



Universidad de Valladolid

Ventaja del bilingüismo:
Propuesta de aplicación en el aula

Grado en Educación Primaria Mención en Inglés

Autora: Sara Plá Palacín

Tutora: Ana Alario Trigueros

Julio 2017

Resumen

El presente documento pretende analizar cuáles son las ventajas del bilingüismo frente a diferentes opciones en las que no se establece este tipo de enseñanza. Para ello presentaremos una propuesta didáctica para Educación Primaria. Para la realización de este análisis, partimos de la propia definición del término, así como se realiza un recorrido extenso acerca de los tipos de bilingüismo existentes. Partimos también de la realidad Educativa planteando las diferentes asignaturas que se imparten en educación bilingüe, siendo la más destacada Science, por lo que el enfoque científico adopta un papel fundamental en la propuesta didáctica que en este trabajo se plantea así como el enfoque CLIL integrando tanto contenidos como lengua en el proceso de adquisición de una Lengua Extranjera.

Por otra parte creemos necesario el hacer visible las diferentes opciones metodológicas existentes, para poder de este modo adecuar nuestra propuesta al enfoque metodológico más efectivo para que una enseñanza bilingüe se pueda llevar a cabo teniendo en cuenta la realidad de los Centros Educativos con los que nos encontramos en la realidad de Castilla y León.

Abstract

This document is focused on the research of the advantages of bilingualism in consideration with different options where this kind of education is not available. In order to do so, we present a didactic proposal for Primary Education. This analysis is from the point of a definition of the own term as well as a line about the different types of bilingualism. Also starting from the educative reality setting out the different subjects which are taught in bilingual education where Science is the most noted, that is why the Scientific Approach adopts an important role in this didactic proposal suggested as well as CLIL approach integrating contents and language in the acquisition process of a foreign language.

Moreover, we think it is necessary to remark the different methodological options to be able to adequate our proposal to the most effective methodological approach, so bilingual education can be carried out taking into account Schools' reality in which we are in and also Castile and Leon's reality.

Palabras clave: CLIL, educación primaria, metodología, bilingüismo, enfoques, adquisición

Key words: CLIL, primary education, methodology, bilingualism, approaches, acquisition

ÍNDICE

1. Introducción.....	1 - 2
2. Justificación.....	2 - 4
a. Organización del documento	
b. Objetivos de mi trabajo	
c. Competencias desarrolladas con el TFG	
3. Marco teórico.....	5 - 24
a. Definición de bilingüismo	
b. Tipos de bilingüismo	
c. Programas de bilingüismo en Castilla y León	
d. Enfoques de análisis del proceso de adquisición	
e. Lenguaje y el cerebro	
f. Ventajas y desventajas del bilingüismo	
g. Contexto para el aprendizaje del lenguaje	
h. Estrategias de aprendizaje	
4. Propuesta Didáctica.....	24 - 29
a. Contexto del centro escolar	
b. Objetivos de la Unidad Didáctica	
c. Actividades más significativas	
5. Conclusiones.....	29 - 31
6. Bibliografía.....	32 - 33

1 Introducción

“El hombre no es más que la mitad de sí mismo. La otra mitad es su expresión” Ralph W. Emerson.

Como apunta Adrián Triglia, en el mundo actual es importante dominar más idiomas aparte del materno, en este caso me centraré en el inglés ya que ha sido mi objeto de estudio en España. Además, este idioma es el más importante y necesario en la actualidad ya que se trata del idioma de los países dominantes a nivel mundial. Quien no domine esa lengua estará en situación de desventaja. El inglés es la herramienta que permite la comunicación con personas de otros países ya que se ha convertido en el idioma global de comunicación por excelencia y es uno de los de mayor uso en el mundo.

