



Universidad de Valladolid

Facultad de Educación y Trabajo Social

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Grado en Educación Primaria - Mención en Lengua Extranjera (inglés)

TRABAJO FIN DE GRADO

**Integración de contenidos artísticos y lengua inglesa en Educación
Primaria. Una secuencia de actividades para segundo curso**

Estudiante: Dña. Lucía Alonso Rodríguez

Tutor: Dr. D. Francisco Javier Sanz Trigueros

Valladolid, 2021

ÍNDICE

1. Introducción	1
1.1. Justificación del tema	1
1.2. Objetivos del Trabajo de Fin de Grado	2
2. Marco teórico	3
2.1. Bilingüismo: características y tipos	3
2.2. Educación bilingüe y plurilingüe	6
2.2.1. Competencia plurilingüe e intercultural	7
2.2.2. Marco normativo en el contexto español	8
2.2.2.1. Programas y secciones bilingües	9
2.2.2.2. Estatus curricular de las lenguas	10
2.3. Programas CLIL	11
2.3.1. Pilares conceptuales y programáticos	12
2.3.2. Rol docente	14
2.3.3. Integración de metodologías	16
2.3.4. Arts & crafts	18
3. Marco metodológico	20
3.1. Contextualización	20
3.2. Decisiones y justificación	20
3.3. Diseño y planificación	20
3.3.1. Elementos del currículo	20
3.3.2. Aspectos organizativos: sesiones y temporalización	22
4. Conclusiones	35
5. Referencias	37

RESUMEN

Este Trabajo Fin de Grado trata de dar cabida a diferentes conceptos derivados del término bilingüismo, y aborda de forma particular la educación bilingüe y los programas de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE/CLIL/EMILE). La atención se centra en la disciplina no lingüística Arts & Crafts, para lo cual se atiende al rol del docente en este tipo de programas de enseñanza y a la integración metodológica. A modo de ejemplo, este trabajo incorpora una propuesta didáctica que integra contenidos artísticos para su impartición en lengua inglesa en segundo curso de Educación Primaria. Se concluye con varios asertos sobre la necesidad de la preparación previa de los maestros en el ámbito educativo basado en CLIL.

Palabras clave: bilingüismo, educación bilingüe, AICLE, contenidos artísticos, lengua inglesa, propuesta didáctica.

ABSTRACT

This Final paper attempts to accommodate different concepts derived from the term bilingualism, and deals in particular with bilingual education and Content and Language Integrated Learning programmes (CLIL/AICLE/EMILE). The focus is on the non-linguistic Arts & Crafts discipline, with attention being paid to the role of the teacher in such teaching programmes and to methodological integration. As an example, this work incorporates a lesson proposal that integrates artistic content for teaching in English in second grade of Primary Education. It concludes with several reflections about the need for prior preparation of teachers in the educational field based on CLIL.

Keywords: bilingualism, bilingual education, CLIL, artistic content, English language, didactic proposal.

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo Fin de Grado se ha realizado bajo los criterios del Reglamento de la Universidad de Valladolid, sobre la elaboración y evaluación del TFG publicado en el Boletín Oficial de Castilla y León (BOCyL) el 25 de abril de 2013, queriendo dar a conocer cómo ha afectado el bilingüismo en España y de qué manera se está implantando la educación bilingüe en los centros educativos españoles. Para ello, se hablará tanto del estudio de lenguas extranjeras como de disciplinas no lingüísticas que se imparten en una segunda lengua, con el pretendido objetivo de mejorar la fluidez de los estudiantes en este idioma.

En la actualidad, el bilingüismo en nuestro país está presente en todas las ramas de la educación. La implantación de la educación bilingüe en los centros educativos se ha hecho necesaria por la gran demanda existente en manejar varios idiomas fluidamente debido a la importancia en el aprendizaje de lenguas. Este hecho se hace cada vez más relevante en el ámbito laboral y social-comunicativo, siendo la base de ambos el educativo. Por esta razón, educar a los niños en una educación bilingüe, pretende que nuestra sociedad incluya personas mejor formadas de cara al futuro y con más oportunidades para afrontar la vida.

Tener asimilado desde una temprana edad el uso de dos idiomas hace que las personas tengan una visión bicultural o incluso multicultural o intercultural, si se estudian más de dos idiomas, siendo una gran ventaja comunicativa abierta a un mundo sin fronteras. Además, con los avances en las nuevas tecnologías, las personas están conectadas (o interconectadas) al mundo de una manera mucho más sencilla.

1.1 Justificación del tema

Con el paso del tiempo, la sociedad evoluciona y la educación debe hacerlo con ella. Cada vez es más común que los centros educativos presenten propuestas bilingües dentro de sus programaciones curriculares. Esta modernización en la metodología, hasta el momento conocida como más tradicional, hace que muchos profesores y centros se cuestionen la manera de enseñar.

Al igual que muchos maestros y estudiantes, el lingüista Krashen (1985) observó que los alumnos de lengua extranjera aprenden con mayor facilidad y rapidez en marcos educativos

donde la lengua se habla de manera continua, en comparación con los estudiantes que cursan dicho idioma en su país nativo de manera formal, dando como resultado que los aprendices de lengua extranjera que estudian solamente rasgos formales de un idioma no consiguen alcanzar una competencia comunicativa plena siguiendo métodos de enseñanza basados en gramática y traducción.

Debido al fracaso de dichas metodologías a la hora de enseñar lenguas y más en concreto, lenguas extranjeras, se hace visible la falta de un cambio metodológico que implante la enseñanza bilingüe en nuestras aulas mediante métodos, estrategias y actividades que sean lo más significativas, activas, participativas, de calidad y eficaces posibles para los alumnos, tanto en el estudio de lenguas extranjeras como el inglés, como en otras disciplinas no lingüísticas, como educación artística (*Arts and Crafts*).

Siendo consciente de la complejidad y confusión que puede existir en torno a términos como bilingüe, bilingüismo, plurilingüismo y multilingüismo, resulta adecuado especificar los distintos sentidos que implican. Una vez establecido el marco teórico en torno a esta terminología, se profundizará en el concepto de educación bilingüe y algunos de los programas bilingües en los que se lleva a cabo este tipo de enseñanza con el propósito de mejorar el nivel de inglés de los estudiantes de Educación Primaria.

1.2 Objetivos

- Exponer ideas principales en torno a la educación bilingüe y plurilingüe en el contexto europeo y nacional, español.
- Identificar aspectos significativos de los programas CLIL en Educación Primaria, centrandó la atención en la enseñanza de *Arts and Crafts*.
- Presentar una propuesta didáctica de educación artística en inglés, organizada en 7 sesiones, dirigida a segundo curso de Educación Primaria.
- Concluir aspectos finales sobre la necesidad de la preparación previa de los maestros en el ámbito educativo basado en CLIL.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Bilingüismo: características y tipos

El origen de este concepto nace, según Appel y Muysken (1996), de un contacto reiterado de lenguas. Por este motivo, se cree conveniente diferenciar un bilingüismo social, que sería producido en sociedades donde se hablen dos lenguas, de un bilingüismo individual, que sólo se manifestaría en las personas que son capaces de hablar dos idiomas.

Con frecuencia, se conoce como “bilingüismo” a la habilidad de usar dos lenguas o más con cierta fluidez y destreza. Sin embargo, debemos hacer hincapié en el grado de esa fluidez lingüística, ya que, si tomamos como punto de partida el Marco Común de Referencia Europeo para las Lenguas (MCER, Consejo de Europa 2001), los hablantes considerados bilingües deberían tener un nivel B1 de dominio de la lengua como mínimo.

Por otro lado, hubo lingüistas como Bloomfield (1933) que sostienen que ser bilingüe supone dominar dos idiomas igual que hace una persona nativa, al mismo tiempo que existen otros como Macnamara (1969) o Diebol (1964) que hablan de bilingüismo cuando una persona tiene dominio en un idioma y es competente en una segunda lengua al menos en una de las habilidades lingüísticas (hablar e interactuar, leer, escuchar y escribir) o según Titone (1976) como aquel capaz de seguir los conceptos y las estructuras propias de la segunda lengua extranjera en la que se está expresando.

Contrarias a estas definiciones se encuentran Weinreich (1953), quien aboga que se puede considerar bilingüe a una persona cuando es capaz de manejar al menos dos lenguas de manera alternativa y en diferentes grados en consonancia con sus capacidades, o Haugen (1953), que cree bilingüe a todo ser humano que emplee diversos idiomas utilizando expresiones completas que posean significado y sentido.

Otros autores más actuales como Harding y Riley (1998) defienden que aquellos capaces de comunicarse en dos códigos o más, utilizan contextos separados que demandan manejar uno u otro sistema lingüístico, de manera que el léxico y las habilidades del individuo para hablar, escribir, escuchar o leer presenten diferentes niveles según los usos que requieren dichos idiomas.

Romaine (1999) declara como persona bilingüe a quien asimila y utiliza acepciones con significado, las cuales presentan dos conceptos lingüísticos distintos.

Por su parte, Ruiz Bikandi (2000) consigna el término bilingüe como aquel individuo que aporta nivel de conocimiento de un idioma que no conocía al uso diario de su propio idioma; o incluso Lam (2001) que define bilingüismo como un fenómeno basado en la competencia y comunicación en dos lenguajes diferenciados.

