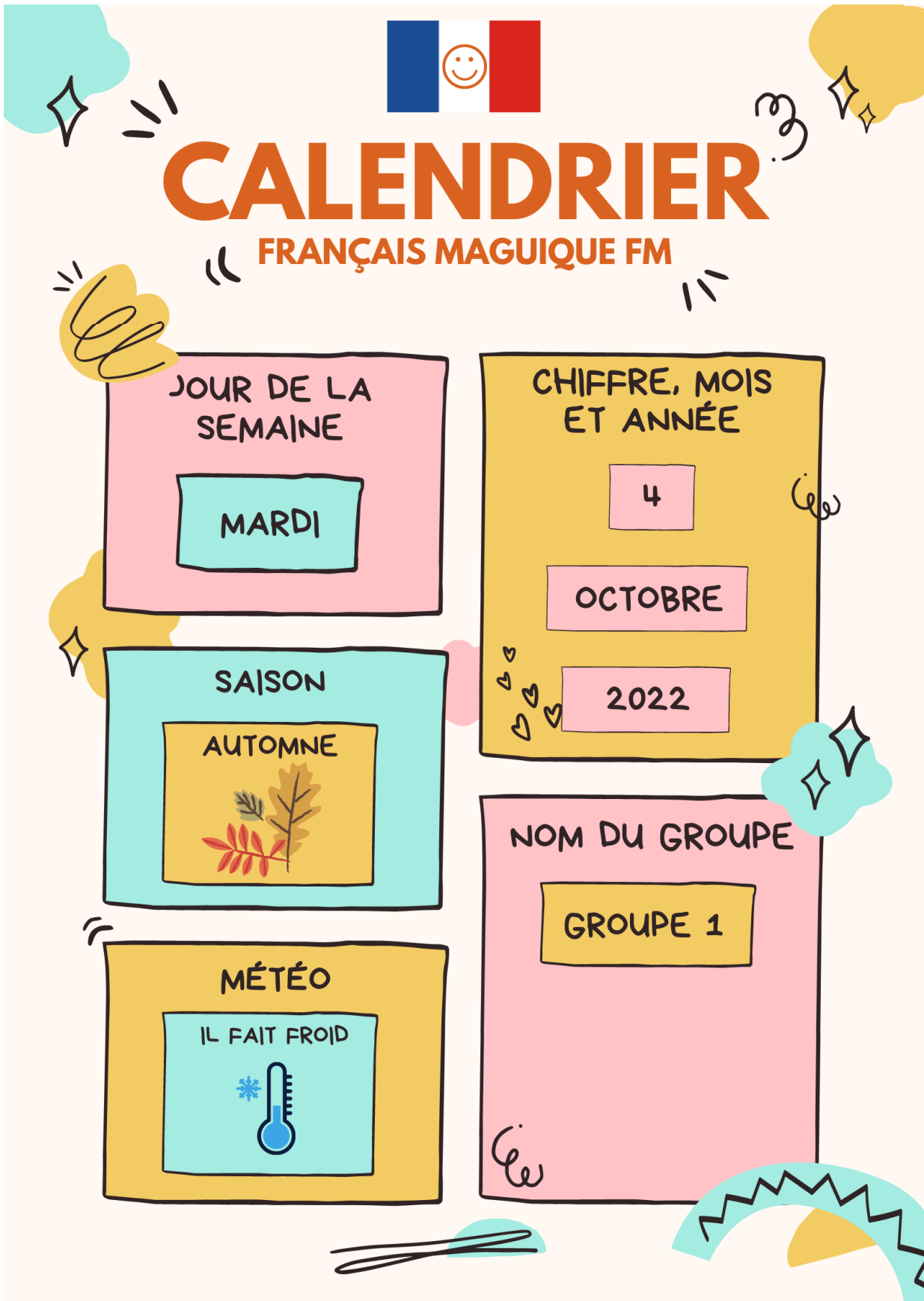
ADIEU:

NOMS ET ÉVALUATION DU GROUPE:

À AMÉLIORER:

- 
- 
- 
-





LUNDI

MERCREDI

JEUDI

VENDREDI

SAMEDI

DIMANCHE

1	2	3		5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31	

JANVIER

FÉVRIER

MARS

AVRIL

MAI

JUIN

JUILLET

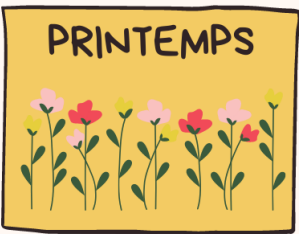
AOÛT

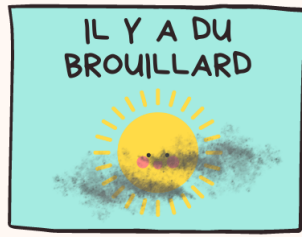
SEPTEMBRE

NOVEMBRE

DÉCEMBRE

2023





GROUPE 2

GROUPE 3

GROUPE 4

GROUPE 5

GROUPE 6

GROUPE 7

GROUPE 8

GROUPE 9

GROUPE 10



# FRANÇAIS MAGIQUE FM



## CONTRAT D'APPRENTISSAGE

À Valladolid, \_\_\_\_ \_\_\_\_\_ 20\_\_

RÉUNIS

Les élèves de la classe \_\_\_\_\_ et Mme. \_\_\_\_\_, professeur de FLE, signent ce contrat en proposant les objectifs suivants:

- 
- 
- 
- 

Et afin d'atteindre ces objectifs, les élèves s'engagent à:

- 
- 
- 
- 

SIGNATURES:

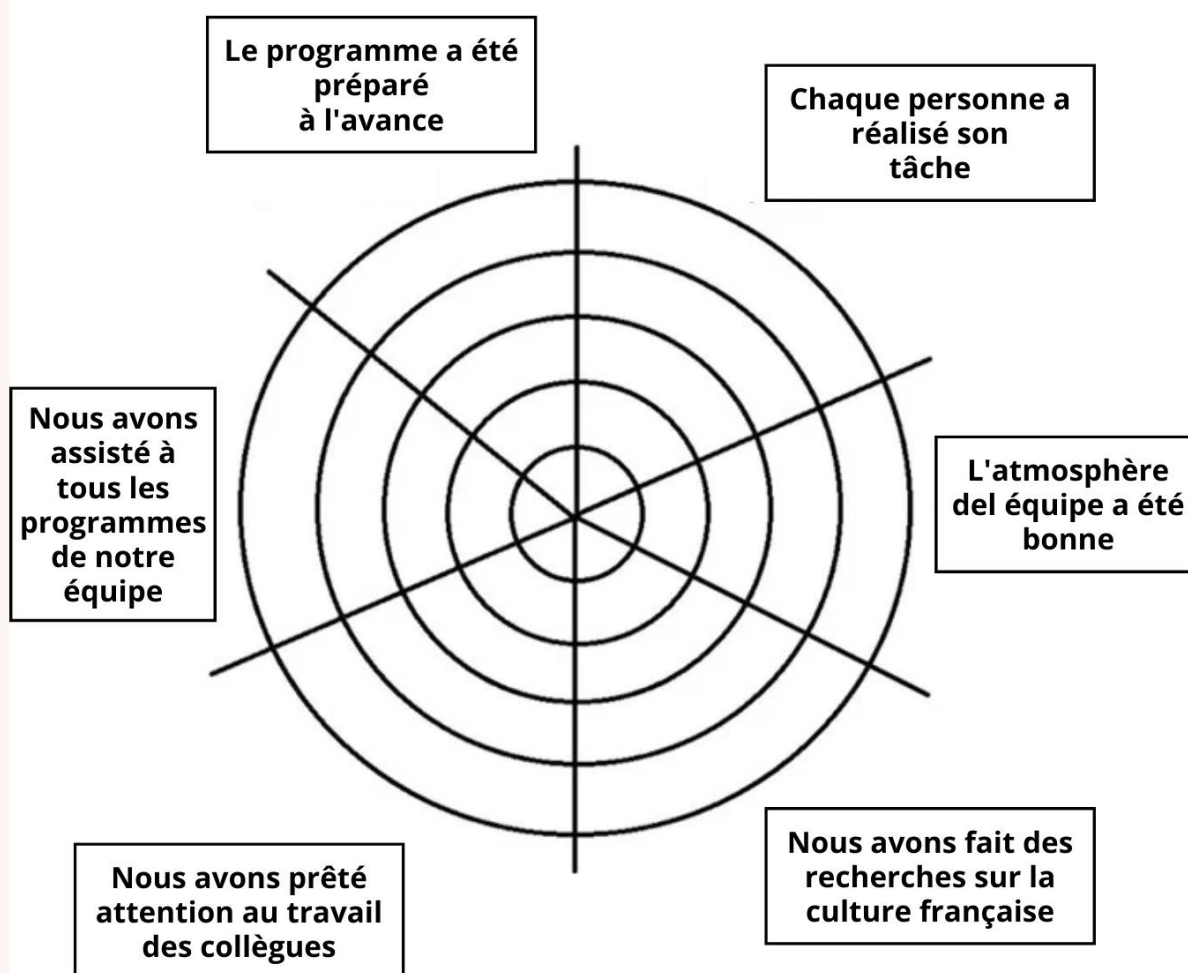
\_\_\_\_\_  
Professeur

\_\_\_\_\_  
Élèves

# FRANÇAIS MAGIQUE FM



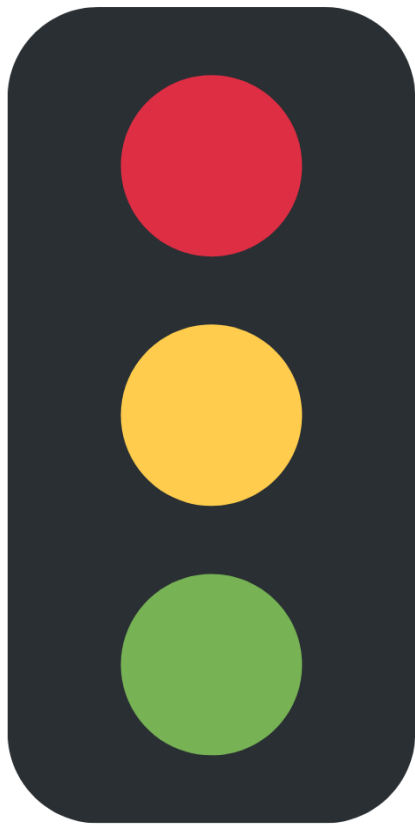
## AUTO-ÉVALUATION DES GROUPES



# FRANÇAIS MAGIQUE FM



## CO-ÉVALUATION DU PROJET



**JE CHANGERAIS...**

**À AMÉLIORER...**

**J'AI AIMÉ...**

# FRANÇAIS MAGIQUE FM



## AUTO-ÉVALUATION DU PROFESSEUR

	1	2	3	4	5
Les élèves ont bien travaillé en équipe.					
Les élèves ont atteint le contrat d'apprentissage.					
L'environnement de travail a été approprié.					
Les locutions ont été préparées à l'avance et soumises pour correction.					
Le lexique utilisé dans les locutions a été approprié.					
Les ressources audiovisuelles utilisées étaient adaptées à l'âge des élèves.					
Tous les élèves ont participé dans les locutions.					
Les élèves ont introduit le vocabulaire vu en classe dans les locutions.					
L'enseignant a été disponible pour répondre aux questions et corriger les documents.					
L'enseignant a fourni du matériel aux élèves.					

1: Jamais 2: Rarement 3: Parfois 4: Assez 5: Toujours