La adquisición de esta lengua ha de comenzar en edades tempranas para que su eficacia sea máxima, por lo que haré hincapié en dos asuntos:

- a. Adquisición de una segunda lengua en edades tempranas. Hay consenso científico acerca de que a edades más tempranas hay más plasticidad cerebral, es decir, el cerebro es más sensible a estímulos externos que producen modificaciones en el sistema nervioso. Además de la rapidez, también es significativa la capacidad para pronunciar fonemas.
- b. Metodología CLIL, cuya principal ventaja es ver el aprendizaje de otra lengua como una herramienta de comunicación y no solo como una simple asignatura, y que el lenguaje se adquiera de una forma natural con profesores cualificados.

Siguiendo la línea de la metodología CLIL, J. Dewey formuló la teoría de Learning by Doing (1938). En palabras de dicho autor: “Le dan a los alumnos algo que hacer, no algo que aprender; y si el hacer es de tal naturaleza que demanda el pensar o la toma de conciencia de las conexiones; el aprendizaje es un resultado natural.”

Creía firmemente que se podía aprender haciendo algo que no se comprendiera. La metodología del ‘Aprender Haciendo’ según Dewey, debía ser un programa de enseñanza práctico, centrado en la experiencia de los estudiantes y que implicara a la vez un hacer y una prueba. ‘El trabajo práctico suministra magníficas oportunidades para aprender las materias de los programas de estudio, no solo como información, sino como un conocimiento adquirido a través de las situaciones de la vida’.

No hay duda de que la adquisición de este idioma se trata de una ventaja en tanto que permite la aparición de nuevas formas de pensar, sentir e incluso resolver problemas. Sin embargo, la posibilidad de dominar idiomas también es una limitación en un mundo competitivo siempre demandante de nuevas y mayores competencias.

2 Justificación

La mayoría de los estudiantes en nuestro país acaban la educación obligatoria sin tener un conocimiento aceptable de una lengua estudiada desde el principio de su escolarización. Por ello quiero destacar las principales ventajas de adquirir una segunda lengua. Históricamente hablando, la enseñanza del inglés nunca alcanzó las dimensiones de hoy en día ya que el plurilingüismo se presenta como una de las grandes metas de los sistemas educativos europeos. Los resultados del informe PISA de 2000 sorprendieron a muchos países ya que descubrieron que los jóvenes no eran capaces de aplicar el conocimiento, por tanto debían hacer algún cambio y la metodología CLIL fue en auge.

Muchos de los autores que han investigado el bilingüismo consideran que los niños expuestos desde muy temprano a dos lenguas crecen como si tuviesen dos seres monolingües alojados dentro de su cerebro. Cuando dos idiomas están bien equilibrados los niños bilingües tienen ventaja de pensamiento sobre niños monolingües, lo que quiere decir que el bilingüismo tiene efectos positivos en la inteligencia y en otros aspectos de la vida del niño. El aprendizaje de dos lenguas a la vez no representa ningún tipo de contaminación lingüística ni retraso en el aprendizaje.

Algunos expertos sostienen que los niños expuestos a varios idiomas son más creativos y desarrollan mejor las habilidades de resolución de problemas. Hablar un segundo idioma, aunque solo sea durante los primeros años de vida del niño, le ayudará a programar los circuitos cerebrales para que le sea más fácil aprender nuevos idiomas en un futuro. La introducción del bilingüismo en la educación de los niños debe hacerse de forma natural. Ponce Suárez, Digna Grisel, Piedad de las Mercedes Torres Herrera y Matilde Leonor Patterson Peña (2011).

Peal y Lambert (1962) realizaron una investigación con niños bilingües franco-ingleses de Montreal. Sus expectativas se centraban en encontrar los componentes específicos del déficit que presentaban los bilingües. Sus resultados no solo no

confirmaron sus expectativas sino que demostraron que los bilingües obtenían mejores resultados que los monolingües en pruebas de inteligencia verbal y no verbal.

La educación bilingüe es la utilización a lo largo del currículum de dos o más lenguas como vehiculares de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En la educación bilingüe, sea cual sea el tipo de programa, el alumnado participa, en algún momento de su escolaridad, en actividades de enseñanza y aprendizaje vehiculadas mediante una lengua distinta a la suya.