A continuación, nos enfocaremos en distintos tipos de bilingüismo dentro del ámbito educativo, que se clasifican siguiendo diversos criterios. Las clasificaciones expuestas a continuación han sido descritas por distintos autores como Mesa Franco y Sánchez Fernández (1996) o de Sánchez y Forteza (1987), además de los que se irán mencionando específicamente dentro de cada clase.

De acuerdo con la relación existente entre lenguaje y pensamiento, encontraríamos varias clasificaciones de bilingüismo:

- En el *bilingüismo compuesto*, una palabra debe ser traducida para comunicarse en otra lengua, lo que quiere decir que el niño posee dos etiquetas lingüísticas para una única representación cognitiva.
- En el *bilingüismo coordinado* no es necesario traducir, ya que se trata de sistemas lingüísticos independientes y paralelos.
- En el *bilingüismo subordinado* se precisa de una sustitución fonológica, simplificando el vocablo y reemplazando fonemas.

Basándose en la competencia alcanzada en ambas lenguas, hablaríamos de:

- *Bilingüismo equilibrado*, cuando el individuo posee una competencia similar o equivalente en ambos idiomas.
- *Bilingüismo dominante*, como su nombre indica, cuando se domina mejor una lengua que otra y, generalmente, la competencia en la lengua materna suele ser superior.

Según la edad de adquisición, diferenciamos algunas clasificaciones de bilingüismo como:

- *Bilingüismo precoz*, el que se da en la primera infancia (entre los 3 a los 9 años), adquirido tanto en el ámbito familiar como en el educativo.

Esta modalidad a su vez se subdivide en:

o *Bilingüismo simultáneo*, si el aprendizaje de ambos idiomas se produce a la vez.

o *Bilingüismo sucesivo*, si una lengua se adquiere primero y la otra más tarde.

o *Bilingüismo tardío*, en el que la adquisición de un segundo idioma se lleva a cabo después de la infancia.

De acuerdo con el estatus o prestigio sociocultural de las lenguas, los autores Hamers y Blanc (1983, citados por Galdames, 1989) distinguen:

- *Bilingüismo aditivo*, dado en situaciones donde dos lenguajes son valorados de forma semejante mediante el medio en el cual el estudiante está inserto, obteniendo así el sumo rendimiento para su evolución intelectual. Dicho de otra manera, la segunda lengua se va incorporando al registro lingüístico del sujeto, manteniendo ambas lenguas, la materna y la nueva.
- *Bilingüismo en la adolescencia*, cuando ocurre entre los 10 y 17 años.
- *Bilingüismo adulto*, es normal que tenga lugar en individuos jóvenes y de edad adulta.
- *Bilingüismo sustractivo*, donde se valora mucho más la segunda lengua a expensas de la primera, dando como resultado que la L1 se desprece, limitando el desarrollo cognitivo del estudiante. En otras palabras, el estudiante que es capaz de hablar dos lenguas va reemplazando la primera de ellas por la segunda, hablando finalmente sólo la segunda. Este suele ser el caso frecuente de los migrantes a un país de lengua distinta.

También, cabría considerar dentro de este apartado las dos categorizaciones siguientes:

- *El bilingüismo recursivo*, que atiende a que, a la vez que se aprende una nueva lengua, se produce una reactivación de las lenguas habituales de una cultura minoritaria, utilizándose en diferentes grados dentro de los miembros de una comunidad, yendo más allá de un simple bilingüismo aditivo.
- *El bilingüismo dinámico*, como el autor García (2009) aboga, esta clase de bilingüismo expone la naturaleza no lineal del proceso de un individuo para llegar a ser bilingüe, puesto que la competencia bilingüe abarca múltiples lenguas usadas en actos comunicativos, ligados al plurilingüismo.

Y, a partir de la identidad cultural, se contemplarían:

- *Bilingüismo bicultural*, donde el alumno posee una doble pertenencia e identidad cultural, puesto que se reconocen dos grupos culturales.

- *Bilingüismo monocultural a L1*, cuando se conserva la identidad cultural a la vez que se adquiere la lengua extranjera. En definitiva, la identidad cultural existe sólo en la lengua materna.
- *Bilingüismo acultural hacia L2*, en el que se puede dar el caso de que el individuo renuncie a su propia identidad cultural para adoptar la de la lengua extranjera.
- *Bilingüismo acultural con anomia*, donde el estudiante no se sienta identificado con ningún idioma, porque no es capaz de aceptar la identidad cultural de L2 y desprecia la suya propia.

Todos estos conceptos se situarían en el bilingüismo individual, pero también existen otros que hacen referencia a un bilingüismo social, que se centra en la cualidad de una población o comunidad que utiliza dos idiomas por igual, con el fin de realizar cometidos comunicativos.

2.2 Educación bilingüe y plurilingüe

Vivimos en un mundo global, donde existen distintas lenguas y culturas que van evolucionando con el paso del tiempo, se entremezclan y coexisten (Lorenzo, Trujillo Sáez, & Vez Jeremías, 2011). Dada la variedad lingüística y cultural de la sociedad, el conocimiento de más lenguas además de la materna puede ofrecernos muchas posibilidades para obtener éxito social y laboral. Por esta razón, muchos centros educativos de España desean que sus alumnos tengan las habilidades necesarias para el aprendizaje de una lengua extranjera, estando en contacto desde tempranas edades con la segunda lengua. De esta manera se crearon diversos programas de educación bilingüe, de los cuales se hablará más adelante.

Autores como Riagáin y Lüdi (2003) han sido capaces de demostrar que la educación lingüística es más eficaz cuando ocurre en situaciones reales, como por ejemplo Ciencias Sociales, Naturales o Matemáticas, entre otras, ya que los niños se encuentran motivados y más interesados, beneficiando la adquisición de la L2.

Según Cohen (1975) podríamos determinar la educación bilingüe como el uso de dos o más idiomas como medio de instrucción dentro del currículo escolar. Sin embargo, estudiar la educación bilingüe en la actualidad, supone comprender otras tendencias que han surgido a raíz de esta, tales como los términos de multilingüismo y plurilingüismo.

En el Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2002), se hace una distinción entre “multi-” y “pluri-”, manifestando que el multilingüismo se trata de un hecho social y el plurilingüismo de un hecho individual. En otras palabras, se podría decir que el multilingüismo es la convivencia de un conjunto variado de lenguas en una sociedad, a diferencia del plurilingüismo que insiste en que el estudiante desarrolla una competencia comunicativa en la que intervienen los conocimientos lingüísticos y donde las lenguas interactúan para promover el ámbito escolar, familiar y social. (MCERL, 2002, p. 4).

2.2.1 Competencia plurilingüe e intercultural

Cuando se habla de competencias, se hace referencia a la demostración de la habilidad que tiene una persona de realizar una acción. En este caso, la competencia plurilingüe e intercultural, la cual está incluida en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, hace referencia a la combinación interrelacionada de experiencias, destrezas y conocimientos que tiene un individuo en culturas y lenguas distintas.

El Consejo de Europa (2002) define la competencia plurilingüe como “la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (p. 167), y a su vez, manifiesta que los ciudadanos europeos deben expresar una tolerancia lingüística hacia los hablantes de lenguas diferentes a la propia.

Por otro lado, la cultura dentro del ámbito educativo es de elevada relevancia, ya que los alumnos se identifican dentro de un modelo cultural transmitido a través de los contenidos escolares, la cultura del propio centro educativo, etc. Esta identidad cultural hace que el niño se sienta comprendido y perteneciente a un grupo, con pares iguales a él, proporcionando un marco de referencia cognoscitivo con un mismo sistema de valores que le ayude a interpretar el mundo y su funcionamiento y que posibilite la interacción con otras personas.

A partir del concepto cultura surge la interculturalidad, como un planteamiento teórico-práctico de carácter universal que reconoce la diversidad cultural de las sociedades existentes, defendiendo una transformación social para que la igualdad y la interacción se promuevan en los procesos educativos. La competencia intercultural se basa en la habilidad personal de actuar de forma correcta y flexible con personas de otros entornos culturales. Dentro del marco

educativo, esta competencia se podría determinar como la habilidad del estudiante para manejarse adecuadamente en una segunda lengua, teniendo una alta importancia en la escuela sus componentes declarativos (referente a la cognición o saber de otras culturas), procedimental (vinculado con lo metodológico y el saber hacer en la sociedad) y el afectivo-actitudinal (ligado a valores, sentimientos y actitudes que hacen posible convivir con otras culturas).

Es de gran valor el trabajo de González Piñeiro, Guillén Díaz & Vez (2010), por el que conceptualizan estas nociones y las trasponen a nuestro contexto nacional.

2.2.2. Marco normativo en el contexto español

La Constitución actual española recoge el carácter plurilingüe y pluricultural del país y organiza el Estado en distintas Comunidades Autónomas, donde los Estatutos de Autonomía velan por llevar a cabo leyes que aseguren una regulación lingüística de cada territorio, admitiendo la existencia de varias lenguas incluidas en las competencias correspondientes educativas.