El principio que anima la educación bilingüe es la consideración de que el lenguaje se adquiere cuando se hacen cosas con él (Bruner, 1983). Esta idea implica que la enseñanza mediante una lengua desconocida por el alumnado significa aprendizaje de contenidos específicos y que se adquiere la lengua que vehicula el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por eso, las reflexiones organizativas, didácticas y metodológicas de la educación bilingüe se centran en promover conocimiento sobre cómo enseñar un contenido mediante una lengua desconocida por el alumnado. La cuestión tiene una gran importancia ya que si el alumnado no aprende tampoco adquiere la lengua de enseñanza y aprendizaje.

a. Organización del documento

Tras una introducción y justificación de este trabajo sobre el bilingüismo, planteo los objetivos del mismo para continuar con las competencias desarrolladas en él.

Posteriormente procedo con el marco teórico, donde doy una definición de bilingüismo así como los tipos, programas actuales en Castilla y León, enfoques de análisis del proceso de adquisición, el lenguaje y el cerebro, ventajas y desventajas del bilingüismo, contexto para el aprendizaje del lenguaje y estrategias de aprendizaje.

A continuación describo una propuesta didáctica llevada a cabo en un centro de Educación Primaria en la zona de Pajarillos, seguida de las conclusiones y la bibliografía.

b. Objetivo de mi trabajo

Plantearé un objetivo general:

- Analizar las ventajas del bilingüismo.

De este gran objetivo, podemos plantear diferentes subjetivos que nos llevarán a conseguir el mismo:

- Realizar un estudio comparativo de los métodos de enseñanza: tradicional versus CLIL.
- Plantear una Unidad Didáctica basada en CLIL como proceso importante para la adquisición de una lengua extranjera.

c. Competencias desarrolladas con el TFG

Generales

- Principales técnicas de enseñanza-aprendizaje.
- Ser capaz de reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

Específicas

- Ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia.
- Ser capaces de relacionar teoría y práctica con la realidad del aula y del centro.

3. Marco teórico

a. Definición de bilingüismo

En términos generales, el concepto de bilingüismo se refiere a la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas. También hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. El fenómeno, por consiguiente, posee una vertiente social y otra individual. Por este motivo, es objeto de estudio de distintas disciplinas (sociolingüística, psicolingüística, neurolingüística, pedagogía, etc.).

Se distingue entre el social, el cual hace referencia a la coexistencia de dos lenguas en una misma comunidad de habla (de este tipo se encarga la sociología); y el individual, que se relaciona con las habilidades que una persona posee de dos lenguas y con los factores que intervienen en el proceso de adquisición (de este tipo se encarga la psicología).

En términos particulares, cada autor define este concepto de diferente forma. Para J. Sanguinety (2002) el bilingüismo es el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona. Para Macnamara (1969) una persona puede ser calificada de bilingüe si además de las habilidades de su primera lengua, tiene una de las cuatro habilidades de la segunda lengua: hablar, escuchar, leer y escribir.

Para U. Weinreich (1953), la práctica de utilizar dos lenguas de forma alternativa se denominará bilingüismo y las personas implicadas bilingües. En esta misma línea se inscriben M. Siguán y W. Mackey (1986) para quienes es bilingüe la persona que, además de la competencia que posee en su primera lengua, presenta una competencia similar en otra, que puede utilizar con semejante eficacia.

Hammers y Blanc (1989) definieron el término desde un punto de vista lingüístico y social: ‘capacidad de usar dos lenguas habitualmente y con una fluencia y control similar a las de un nativo’.

Para Titone (1976) el bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo de saber expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propias de la misma sin parafrasear la lengua nativa. La persona bilingüe posee la facultad de saber expresarse en cualquiera de las dos lenguas sin dificultad cada vez que surge la ocasión.

Lambert (1974) propuso que la competencia bilingüe en un individuo es tributaria de la relación de dominancia entre las dos lenguas implicadas. El bilingüe, además de hablar dos lenguas, presenta otra característica: es bicultural.

‘Bilingualism is the native-like control of two languages’. (Bloomfield, 1935: 56)

b. Tipos de bilingüismo

Teniendo en cuenta la representación mental del bilingüe, Weinreich (1953) distinguía tres tipos:

- B. Coordinado: donde las palabras equivalentes en dos lenguas se refieren a conceptos diferentes o tienen significados ligeramente diferentes.
- B. Compuesto: donde las dos formas tienen un significado idéntico.
- B. Subordinado: una lengua es la dominante y las palabras de la lengua no dominante se interpretan a través de las palabras de la lengua dominante.

En cuanto a las vías de acceso al bilingüismo:

- Bilingüismo infantil simultáneo, aquel por el que se adquieren dos lenguas antes de los tres años de edad.
- Bilingüismo secuencial, consistente en la apropiación sucesiva de dos lenguas, una como primera lengua y la otra, tras los tres años, ya con carácter de segunda lengua.

Por otra parte, se han propuesto distintos modelos explicativos del funcionamiento cognitivo del sujeto bilingüe. Así, mientras, para unos, las dos lenguas operan de forma aislada en el individuo, como si éste poseyera dos «cerebros» yuxtapuestos (teoría de la competencia subyacente separada), para otros, la mente posee un «sistema operativo central», común a las dos lenguas, que permite el tránsito de conocimientos y conceptos entre las dos (teoría de la competencia subyacente común). La constatación de que parte de lo aprendido en una lengua se transfiere a la otra, refuerza esta última hipótesis. No obstante y profundizando en ella, se ha observado que la competencia de los niños en la segunda lengua depende del nivel de competencia lingüístico-cognitiva que hayan desarrollado a través de la primera, así como del grado de exigencia cognitiva y de contextualización de la tarea que se les exija (teoría de la interdependencia evolutiva).

c. Programas de bilingüismo en Castilla y León

Hoy en día, en Castilla y León se desarrollan dos programas de ‘enseñanzas bilingües’ o **enseñanzas integradas de contenidos y lengua extranjera**, en las etapas de educación infantil, primaria y ESO. Se hace referencia a estos programas, usualmente, con la denominación de ‘secciones lingüísticas’.

- a. Un programa de la comunidad autónoma, denominado ‘**Secciones bilingües**’ en el que participan más del 31% del total de centros de EP.
 - Este programa fue iniciado en el curso académico 2006-2007 y forma parte de la oferta educativa de aquellos centros escolares sostenidos con fondos públicos, ya sea en la etapa de educación primaria o en la de educación obligatoria. Las lenguas extranjeras posibles en este programa son: inglés, francés, alemán, italiano o portugués.
 - En el ámbito de la sección bilingüe se imparte docencia de 2 o 3 disciplinas no lingüísticas en la lengua extranjera propia de la sección, observando que el total de horas impartidas en dicha lengua no supere el 50% del horario total del alumnado. Este horario puede ser incrementado hasta 2 horas semanales, tanto en educación primaria como en secundaria, con el fin de destinar un mayor número de períodos a la enseñanza de la disciplina ‘lengua extranjera’.
 - El profesorado que imparte enseñanzas en la lengua extranjera de la sección bilingüe cuenta con una acreditación en dicha lengua del nivel B2 definido en el ‘Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación’ (MCERL) o de nivel equivalente.
 - Otros agentes implicados en estas enseñanzas son los denominados auxiliares de conversación extranjeros, graduados y estudiantes universitarios en su último año académico de países europeos y extra-europeos, seleccionados mediante convocatoria anual del MECD para colaborar con el profesorado de los centros públicos en la enseñanza de la lengua extranjera – también de su cultura-, y especialmente en el refuerzo de las destrezas orales del alumnado. En Castilla y León desarrollan su actividad hasta 225 auxiliares de conversación extranjeros.

b. Un programa de ámbito estatal, asociado al **‘Convenio de colaboración MECD-British Council’**