En el caso de la lengua inglesa, aunque no es un idioma perteneciente al Estado español, las escuelas en nuestro país incorporaron el bilingüismo como modelo educativo en 1996, debido a la importancia que se ha ido otorgando al aprendizaje de lenguas extranjeras y así, impulsar el conocimiento de las culturas española y británica. Este acontecimiento ocurrió gracias a un acuerdo de colaboración firmado por el Ministerio de Educación y el *British Council*, proporcionando un currículo bilingüe hispano-británico con un 40% de horas lectivas en inglés en los centros públicos, desde Educación Infantil hasta Secundaria. Este convenio daba también la oportunidad a los estudiantes de seguir sus estudios posteriores a la Educación Primaria tanto en el sistema educativo español como británico y a los profesores les proporcionaba ayuda para su preparación y desarrollo del currículo.

El Currículo comprendido tanto para Educación Infantil como Primaria, fue publicado en el Boletín Oficial del Estado el día 2 de mayo del año 2000, a través de la Orden del 5 de abril del mismo año, donde el currículo tiene la obligación de agregar “los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como principios metodológicos y didácticos comunes más relevantes” (BOE, 2000, p. 16748). Además, se reguló que esta misma Orden reuniera los contenidos en el

National Curriculum, los cuales se debían adjuntar a los Reales Decretos de los aspectos básicos de Educación Infantil y Primaria.

2.2.2.1 Programas y secciones bilingües

En nuestro país se han establecido diversos programas bilingües donde una serie de áreas son impartidas en una segunda lengua, debido a la preocupación de los colegios porque su alumnado alcanzara un mejor nivel de idiomas. Son muchos los programas y secciones bilingües que existen en España, pero estos varían en función de la comunidad autónoma. Por ejemplo, en Castilla y León se llevan a cabo programas de enseñanza bilingüe en todas las etapas educativas hasta los 18 años, es decir en educación infantil, primaria, ESO y bachillerato.

Estas secciones lingüísticas incluyen tres programas: las “secciones bilingües”, el “Convenio MEFP-British Council-CyL” y el programa “Bachibac”.

El primero de ellos pertenece a la oferta educativa de todos aquellos centros donde se lleva a cabo un proyecto educativo bilingüe mediante la docencia de 2 o 3 disciplinas no lingüísticas en lengua extranjera, siempre y cuando el total de horas impartidas no sea mayor del 50 % del horario estudiantil.

El segundo programa se encuentra en el marco del “Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas”, con el propósito de crear un proyecto bilingüe español-inglés. El *British Council* es la entidad británica encargada de trabajar con los gobiernos y autoridades educativas españolas con el fin de promover una educación de calidad bilingüe. Su modelo educativo basado en el *English National Curriculum*, pretende alcanzar un gran nivel formativo y de coherencia en sus métodos de enseñanza, focalizándose en las necesidades individuales y las cualidades/capacidades propias que cada estudiante tiene para conseguir su máximo potencial, a través de la alfabetización de la lengua inglesa desde edades tempranas.

Esta formación se promueve mediante el uso de la lengua inglesa tanto en la disciplina de lengua extranjera como en otras 2 áreas no lingüísticas. Por otro lado, esta entidad también promueve un programa específico de Educación bilingüe en los colegios que ellos denominan

así, British. En estos centros educativos desde Foundation Stage hasta Secondary school (3-16 años) solo un 20% de las clases se imparten en español, siendo el 80% restante íntegramente en inglés por profesores nativos o con alto nivel de dominio de la lengua inglesa.

Por último, el programa “Bachibac” alude a la doble titulación español-francesa donde el alumnado obtiene al menos un tercio de la agenda lectiva en francés durante la etapa de Bachillerato, ampliando este horario ya que cuenta con materias propias de la lengua francesa.

2.2.2.2. Estatus curricular de las lenguas

España es un país que cuenta con comunidades que presentan dos lenguas cooficiales, donde se han implantado secciones bilingües para dichas lenguas, teniendo en su caso que incorporar además una tercera lengua a su sistema educativo.

Cada una de estas lenguas tanto cooficiales, regionales como minoritarias poseen un estatus que varía en función del uso que se otorgue a dichas lenguas. La aplicación de las lenguas es la condición que determina las actitudes del alumnado hacia esta, además del valor dado a este idioma en otros ámbitos que no sea el educativo y la distancia entre la lengua materna y la lengua meta de los aprendices, siendo estas las razones por las cuales la lengua tiene que contemplarse en el modelo bilingüe de educación.

En el Ministerio de Educación y Formación profesional se encuentra recogido que las modalidades lingüísticas programan planes educativos lingüísticos enfocados a posibilitar su propio aprendizaje funcional, es decir la lengua es el objeto de aprendizaje, mientras que en las disciplinas no lingüísticas, el aprendizaje funcional se lleva a cabo mediante su uso como lengua vehicular para la enseñanza de otras áreas, lo que quiere decir que la utilización de la lengua sirve como vehículo de comunicación para impartir otras asignaturas.

Como ejemplo, dentro del contexto educativo español están clasificadas como lenguas de escolarización en todas las áreas no lingüísticas el catalán, aranés, gallego y euskera para las comunidades autónomas de Cataluña, Galicia, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco. En este caso, se puede observar con facilidad que además de ser el castellano la lengua oficial de todo el país, existen ciertas Comunidades Autónomas que promueven el empleo de segundas lenguas en sus programas educativos bilingües.

Siguiendo el método CLIL/AICLE, el cual se describirá a continuación, se pueden desarrollar tanto modalidades lingüísticas como no lingüísticas, ya que dichas asignaturas se pueden ofertar como contenidos incluidos en otras áreas.

2.3. Programas CLIL

En la actualidad, la Comisión Europea promueve el desarrollo de una política hacia el bilingüismo y el multilingüismo en los Estados miembros. Se traduce en la difusión de métodos de enseñanza-aprendizaje que engloben lengua y contenidos no lingüísticos a fin de incentivar la motivación, autonomía y el aprendizaje significativo entre los estudiantes.

Existen numerosos programas de educación bilingüe según la etapa educativa a la que nos queramos dirigir y el número de horas destinadas. Ejemplos de ello podrían ser: Canadá, con programas de inmersión lingüística total; España, con secciones bilingües y Programas de Enseñanza Bilingüe (inmersión parcial), con un 50 o 60% del currículo en una lengua no materna; o las “duchas lingüistas” en Alemania, que contemplan clases de alrededor de 20 minutos con contenidos no lingüísticos mediante una segunda lengua.

La Unión Europea designó con diferentes acrónimos a los programas más comunes de enseñanza bilingüe de lengua inglesa:

- CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) para los contextos educativos de habla inglesa,
- EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*) para aquellos que utilizan la lengua francesa,
- AICLE (*Aprendi-zaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*) para los países hispanos, y
- CLILiG (*Content and Language Integrated Learning in German*) para el mundo germano, entre otros.

CLIL es un concepto muy extenso con una perspectiva novedosa en el campo del aprendizaje y dirigido hacia un cambio en la integración curricular, que podría ser definido como: “CLIL is an approach in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non language subject in which both language and the subject have a joint role”. (Marsh, 2002, p.58).

2.3.1. Pilares conceptuales y programáticos

La educación bilingüe en el contexto CLIL alude a cualquier situación educativa donde se hable una lengua extranjera (L2) como medio de enseñanza y aprendizaje con un doble propósito, el desarrollo de competencias propias de la materia y el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, de modo que el núcleo del proceso de enseñanza-aprendizaje es doble, «dual-focused».

Dicho de otra manera, este programa bilingüe, cuya finalidad es obtener una competencia lingüística en un segundo idioma, va más allá de la enseñanza tradicional ya que aspira a alcanzar ciertas habilidades lingüísticas propias del lenguaje de la vida diaria en otras materias de conocimiento más completas en una lengua extranjera, también llamadas disciplinas no lingüísticas (DNL), favoreciendo un entorno bilingüe donde entran en contacto dos idiomas activamente.

Fue el autor Cummins (1979), quien puso de manifiesto la relevancia de la distinción entre BICS (*Basic Interpersonal Communication Skills*), lo que hace referencia a la fluidez conversacional en un idioma, en otras palabras, el lenguaje de la vida cotidiana, y CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*), que hace mención a la capacidad de los alumnos para comprender y expresar, tanto en el ámbito de la lengua como en el de la educación, es decir, el lenguaje académico. El BICS se desarrolla a través de la interacción social desde el nacimiento, diferenciándose del CALP después de las primeras etapas de escolarización, donde se refleja principalmente el lenguaje que los niños adquieren en la escuela y que necesitan utilizar para progresar con éxito en los cursos.

No obstante, lo que este programa bilingüe pretende es que, mediante la práctica de la conversación, los niños adquieran agilidad y fluidez al hablar para desenvolverse en contextos cotidianos y frecuentes, adquiriendo una competencia lingüística académica mediante el desarrollo de las habilidades interpersonales básicas del alumnado.

Los autores Coyle, Hood y Marsh (2010) presentan dos razones elementales que mantienen el interés por el programa AICLE, la obtención de respuestas reactivas (respuesta a situaciones) y proactivas (creación de situaciones) a distintas cuestiones. Haciendo referencia a las dimensiones de esta metodología desde un punto de vista conceptual, la primera de estos autores expone unos principios impulsores que distinguen al AICLE de otras formas de educación bilingüe, siendo estos la integración pedagógica planificada de los contenidos

contextualizados, la cognición, la comunicación y la cultura en la práctica de la enseñanza y el aprendizaje. Así lo explican:

- Contenido: es el núcleo del proceso de aprendizaje puesto que se refiere a la materia, la progresión en los conocimientos y las habilidades.
- Comunicación: hace alusión a la lengua como vía para la comunicación y el aprendizaje, dicho de otro modo, aprender a utilizar la lengua y utilizar la lengua para aprender mediante la interacción.
- Cognición: tiene que ver con la adquisición de habilidades de pensamiento de orden superior, de forma que el alumnado sea capaz de construir su propia comprensión, por lo que busca compromiso para pensar y entender. En este apartado, resulta adecuado mencionar la taxonomía de Bloom (Bloom et al., 1956) que se apoya en la noción de que las habilidades cognitivas se categorizan en seis niveles de complejidad, que requieren de la capacidad del alumno para desenvolverse en un nivel o en otros superiores.
- Cultura: se basa en la tolerancia y comprensión hacia el mundo mediante el estudio de una lengua extranjera que fomente el entendimiento internacional, la conciencia por sí mismo y la ciudadanía.

Además, de acuerdo con el *European Framework for CLIL Teaching Education* (Marsh, Mehisto, Wolff, Frigols, 2011, pp. 33-34), lo que significa el Marco Europeo para la enseñanza CLIL en español, las características principales de este método de trabajo respaldan el enfoque múltiple, entornos de aprendizaje seguros y enriquecedores, autenticidad, aprendizaje activo, andamiaje y cooperación.

Desde otra perspectiva, Ball, Kelly & Clegg (2015) exponen su propio modelo tridimensional práctico de AICLE, que se centra en los conceptos, procedimientos y lenguaje. La técnica de AICLE en este enfoque se basa en secuenciar las actividades didácticas de manera que el soporte lingüístico se integre en el aprendizaje de los contenidos. La determinación de resaltar estas tres dimensiones se debe a que estos autores consideran más sencillo de entender y operacionalizar, en lugar de las "4C" mencionadas anteriormente.

En el estado español, el programa AICLE forma parte del proyecto educativo planteado por el British Council y el MEC, y de las secciones bilingües, promoviendo una enseñanza que aboga por la educación bilingüe y bicultural, destacando que la lengua, la cultura y el

pensamiento están enlazados, por lo que ayudan a los estudiantes a conocer otras lenguas y culturas de manera activa, desarrollando habilidades básicas de comunicación.

A su vez, la cultura, la lengua, el ambiente, el aprendizaje y el contenido son incluidos como las dimensiones de AICLE, las cuales son practicadas dependiendo de la modalidad AICLE que trabaje cada centro educativo y teniendo en cuenta varios aspectos, como por ejemplo la edad de los estudiantes, el entorno sociolingüístico existente, la *lengua meta* (la que se aprende después de la primera, lo que sería igual que lengua extranjera), el profesorado, los diferentes tipos de discurso, la adecuación del tema, la proporción de lengua y contenido, entre otras.

Las DNL impartidas en lengua extranjera en este método son *Arts & Crafts, Music, Physical Education, Social Science* y *Natural Science*, utilizando materiales que sirvan como andamiaje didáctico para posibilitar el aprendizaje, como por ejemplo:

- Las ilustraciones con etiquetas y pies de foto, para puntualizar conceptos clave, introducir temas y procesos o resumir los puntos principales de textos extensos.
- Los textos del área de contenido, que tratan sobre el género, el vocabulario y el lenguaje distintivos de la disciplina.
- Los organizadores gráficos, diagramas o tablas que expresan la información de forma visual.
- Las aplicaciones TIC que comunican el conocimiento en un formato virtual y práctico, promoviendo así la interactividad y la participación activa del alumnado.

2.3.2. Rol docente

La formación del profesorado fue reconsiderada a raíz de la implantación de los programas bilingües de lengua extranjera en el sistema educativo español, con el objetivo de conseguir que la integración entre lengua y contenido fuera exitosa y de calidad. Para conseguirlo, las titulaciones de Grado en Educación Primaria incluyeron en sus Planes de estudio las menciones de especialización y, además, algunas integran grados de educación bilingüe.

Siguiendo las instrucciones del informe de la red europea Eurydice (2001) *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*, se diferenciaron 3 escenarios distintos para la formación de los maestros de lengua extranjera en educación primaria, según el perfil profesional que estos pueden tener. En primer lugar, hablamos del maestro generalista, el cual está capacitado para enseñar todas las materias del currículo. A continuación, se hace mención del maestro semiespecialista, perfil que puede dar clase sobre un grupo de materias, incluyendo las lenguas extranjeras, y por último, el maestro especialista, que sólo está acreditado para impartir una o varias lenguas.

El Ministerio de Educación decretó que todos los profesionales en educación deberían de obtener un nivel B1 en alguna lengua extranjera al finalizar sus estudios, de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Orden ECI/3857/2007; BOE 29-12-2007). Ahora bien, cada Comunidad Autónoma puede exigir a los profesores especialistas en lengua extranjera un nivel B2 o superior.

Asimismo, una cuestión que el enfoque CLIL destaca en cuanto al rol docente es que, aparte de dominar la competencia lingüística ligada a una concreta área de conocimiento, se pretende que el profesorado conozca la enseñanza en un campo de conocimiento, puesto que el inglés no sólo será la lengua de comunicación, sino la lengua en la que se impartirán las clases y se educará al alumnado. En otras palabras, esta metodología contempla tanto el nivel de inglés y competencias profesionales específicas, como las oportunidades de incorporación de las lenguas, contenidos en las diversas áreas curriculares, la competencia metodológica y la conciencia sociocultural.

Siguiendo este argumento, es imposible negar la importancia de la preparación previa del profesorado antes de comenzar con su docencia, tanto para maestros especialistas de lengua inglesa en DNL como para un maestro tradicional, poniendo especial foco en un perfil laboral docente específico, que según Fernández Aráoz (2008), está sometido a una renovación continua. Esta capacidad de adaptación del maestro de y en lenguas extranjeras -profundamente estudiada por Sanz Trigueros (2018)- hace que sea flexible y capaz de formarse a sí mismo y evolucionar.

De igual manera, este método atiende a unas competencias profesionales docentes, como algunas de las que mencionan Bertaux, Coonan, Frigols y Mehisto (2010):

- Relacionadas con las competencias en L2

- Emplear las habilidades básicas de comunicación interpersonal.
 - Usar la competencia lingüística académica cognitiva.
 - Utilizar el lenguaje de gestión del aula.
 - Practicar el lenguaje de enseñanza.
 - Servirse del lenguaje de actividades de aprendizaje.
- En relación con el desarrollo del curso:
- Diseñar un curso y todo lo referente a su programa de estudios, contenidos y habilidades de aprendizaje.
- Asociado a la colaboración para apoyar el aprendizaje de los estudiantes:
- Trabajar conjuntamente con todos los miembros de la comunidad educativa.
 - Establecer relaciones constructivas con los estudiantes.

Por otro lado, Dafouz, Llinares y Morton (2010, p. 14) explican ocho áreas de conocimiento esencial que todo profesor AICLE debe tener en cuenta para que su enseñanza sea efectiva. Estos autores hablan de: planificación, necesidades del alumnado, multimodalidad, conocimiento del contenido, contexto y cultura, cooperación y reflexión, interacción y evaluación. Aunque algunas de ellas ya han sido nombradas con anterioridad, esto destaca una vez más que el maestro, mediante su actuación didáctica y las acciones propuestas, es el elemento decisivo para la mejora del sistema educativo.

2.3.3. Integración de metodologías

Este planteamiento bilingüe aboga por un tipo de enseñanza flexible que abarca un aprendizaje interactivo, individualizado y centrado en procesos y tareas, además de en conocimientos teóricos. El programa AICLE respalda la enseñanza de una DNL en una lengua extranjera, con una visión más léxica y comunicativa que gramatical, ya que sus habilidades lingüísticas básicas en el aula son la comprensión oral y escrita a modo de comunicación verbal y con un input con recursos textuales y auditivos, puesto que lo que se pretende es que el estudiante obtenga fluidez y soltura en el idioma, sin que esto sea perjudicial para la correcta asimilación de los contenidos curriculares. Por el contrario, apenas se dedica tiempo a la

expresión escrita y cuando se hace, es mediante la elaboración de diagramas, etiquetas, esquemas o preguntas puntuales.

Dentro de esta metodología, existen términos fuertemente empleados como *cambio de código*, alusivo al paso de la segunda lengua a la materna como una estrategia de compensación (Oxford, 1990) con el objetivo de sustituir el desconocimiento de un concepto determinado; o la *tolerancia del error*, referida a la evaluación del aprendizaje más centrado en el mensaje que se quiere expresar que en la corrección lingüística. Otra característica que hace tan conocido a este programa de enseñanza bilingüe es el estudio de lenguas extranjeras mediante otras materias, de manera que el alumno se forma en un segundo idioma desde un punto de vista disciplinar no lingüístico.