- Este programa fue iniciado en 1996 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’. Su objetivo es desarrollar un programa bilingüe español-inglés desde una etapa temprana, haciendo especial hincapié en la alfabetización de la lengua inglesa, mediante la impartición de un currículo integrado que contempla conjuntamente los planes de estudio español y británico. Este convenio ha sido renovado en 2013.
- El programa se desarrolla en centros escolares públicos, se inicia en el segundo ciclo de educación infantil y se desarrolla hasta el final de la etapa de educación secundaria obligatoria. Actualmente se imparte en colegios públicos de educación infantil y primaria, y en institutos de enseñanza secundaria de Castilla y León, así como de otras nueve comunidades autónomas y de dos ciudades autónomas. El programa comenzó en el curso académico 1996 – 1997 en educación infantil y primaria y en 2004-05 en ESO.
- Estas enseñanzas se imparten en inglés en el caso de la disciplina ‘lengua extranjera’ y de otras 2 áreas o asignaturas no lingüísticas. El horario semanal del alumnado de educación secundaria se incrementa en 2 horas respecto del horario general de la etapa con el fin de destinar un mayor número de horas a la enseñanza de la materia ‘lengua extranjera’.
- El plan de estudios integrado es impartido, además de por maestros españoles de lengua inglesa y de otras áreas, por profesores colaboradores con experiencia en el sistema educativo anglosajón, denominados asesores lingüísticos. Algunos de estos profesores actúan como formadores dentro del propio programa. Los institutos que desarrollan el programa cuentan con una dotación específica de hasta tres auxiliares de conversación extranjeros.

d. Métodos de enseñanza de lenguas extranjeras

El término ‘métodos de enseñanza’ se refiere a los principios generales, pedagogía y manejo de estrategias utilizadas en una clase. La elección de un profesor de un método

de enseñanza depende de lo que considere (filosofía educativa, demografía de la clase, asignatura). Las teorías de enseñanza se centran en:

- Gramática – Traducción (1840-1960)

El principal objetivo es aprender la literatura de una asignatura extranjera. Está principalmente basada en leer; escribir es solo para responder preguntas dadas. El profesor es la máxima autoridad y los alumnos son pasivos, no están implicados en el proceso de aprendizaje. No hay interacción entre estudiantes, y la evaluación consiste en exámenes escritos. También está basado en lenguas muertas donde la comunicación no tiene sentido.

En este método se le presta atención a la asimilación de reglas gramaticales, para ello se auxilia de la presentación de una regla, estudio de una lista de vocabulario y la ejecución de ejercicios de traducción. La traducción de una lengua a otra servía como técnica principal para explicar las nuevas palabras, formas y estructuras gramaticales y como vía para alcanzar el dominio de la lengua en general. (F. L. H. Reinoso, 2000).

Las explicaciones se hacían en la lengua materna desaprovechándose la oportunidad de desarrollar hábitos auditivos y orales y se estimular el pensamiento en la lengua extranjera (Antich, 1986).

- Método directo

Con este método surge como reacción al Gramática - Traducción y ante la necesidad de comunicación y su principal objetivo es que la traducción no está permitida. Trata de establecer una conexión directa entre la palabra extranjera y la realidad a la que denomina. Los profesores trabajan la pronunciación, auto corrección, participación, gramática (de manera inductiva), y escribir es importante y activo. Los estudiantes tienen pocas situaciones reales de comunicación pero piensan en la lengua extranjera. Se enfatiza el vocabulario y la pronunciación.

- Método audiolingual (surge en EEUU como consecuencia de la SGM, 1939)

Este enfoque también recibe influencia de las teorías conductista de Skinner (1957) quien afirma que la forma a través de la cual se adquieren las estructuras gramaticales necesarias para comunicarse en cualquier lengua a través del ‘condicionamiento

operante', llevado a cabo a través de la repetición y memorización de las estructuras gramaticales del idioma.

Este método consiste en repetir las estructuras gramaticales en un contexto específico. Los profesores han de ser los modelos en la pronunciación y es importante evitar errores. Los estudiantes deben aprender a responder al lenguaje verbal y no verbal y deben imitar al profesor. Se enfatiza en las habilidades comunicativas.