Respecto a los métodos de enseñanza, predominan los referentes a cada área de conocimiento junto con sus contenidos y objetivos. Estos pueden ser alterados según las necesidades del alumnado mediante el uso de recursos característicos de la docencia de lenguas extranjeras y materiales auténticos pertenecientes a esta metodología. En España, debido a la descentralización legislativa educativa, cada comunidad autónoma ha tenido la autoridad de programar su propia planificación bilingüe para el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Acorde con el Marco europeo para la formación de profesores de AICLE, la enseñanza - aprendizaje bilingüe se interpreta como un desarrollo teórico y metodológico interdisciplinar y multimodal, siendo estos factores esenciales que hacen posible el anclaje de CLIL en el aula. Como citan Sanz Trigueros, Barranco Izquierdo & Guillén Díaz (2020), existen perspectivas metodológicas cuya integración entre sí y, a su vez con CLIL, se presenta favorable ya que son conciliables y complementarias. Es decir, su integración es lo que hará efectiva y de calidad la clase CLIL. Perspectivas metodológicas que se resumen a continuación:

- Método científico: En algunas DNL como *Natural Science* debe utilizarse la experimentación, usando el planteamiento de problemas/hipótesis, etc. Lo detallan en su estudio Barranco Izquierdo, Sanz Trigueros, Calderón Quindós & Alario Trigueros (2016).
- Teorías de la adquisición: En cualquier DNL debe promoverse la adquisición de la lengua extranjera de la sección bilingüe. Se hace posible mediante la automatización, la naturalización del lenguaje y la repetición.

- Métodos funcionales/interaccionistas de la Lengua: La lengua de la sección ha de utilizarse movilizandando las funciones comunicativas en contextos reales.
- Estrategias de aprendizaje: Para apoyar el aprendizaje y uso de la lengua extranjera de la sección, deben plantearse estrategias tanto directas como indirectas.
- Aprendizaje colaborativo: En el aula de CLIL debe promoverse, para el aprendizaje de la DNL, la cooperación entre iguales, la interacción y el trabajo en grupo.
- Enfoque por tareas/proyectos: El aprendizaje de DNL mediante CLIL se favorece en gran medida con la resolución de tareas próximas a la realidad.

2.3.4. Arts & Crafts

El área de Educación Artística, la cual se encuentra dentro del bloque de asignaturas específicas según el Boletín oficial de Castilla y León (BOCYL-D-25072016-3, pag. 355), incluye las áreas de plástica y música, que destacan el uso de las TIC, el trabajo colaborativo y la actividad del alumno como parte imprescindible del proceso de enseñanza-aprendizaje, defendiendo la importancia del juego en este como vía de expresión artística, entre otras, además de los contenidos específicos de cada asignatura.

La metodología CLIL incluye esta DNL con el objetivo de subsanar la necesidad cada vez más frecuente en nuestro país de fomentar y desarrollar la competencia comunicativa en lengua inglesa, puesto que nuestra sociedad se dirige a convertirse en una comunidad global, tal y como dice la autora Pérez-Vidal (2005).

Dada la interacción establecida entre el aprendizaje lingüístico y el creativo de los contenidos curriculares de educación artística en la implantación de un programa CLIL, se observa que, desde este punto de vista pedagógico, el impartir una disciplina no lingüística en una lengua extranjera resulta beneficioso a la hora de tratar conocimientos curriculares y una competencia lingüística.

Según esta perspectiva, el área de plástica ha sido renombrada como *Arts and Crafts*, siendo el motivo de que los centros la escogieran para ponerla en práctica dentro de la metodología CLIL, el desarrollo de la creatividad para fortalecer una adquisición significativa de la lengua inglesa. Tal y como Wolff (2009) manifiesta, esto se debe a la naturaleza

manipulativa de dicha materia, que beneficia la experimentación activa del lenguaje y el progreso de este aprovechando las situaciones cotidianas.

El uso que se le otorga a la lengua inglesa en esta metodología, para así trabajar la educación artística, es mediante un proyecto interdisciplinar que incluye los contenidos propios de la educación artística, reforzando otras materias como Ciencias Naturales y Sociales o Matemáticas, a la vez que busca al aumento de la creatividad, invitando a los niños a crear con libertad, y de la inteligencia emocional, enseñándoles un lenguaje visual que les ayude a identificar, expresar y manejar sus emociones.

Esta estrategia de trabajo favorece el aprendizaje cooperativo que ayuda al alumnado a su integración en el aula y a conseguir los objetivos de aprendizaje a través del trabajo en grupo. Para ello, se cuenta con diversos tipos de actividades que se llevan a cabo de manera individual, en parejas, equipos o toda la clase al mismo tiempo.

3. Marco metodológico

3.1. Contextualización

Esta unidad didáctica ha sido planificada para estudiantes ser impartida en un centro con sección bilingüe, dado que la materia de Educación Artística (plástica) se imparte en lengua inglesa. La importancia de la enseñanza del inglés en una disciplina no lingüística es innegable, puesto que otorga a los diversos técnicas y recursos necesarios para desenvolverse en situaciones cotidianas en dicho idioma.

Siguiendo este paradigma, nos basamos en el método CLIL, que hace referencia a escenarios educativos siempre y cuando se haga uso de una lengua extranjera, con el fin de aprender tanto la materia a tratar, como el idioma en el que se estudia.

La elección de llevar a cabo esta planificación didáctica en segundo curso de Educación Primaria se debe a que, en estas tempranas edades, los niños necesitan empezar a escuchar el segundo idioma, acostumbrarse a él e intentar manejarse en él.

3.2. Decisiones y justificación

Todas las actividades programadas para esta unidad didáctica fueron planificadas con la intención de tratar aspectos artísticos y mejorar las habilidades lingüísticas en lengua inglesa de los estudiantes. Además, para que este proceso de enseñanza-aprendizaje fuera lo más significativo posible, se utilizan métodos y materiales que llamen la atención de los alumnos, de forma que se sumerjan en un ambiente lingüístico donde se practica constantemente la lengua inglesa, aprendiendo este idioma al mismo tiempo que realizan tareas manipulativas amenas.

3.3. Diseño y planificación

3.3.1. Elementos del currículo

En el transcurso de la propuesta didáctica se desarrollarán una serie de Competencias clave (según la Comisión Europea, 2019):

- Multilingüe
- Digital
- Alfabetización
- Personal, social y aprender a aprender
- Espíritu emprendedor
- Conciencia y expresión cultural

Para la realización de esta unidad didáctica, se eligieron los siguientes contenidos establecidos por el Boletín Oficial de Castilla y León, publicado el 25 de julio de 2016:

Contenidos de Educación Artística:

BLOQUE 1. EDUCACIÓN AUDIOVISUAL

- Técnicas sencillas de animación. Animación de figuras humanas y animales.
- TIC para el tratamiento, diseño y animación de imágenes.

BLOQUE 2. EXPRESIÓN ARTÍSTICA

- Línea y forma. Experimentación con diferentes líneas y formas en diferentes posiciones. Realización de dibujos, pinturas y collages.
- El color, las posibilidades del color en contrastes, variaciones y combinaciones.
- Creación artística en el aula. Participación individualizada en la manipulación y exploración de materiales que favorezca la confianza en las propias posibilidades.
- Introducción al mundo artístico mediante la observación y lectura de obras de arte.

BLOQUE 3. DIBUJO GEOMÉTRICO

- El espacio como ámbito de exploración. Distancias, recorridos y situaciones de objetos y personas.
- Identificación y denominación de polígonos según el número de lados.
- La línea recta, curva, horizontal y vertical.
- Exploración de las posibilidades del dibujo geométrico en la representación de personas y animales.

- Conocimiento del vocabulario de términos, instrumentos y procedimientos necesarios para el dibujo geométrico.

Respecto a Educación Artística se tendrán en cuenta los siguientes criterios de evaluación: el 3 del bloque 1, el 2, 3 y 5 del bloque 2 y el 1 del bloque 3.

También se considerarán estos estándares de aprendizaje: 3.1 del bloque 1, 2.1, 2.2, 3.1, 5.1 del bloque 2 y 1.1, 1.3, 1.4 del bloque 3.

Dado que la enseñanza de Educación Artística se imparte en inglés, además de tener en cuenta los contenidos de dicha materia, también deben considerarse los de esta lengua extranjera.

Contenidos de inglés:

- Apreciación de la lengua extranjera como instrumento de comunicación.
- Utilización de estrategias básicas de apoyo a la comprensión: escucha activa, lenguaje no verbal, lectura de imágenes, identificación de expresiones y rutinas.
- Acercamiento al ritmo y la sonoridad de la lengua a través de rimas, trabalenguas, canciones, adivinanzas, series de dibujos animados.
- Expresión clara del mensaje de acuerdo con los modelos dados

Respecto a la lengua extranjera, se considerarán estos criterios de evaluación: el 2, 4 y 6 del bloque 1, el 1, 4 y 7 del bloque 2 y el 2 del bloque 3.

Y se valorarán los siguientes estándares de aprendizaje: 1 y 3 del bloque 1, 2, 4 y 5 del bloque 2 y 4 del bloque 3.

3.3.2. Aspectos organizativos: sesiones y temporalización

Esta unidad didáctica consta de 7 sesiones de una hora de duración cada una, por lo que la unidad tendrá una extensión total de 7 horas, siendo implantada durante el tercer trimestre del curso escolar.

Así pues, la propuesta didáctica lleva por título “¡Llenando la vida de color!”. Se presenta a continuación la planificación desglosada por sesiones, en las cuales se incluyen la gestión del aula, los recursos utilizados y la descripción de las actividades.

Sesión 1: Introducción

Actividad de calentamiento: What is this unit about?. 15 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Recurso humano: el profesor

En primer lugar, se hablará de las normas de la clase, haciendo especial hincapié en que tanto profesor como alumnos deben hablar siempre en inglés, o al menos, intentarlo y algunas estrategias o estructuras lingüísticas que usar cuando no se sabe cómo expresar alguna palabra en ese idioma.

Acto seguido se presentará a los niños una aplicación llamada Class Dojo, la cual utiliza unos ‘monstruitos’ que suman o restan puntos en función del comportamiento. Si se siguen las normas de clase y las pautas establecidas por el profesor, los niños irán ganando puntos y obteniendo algunas recompensas. De igual manera, si la actitud de los alumnos no es la adecuada, pueden perder esos puntos. Una vez explicado esto, cada niño elegirá su monstruo.

Para finalizar esta introducción, se explicará al alumnado todos los puntos a estudiar en este tema: el paisaje y sus elementos, las formas y las figuras geométricas, los colores, las texturas y la utilización de diferentes técnicas...

Actividad de refuerzo o principal: Looking for wild animals!. 40 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Recurso humano: el profesor
 - Pizarra digital
 - Vídeo:
https://www.youtube.com/watch?v=qUaF6BVGp38&ab_channel=EasyPeasyandFun
 - Hojas de papel y cartulinas de colores
 - Lápices de colores, rotuladores...

En esta actividad se procederá a observar un vídeo en el que se crean marcapáginas de animales, utilizando diversos materiales como hojas y cartulinas de colores, entre otros. En él, se observarán conocimientos previos que los niños ya saben de otros cursos, como son los animales, además de cómo realizar esta tarea.

El maestro irá parando el vídeo para recalcar y repetir los pasos de papiroflexia a seguir que se van transmitiendo, y así dar a los niños algo de tiempo para llevar a cabo la consigna establecida.

Cuando se tenga formada la estructura base del marcapáginas, se dejará a los estudiantes que cada uno decore su producción con el animal que más les guste, apuntando en la pizarra los nombres de aquellos animales que quieren tratar y dejándolos tiempo para llevar a cabo la tarea establecida.

Actividad de cierre: Class animals' drawings. 5 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno, exceptuando el momento en que son llamados a realizar el mural.
- Recursos:
 - Recurso humano: el profesor y los alumnos
 - Pizarra y tizas

Se realizará un mural con los animales creados por los niños, de tal manera que al finalizar la sesión, cada estudiante se levantará a colocar su producción y explicará lo que ha dibujado repitiendo las estructuras *This is a / I like / I don't like*; que el profesor habrá explicado con anterioridad, poniendo a su vez algún ejemplo como: *For example, this is a bunny. This is my favourite animal, a giraffe.* Estas estructuras estarán escritas en la pizarra en todo momento para facilitar que los alumnos las formulen cuando se dispongan a poner su producción en el mural.

Este mural se creará para que todos los niños observen las producciones creadas, el trabajo y esfuerzo realizado, pero quien lo desee podrá llevarse su marcapáginas a casa para darle uso.

Sesión 2: Can you see geometric shapes?

Actividad de calentamiento: Presentation of geometric shapes. 15 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Pizarra digital
 - Presentación digital de formas geométricas
 - Recurso humano: el profesor

Para dar comienzo a la sesión, se proyectará una presentación con diferentes formas geométricas, que se dejará en la pantalla durante toda la lección. Después de que los niños lo hayan observado, el maestro explicará y leerá en voz alta las formas geométricas, haciendo hincapié en cómo se pronuncian y cómo podemos distinguir unas de otras, por su forma, número de lados, vértices...; invitando a los niños a que busquen o piensen en objetos cotidianos que tienen dichas formas.

Actividad de refuerzo: Sticking out!. 35 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Papeles de colores
 - Recurso humano: el profesor
 - Tijeras y pegamento
 - Cartulina para pegar las formas

En esta actividad, se entregará al alumnado unos papeles de colores para recortar diferentes formas geométricas. Con dichas formas, se crearán diferentes elementos que formen una selva, como animales, personas, casas, un río, árboles... Después, con ayuda del pegamento, pegamos en la cartulina cada figura geométrica para formar todos esos elementos.

Con el objetivo de conseguir una mayor comprensión, el maestro pone algún ejemplo de cómo hacerlo. Si se quisiera hacer una casa, primero se necesita un triángulo para el tejado, luego un cuadrado para el edificio, un rectángulo para la puerta y un círculo para la ventana. Por último, se da tiempo a los niños para que realicen la tarea.

Actividad de cierre: 10 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Ficha de figuras geométricas
 - Pinturas de colores

Al final de la sesión, se repartirá a los niños unas fichas que incluyen un paisaje formado por figuras geométricas. El maestro irá transmitiendo las pautas que los alumnos tienen que ir siguiendo a la vez que estos las llevan a cabo (a modo *picture dictation*). Se pedirá a los alumnos que colorean del mismo color las mismas figuras, por ejemplo: primeramente, todos los círculos deberán ser marcados de color verde; a continuación, los triángulos de color azul, y así sucesivamente, de tal manera que se repasarán formas y colores para dar por finalizada la sesión.

Sesión 3: Discovering textures!

Actividad de calentamiento: Textures. 15 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Plastilina
 - Algodón
 - Piedra
 - Papel de lija
 - Recurso humano: el profesor

En esta lección, se proporciona a los niños distintos objetos, algodón, papel de lija, una piedra y plastilina. Antes de decir cuáles son estos objetos, se da tiempo a los estudiantes para que presten atención a ellos y los toquen. El profesor realiza preguntas como: ¿Qué os ha llamado la atención?, ¿Qué cualidades puedes percibir?, además del color de los objetos, ¿cómo son cuando los tocamos?

Después de que los niños hayan analizado las cualidades de cada objeto, se ponen en común todas las opiniones de los niños, introduciendo conceptos como suave, áspero, duro y maleable, explicando este último y dando paso a la siguiente actividad.

Actividad de refuerzo: Plasticine competition! 35 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Plastilina
 - Recurso humano: el profesor

De todas las texturas que se han visto, nos quedaremos con la plastilina para esta actividad. Se explica qué podemos hacer o crear con este material, ya que no se pega, no es tóxico al contacto, mantiene su forma y no se seca al aire, por lo que es perfecto para hacer diferentes figuras y luego hacer otras nuevas al instante.

Como se ha estado estudiando el paisaje, en concreto la selva o jungla, se modelarán diferentes animales salvajes, como leones, tigres, serpientes o cualquier otro animal que los niños elijan. Es conveniente recordar que, para crear un animal, se deben formar todas las partes del cuerpo del animal, la cabeza, el tronco, las patas..., para que sea posible saber qué animal se ha modelado. Se da tiempo a los niños para que creen sus producciones libremente.

Actividad de cierre: Title it! 10 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado, excepto cuando la exposición se lleva a cabo que se levantarán de sus pupitres uno a uno.
- Recursos:
 - Papeles
 - Cartulinas
 - Pinturas, rotuladores...

Después de terminar todas las figuras de plastilina, los estudiantes tendrán la oportunidad de ponerle un nombre. Para ello, cada alumno tendrá que dibujar el título o nombre que le han dado a sus producciones en cartulinas a modo de "cartel" para que, cuando estén

todos terminados, se puedan poner los títulos y las figuras alrededor de las mesas a modo de exposición. Se podrán usar pinturas de colores, lápices, rotuladores y otros materiales decorativos que se tengan en la clase.

Luego, uno a uno, los niños se levantarán para ver las figuras del resto de sus compañeros y al final del día se votarán los que más les hayan gustado.

Sesión 4: Discovering mosaics!

Actividad de calentamiento: What is a mosaic? 10 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Pizarra digital
 - Ejemplos de mosaicos
 - Recurso humano: el profesor

En primer lugar, es imprescindible que los niños conozcan qué es un mosaico. Se les pregunta si alguna vez han visto un mosaico y si saben cómo se realizan. Se enseñará a los alumnos en la pizarra digital diferentes ejemplos y obras de mosaicos que pueden ser formados con uno o varios materiales de diversos colores, elaborándose con pequeñas piezas, colocando unas encima de otras.

Se comentará que los inventores de esta técnica fueron los antiguos griegos y romanos quienes los utilizaban para decorar sus edificios, casas, plazas..., dejando a los niños que expresen qué mosaico les gusta más.