Se busca la corrección lingüística y se trata de que el individuo aprenda el nuevo vocabulario por asociación de la palabra hablada y la imagen visual mediante la repetición. Hace énfasis en ejercicios mecánicos y de imitación de patrones nativos para los que usan medios tecnológicos avanzados. Es evidente la presencia de Skinner en tanto se trata al lenguaje como un conjunto de hábitos y como una forma de conducta social, forma de reacción del organismo ante el medio. No se le da importancia a la parte racional y consciente del lenguaje. Cuando el aprendiz puede dar la respuesta deseada al estímulo se asume que ha aprendido esa conexión (Markle, 1969).

Este método afirma: 'Language learning is a process of habit formation. The more often something is repeated, the stronger the habit and the greater the learning' (Larsen-Freeman et ali., 2011, p.42).

N. Chomsky (1957) en su obra *Estructuras Sintácticas* debate la afirmación de que el lenguaje se adquiere a través de la formación de hábitos. Según este autor, el cerebro posee un 'dispositivo de adquisición del lenguaje' que nos permite utilizar el lenguaje de manera innata.

– Comunidad de aprendizaje

Los profesores tratan a los estudiantes como personas, es decir, desde una perspectiva integral (Whole-person learning). Charles A. Curran estudió el miedo a la vergüenza por lo que ha de haber una buena relación entre el profesor y los estudiantes. El profesor debe estar por detrás de los alumnos y nunca pedir más de lo que son capaces de hacer. Debe también ayudar al estudiante a usar el idioma meta de una manera funcional (que sea capaz de comunicarse en dicho idioma). La lengua materna está permitida para asegurar algunos significados. Los errores son corregidos a base de repetirlos en su forma correcta. Las habilidades más usadas son escuchar y hablar.

Según Richards et al. (2001) Community Language Learning es una de las metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras que surge a partir del movimiento humanista de la enseñanza.

- Respuesta física total

Lo más importante es la comprensión oral. El profesor ayuda a los estudiantes a entender utilizando dibujos y determinadas palabras en la lengua materna, y nunca corrige un error cuando se están comunicando. Los estudiantes son imitadores del profesor. El profesor les permite hablar cuando creen que están dispuestos para ello.

Este método desarrollado por J. Asher favorece la teoría de Krashen de la entrada de información comprensible que precisa entre otros principios la necesidad de un adelantamiento en comprensión auditiva como prerequisite para aprender a hablar. El profesor les da las instrucciones y los alumnos no hablan pero realizan lo que se les haya dicho. Cuando los estudiantes estén listos comenzarán a dar órdenes también a otros estudiantes. Según lo mencionan Richards et al. (2001), esto está basado en la idea de que cuanto más intensamente se fije una idea en la memoria, más fácilmente se podrá recordar.

- Método silencioso (C. Gattegno)

La adquisición del lenguaje debe ser un proceso donde la gente use su propio proceso mental para descubrir las reglas. Así los estudiantes son más responsables de su propio aprendizaje. Los errores son inevitables, pero significa que el estudiante está usando su propia hipótesis.

El profesor ofrece un input limitado, modelando el lenguaje que va a ser aprendido e indicando a los estudiantes lo que deben hacer mediante señales, gestos, medios visuales... El profesor no censura a los estudiantes, ni los recompensa; su posición consiste en indicarle que lo hagan de nuevo.

Gattegno creía que enseñar significaba servir al proceso de enseñanza-aprendizaje más que a dominarlo. Concluye con la idea de que el aprendizaje es un proceso que cada persona inicia en su interior movilizándolo sus propios recursos como la percepción, atención, cognición, imaginación, intuición, creatividad, etc. (Larsen-Freeman et al., 2011).

El método consiste en utilizar unos palos de madera y tablas de distintos colores. Un código es creado para asignar un color a cada sonido con el fin de enseñar así la lectura. Se busca que el alumno asocie a través del mediador (palos y tablas), en lugar de una continua repetición.