Actividad de refuerzo: Flower mosaic. 40 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Cartón
 - Papeles de colores
 - Tijeras y pegamento

- Dibujo de un jarrón con flores

Después de haber observado algunos mosaicos, los estudiantes estarán listos para crear el suyo propio. El maestro proporcionará todos los materiales que los alumnos necesitan para realizar la actividad y dará las instrucciones a seguir:

- En primer lugar, se cortan los papeles de colores en trocitos, recordando que no es posible, por ejemplo, cortar un trozo entero para el tallo de la flor, sino que se debe formar el tallo a partir de muchos trozos pequeños.
- A continuación, se procederá a pegar con el pegamento escolar todos los trozos en el dibujo del jarrón con flores. Esta es la guía que los niños tienen para saber dónde pegar las piezas del mosaico.
- Por último, se pegará el mosaico, cuando este esté terminado, en una cartulina para dar consistencia a la producción.

Actividad de cierre: Poetry. 10 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Pizarra digital
 - Tiza
 - Papel
 - Lápiz

Para hacer esta actividad más completa, se mostrará en la pantalla digital una poesía relacionada con las flores del mosaico que se ha realizado. El profesor leerá el poema un par de veces, de manera que los alumnos sigan su lectura para que así, se recite más tarde todos juntos.

Sesión 5: Painting life in colour!

Actividad de calentamiento: Primary and secondary colours. 15 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos

- Pizarra digital
- Pizarra digital
- Tizas de colores
- Recurso humano: el profesor
- https://www.youtube.com/watch?v=v9gIj0j7Ba0&ab_channel=SesameStudios

En la quinta sesión trataremos los colores. El maestro recordará los conocimientos previos que los niños tienen sobre el tema, ya que se han estudiado en cursos anteriores. Se repasarán los colores y se dará paso a un vídeo sobre los colores primarios y secundarios.

Después de verlo un par de veces, se escribirá o dibujará en la pizarra de forma visual la clasificación de colores primarios y secundarios y todas las combinaciones de colores que se acaban de ver en el vídeo, de tal manera que se aprenderá que los colores secundarios como el naranja, verde y violeta nacen de la mezcla de los primarios, como el rojo, azul y amarillo.

Actividad de refuerzo: Ladybugs full of colour. 35 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Pintura de dedos
 - Hoja de la mariquita
 - Tijeras
 - Pegamento
 - Recurso humano: el profesor

Se repartirá a cada alumno una ficha con unas mariquitas dibujadas. En un lado está el cuerpo de las mariquitas y en el otro las alas. Los estudiantes deberán pintar las alas con dos colores primarios y el cuerpo con el color secundario que forman, siguiendo las pautas y el ejemplo que ha dado el maestro, como: si se pinta un ala en azul y la otra en amarillo, se deberá de pintar el cuerpo en verde, porque el azul y el amarillo forman el verde.

Para pintar las mariquitas, se usará pintura de dedos. Cada niño tendrá tres recipientes distintos con los tres colores primarios para hacer los tres colores secundarios que se han aprendido. Después de terminar de pintar con los dedos las mariquitas, habrá que dejarlas secar, y al acabar la sesión, se recortarán las alas y se pegarán a su cuerpo.

Actividad de cierre: Making puppets! 10 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Hoja de marionetas
 - Crayones y marcadores
 - Tijeras
 - Pegamento
 - Recurso humano: el profesor

El maestro distribuirá entre el alumnado una hoja con marionetas de animales, un elefante, una jirafa, un reno, un pájaro y un tigre. Los estudiantes decorarán los animales de la siguiente manera:

- Se deben colorear sólo con colores primarios la primera línea de los animales.
- La segunda línea de animales debe pintarse con colores secundarios.
- Al terminar cada marioneta, se despega cada marioneta del papel siguiendo el troquel de puntos que simplemente al tirar hace que salgan los animales solos.

Sesión 6: Learning new techniques!

Actividad de calentamiento: Sesame Street: Near and far away. 15 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Pizarra digital
 - https://www.youtube.com/watch?v=E9IuXEwpU7U&ab_channel=SesameStreet
 - Pizarra
 - Tiza
 - Lápiz y ceras
 - Cuaderno de notas
 - Recurso humano: el profesor

Esta sesión dará comienzo viendo un vídeo de Barrio Sésamo. Se llamará la atención de los alumnos para que atiendan a lo que dice Grover, uno de los personajes de Barrio Sésamo, quién explicará los conceptos de *near and far away*. Tras ver el vídeo un par de veces, el maestro representará de nuevo cerca y lejos tal y como se hace en el vídeo, alejándose de los alumnos y volviéndose a acercar.

Para una mayor comprensión, se preguntará a los niños cómo se puede representar la cercanía y la lejanía en un dibujo. Se hará ver al alumnado que, si se desea representar una persona o un objeto cerca, se deben dibujar más grandes que los objetos que están lejos, que tienen que ser dibujados más pequeños.

También se introducirá la técnica de líneas y puntos, la cual sirve para decorar producciones, haciendo puntos más grandes o pequeños y líneas curvas o rectas y horizontales o verticales.

Actividad de refuerzo: Using pompoms and strings! 35 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno.
- Recursos:
 - Pompones
 - Cuerdas
 - Hoja de trabajo
 - Crayones o pinturas
 - Pegamento
 - Pizarra
 - Recurso humano: el profesor

La siguiente actividad tratará de poner en práctica la técnica que se ha aprendido mediante la realización de una producción siguiendo las técnicas aprendidas, utilizando algunos materiales como pompones y cuerdas. De esta manera, se usarán los pompones como puntos y las cuerdas como líneas y cada alumno deberá pegar las cuerdas y los puntos en el dibujo. Para obtener un efecto de lejanía y cercanía, los estudiantes también podrán hacer uso de pompones grandes y pequeños y cuerdas cortas y largas.

Actividad de cierre: Lines and dots everywhere. 10 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Dibujo del paisaje
 - Crayones, marcadores...
 - Recurso humano: el profesor

En la última parte de esta sesión, se llevará a cabo una breve actividad que servirá a modo de resumen de lo estudiado. Se entregará a todos los alumnos una hoja de un paisaje con distintos elementos, como árboles, casas, un columpio...

La tarea consistirá en decorar y pintar el paisaje siguiendo unas pautas específicas. Según el maestro va dando las consignas, los niños deberán llevarlas a cabo, de manera que el docente podrá observar quién comprende la norma expresada y quién puede tener alguna dificultad. Se utilizará la técnica de rayas y puntos, favoreciendo el uso de la regla. También, se pedirá a los niños que incluyan en el dibujo algunos objetos que estén cerca y lejos, y cuando terminen, deberán adornarlo coloreando los elementos vivos con colores primarios y los elementos inertes con colores secundarios.

Sesión 7: Final session

Actividad de calentamiento: Let's review! 20 minutos

- Gestión de la clase: los alumnos se sientan por separado uno a uno
- Recursos:
 - Pizarra digital
 - Presentación (apoyo visual)
 - Recurso humano: el profesor

Se comenzará la sesión hablando sobre Henry Rousseau, un pintor famoso, cuyas obras de arte más conocidas eran paisajes y se mostrarán algunas de ellas, focalizando en los elementos que cada obra presenta.

Gracias a un apoyo visual en la pizarra digital, el maestro procederá a hacer un repaso de todo lo visto en la unidad didáctica, el cual incluirá todas las técnicas como, por ejemplo: formas geométricas, cerca y lejos, dibujando objetos grandes si están cerca y pequeños si están lejos puntos y rayas, horizontales y verticales, la técnica del mosaico, colores primarios y secundarios; y elementos del paisaje, como flores, árboles, animales, sol, montañas, río, casas, personas.

Actividad de refuerzo: Picture dictation. 40 minutos

La última tarea servirá al maestro como evaluación de la unidad. Los estudiantes deberán crear una producción siguiendo unas instrucciones -orales y escritas en lengua inglesa- que el maestro leerá y dejará expuestas durante toda la lección para que los alumnos puedan leerlo tantas veces como necesiten y consultarlo si tienen dudas. Los niños deberán:

- Primeramente, dibujar cuatro árboles en una selva, dos monos, un león y un tigre.
- Después, dibujar unas flores cercanas y unas personas lejanas.
- También, un río y una casa con formas geométricas.
- Los árboles tienen que ser pintados con puntos y los animales con rayas.
- Las flores tienen que ser pintadas con colores primarios y las personas con colores secundarios.
- El río se decora con la técnica del mosaico.

Se dará tiempo a los niños durante el resto de la lección para que completen la tarea y así, el tutor podrá revisar si han seguido las pautas y si saben cómo llevarlas a cabo.

CONCLUSIONES

Partiendo de los significados de bilingüismo y los diferentes tipos que se han ido generando con el paso de los años, en este Trabajo se aprecia el impacto que este fenómeno ha tenido en la escuela, surgiendo así el nacimiento de la educación bilingüe, creada para fomentar una competencia plurilingüe e intercultural entre el alumnado.

Esta enseñanza de contenidos en lenguas extranjeras se encuentra reglada en el marco legislativo español, donde una serie de programas bilingües fueron implantados según el estatus curricular de las distintas lenguas habladas en nuestro país. Haciendo énfasis en los programas CLIL y los paradigmas que los constituyen, la mirada se centra en el papel del profesor como el docente que ha sido previamente formado con el objetivo de estar capacitado para transmitir conocimientos que desarrollen en los estudiantes habilidades cognitivas y lingüísticas, mediante la integración de ciertas metodologías que harán una instrucción CLIL de calidad.

Se hace especial mención al área no lingüística de *Arts & Crafts*, donde resulta óptimo impartir en un segundo idioma dicha materia artística, debido a su naturaleza manipulativa, activa y vivencial. Con motivo de sustentar este principio, se presenta una secuencia de actividades y tareas que pueden ser útiles para llevar a cabo en una clase de Educación Artística impartida en L2, habiendo usado la lengua inglesa en este caso como idioma extranjero.

Hoy en día, nuestra sociedad se caracteriza por vivir en un mundo global interconectado, donde diferentes culturas y lenguas están siempre en continuo contacto. Como resultado, emerge la necesidad de instruir a individuos dotados de capacidades lingüísticas en otros idiomas. Para que esto sea posible, se hace imprescindible formar a maestros competentes y capaces de enfrentarse a los actuales escenarios educativos con nuevas metodologías de enseñanza de lenguas.

Esto hace que exista un cambio de perspectiva en el rol del maestro conocido hasta ahora. El docente además de saber conocimientos tiene que saber cómo transmitirlos, buscar distintas maneras, métodos, ejemplos, actividades, que sean lo más significativo posible para el desarrollo cognitivo del alumno y que hagan que este se sumerja en su propio aprendizaje.

La mera transmisión de información no va a ser suficiente ni eficaz para el proceso de enseñanza sino viene acompañada de estrategias de aprendizaje aptas para las capacidades de

cada estudiante, inculcando también valores que ayuden a los niños a entender el mundo en el que vivimos y aprender así a respetar las diferentes lenguas, costumbres y culturas.

El hecho de hacer partícipes a los alumnos en su propio proceso cognitivo, personal y educativo mediante el aprendizaje a través de la manipulación de diversos materiales y la creación de diferentes producciones llama la curiosidad de los niños y hace que focalicen la atención en las pautas que tienen que realizar para completar la tarea, trabajando así los contenidos escolares establecidos de una manera más activa y visual y menos memorística.

La realización del TFG me ha permitido aplicar y contrastar las competencias alcanzadas al haber cursado las diferentes asignaturas que forman el grado en Educación Primaria con la práctica escolar que también este ofrece. Además de en los módulos generales que todo docente debe instruirse, existen materias optativas que especializan al maestro dependiendo de cual sea su campo de trabajo.

En mi caso, como futura maestra de lengua extranjera inglesa, he podido desarrollar ampliamente las competencias generales y específicas que me han permitido poner en práctica los conocimientos aprendidos a mi trabajo docente de manera profesional, para poder programar y realizar prácticas de enseñanza-aprendizaje de calidad y resolver con éxito problemas que puedan surgir en el ámbito escolar, así como ser capaz de transferir conocimiento a través del fomento de habilidades de comunicación oral y escrita al menos en un nivel B1 de una lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Barranco Izquierdo, N., Sanz Trigueros, F. J., Calderón Quindós, M. T., & Alario Trigueros, A. I. (2016). SciencePro Project: Towards Excellence in Bilingual Teaching. *Estudios sobre Educación*, 31, 159-175. <https://doi.org/10.15581/004.31.159-175>
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols, M. J., y Mehisto, P. (2010). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL). Comenius Network. Recuperado de <https://bit.ly/2MOZkvs>
- Boletín Oficial del Estado, Orden de 5 de abril de 2000, por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España.
- Boletín Oficial del Estado, Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria.
- Boletín Oficial del Estado, Decreto 78/2013, de 25 de abril, resolución de 11 de abril de 2013, del Rector de la Universidad de Valladolid, por la que se acuerda la publicación del reglamento sobre la elaboración y evaluación del trabajo de fin de grado (aprobado por el Consejo de Gobierno, sesión de 18 de enero de 2012, «B.O.C. y L.» n.º 32, de 15 de febrero, modificado el 27 de marzo de 2013).
- Boletín oficial de Castilla y León, Decreto 2507/2016-3, (pp. 355).
- Bloom, B., et al. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I, The cognitive domain*. Taxonomía de los objetivos educativos: Tomo I, El dominio cognitivo. Nueva York, David McKay & Co.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt and Company.
- Britishcouncil.es. (2021). *British Council School - Colegio británico Madrid*. Disponible en: [British Council School - Colegio británico Madrid](#)
- British Council School.es. (2021). *El British Council en España | British Council*. Disponible en: [El British Council en España | British Council](#)
- Cohen, A. D. (1975). *A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education: experiments in the American Southwest*. Rowley: Newbury House.

- Comisión Europea (2016). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo y al consejo sobre el estado de ejecución de las medidas prioritarias en el marco de la Agenda Europea de Migración*.
- Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte.
- Coyle, D (2005). *CLIL: Planning Tools for Teachers*. The university of Nottingham
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP. Empirical and theoretical status of the distinction. In *Encyclopedia of Language and Education* (pp. 487–499). Boston, MA: Springer US.
- Dafouz, E., Llinares, A., y Morton, T. (2010). CLIL across contexts: a scaffolding framework for CLIL teacher education. *Vienna English Working Papers*, 3, 12-20.
- Diebol, A. R. (1964). Incipient Bilingualism. En D. Hymes (ed.). *Language in Culture and Society* (pp. 495-511). New York: Harper and Row.
- Educa.jcyl.es. (2021). *Programas bilingües/ Secciones lingüísticas - Portal de Educación de la Junta de Castilla y León*. Disponible en: [Programas bilingües/ Secciones lingüísticas](#)
- Eurydice (2001). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Fernández Aráoz, C. (2008). *La toma de decisiones sobre capital humano en el nuevo entorno global*. Harvard Deusto Business Review.
- Galdames, V. (1989). Bilingüismo y lectura: Un intento de definición y algunas consideraciones relacionadas con la educación bilingüe. *Lectura y Vida*, 10(2), 7-16.
- García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: a Global Perspective*. ChichesterWest Sussex (UK): Wiley-Blackwell.
- González Piñeiro, M., Guillén Díaz, C., & Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las lenguas modernas: competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.
- Hammers, J. & Blanc, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- Harding, E. & Riley, P. (1998). *La familia Bilingüe*. España: Cambridge University Press.

- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in American: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.
- Lam, A. (2001). Bilingualism. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lorenzo, F. J., Trujillo Sáez, F., & Vez Jeremías, J. M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.
- Macnamara, J. (1969). How can one measure the extent of a person's bilingual proficiency? En L.G. Kelly (ed.), *Description and measurement of bilingualism: An international seminar* (pp. 80-119). Toronto: University of Toronto Press.
- Marsh, D. (ed.) (2002). CLIL/EMILE. *The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potential*. Public Services Contract DG EAC: European Commission.
- Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., Frigols Martín, M. J. (2011). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers*. Council of Europe.
- Mesa Franco, M. C. y Sánchez Fernandez, S. (1996). *Educación y situaciones bilingües en contextos multiculturales. Estudio de un caso*. Melilla, Madrid: CIDE.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *La enseñanza de lenguas cooficiales, regionales o minoritarias en las administraciones educativas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, Gobierno de España. Disponible en: [La enseñanza de lenguas cooficiales, regionales o minoritarias en las administraciones educativas](#)
- Oxford, R. L. (1990). *Language Learning Strategies*. Boston: Heinle and Heinle.
- Pérez-Vidal, C. (2005). Lectures and talks given on: Content and Language integrated learning: an European approach to education. En C. Pérez-Vidal, & N. Campanale Grilloni (eds.), *Language and Content integrated learning (CLIL): materials for use in the secondary school classroom* (pp. 15-36) Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Riagáin, P. & Lüdi, G. (2003). *Bilingual Education: Some Policy Issues*. Strasbourg: Council of Europe.
- Romaine, S. (1999). Bilingual language development. In M. Barrett (Ed.), *The Development of Language* (pp. 251-275). Sussex: Psychology Press.
- Ruiz Bikandi, U. (Ed.) (2000). *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Sánchez, M. P. & Forteza, J. A. (1987). Bilingüismo e inteligencia. En M. Yela (Dir.), *Estudios sobre inteligencia y lenguaje* (pp. 201-254). Madrid: Pirámide.

- Sanz Trigueros, F. J. (2018). *Desarrollo profesional y adaptabilidad del docente de y en lenguas extranjeras en las dinámicas europeas. Un estudio para sus cualificaciones en la enseñanza obligatoria* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid.
- Sanz Trigueros, F. J., Barranco Izquierdo, N., & Guillén Díaz, C. (2020). Formación metodológica para la enseñanza bilingüe. Indicadores en Memorias del Practicum. *Revista Practicum*, 5(2), 6-29. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i2.10545>
- Titone, R. (1976). *Bilingüismo y educación*. Barcelona: Fontanela.
- Weinreich, U. (1953). *Language in contact. Findings and problems*, Nueva York, Publications of the linguistic Circle of New York 1 (segunda edición en 1968, La Haya, Mouton).
- Wolff, D. (2009). Content and language integrated learning. En K. Knapp & B. Seidlhofer (eds.), *Handbook of Foreign Language Communication and Learning* (pp. 545-572) Berlin: Mouton de Gruyter.