Hay tres hipótesis en las que se sustenta el trabajo de Gattegno:

1. El aprendizaje facilita si el estudiante descubre o crea más allá de recordar o repetir lo que tiene que aprender.
2. El aprendizaje se facilita a través de la mediación de objetos.
3. El aprendizaje se facilita a través de la resolución de problemas unido al material objeto del aprendizaje (Richards et al., 2001, p.99).

– Suggestopedia (G. Lozanov, 1978)

Guarda relación con el surgimiento de métodos intensivos del aprendizaje de lenguas partiendo de la idea de explotar las grandes reservas de capacidades del ser humano (Morales y Pérez, 1989). Lozanov define este método como un sistema de instrucción que intenta llegar a la libertad interna y la autodisciplina basado en la psicoterapia comunicativa y otras disciplinas psicoterapéuticas. El autor afirma que nosotros mismos creamos barreras psicológicas para el aprendizaje; que tenemos miedo de no ser capaces de conseguir logros; y que las personas creemos que somos limitadas en nuestra capacidad de aprender y que pensamos que muy probablemente fracasaremos.

Los estudiantes están en muebles cómodos, escuchando música instrumental y escuchan diálogos presuponiendo que esto los lleve a una asimilación más rápida y duradera. Según Pekelis (1987) la suggestopedia enfatiza el desarrollo de una escasa memoria y expone al aprendiz a un conjunto de efectos psíquicos con el objetivo de sumergirlo en el contexto del nuevo idioma y hacerlo que se sienta con más libertad de hablar. Según Larsen-Freeman et al. (2011) es responsabilidad del profesor orquestar aquellos factores sugestivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje que ayuden a romper las barreras creadas por los propios estudiantes hacia su capacidad de aprendizaje.

El profesor acelera el proceso de adquisición para utilizar el lenguaje en una comunicación diaria. Así ellos son la autoridad y el alumnado ha de respetarle. Es importante el clima de la clase, si los estudiantes se sienten cómodos serán más espontáneos y estarán menos inhibidos. Los estudiantes interaccionan entre ellos desde el primer día. La traducción a su lengua materna está únicamente permitida para asegurar el significado. Se enfatiza el vocabulario y por el contrario la gramática se trabaja menos.

– Enfoque comunicativo

Puede que los estudiantes conozcan las reglas pero no son capaces de usarlas para comunicarse. Por lo que el principal objetivo de éste método es el desarrollo de la competencia comunicativa para capacitar al estudiante para una comunicación real (oral y escrita), por lo que las cinco habilidades son trabajadas con textos, grabaciones y actividades en las que se practique la realidad del entorno fuera del aula, como el *role play*. No se trata de que los estudiantes adquieran el sistema lingüístico, sino que además, sean capaces de utilizarlo para comunicarse de forma adecuada y efectiva.

En este método la enseñanza está centrada en el alumno y en sus necesidades de aprendizaje y comunicativas. Lo cual implica una mayor responsabilidad en el proceso de aprendizaje por parte del alumno y, por consiguiente, una pérdida de protagonismo por parte del profesor, quien debe ofrecer el tipo de estímulos que el proceso requiera. (JML Encabo, 1999, página 43)

Canale y Swain (1971) definieron la competencia comunicativa como aquello que un hablante necesita saber con el fin de comunicarse adecuadamente dentro de una comunidad específica, y para ello necesita de la habilidad de uso del lenguaje, lo que incluye la competencia pragmática. Se puede expresar esta idea en términos de lo que cada persona ha de saber con el fin de interpretar y expresar el significado dentro de situaciones comunicativas. Estas pueden ser de dos tipos: competencia académica (conocimiento necesario por aprendices quienes quieren usar la L2 para aprender asignaturas, o como medio para un campo profesional) y la competencia interpersonal (la cual abarca el conocimiento requerido por aprendices quienes pretenden utilizar la L2 en contacto directo con otros hablantes). Por lo que hay que diferenciar qué debe ser adquirido en el aprendizaje, ya que puede variar tanto como los objetivos del mismo. El logro de un habla fluido como habilidad interaccional puede tener lugar sin el

conocimiento de leer y escribir, pero el papel de la gramática y el vocabulario vuelve a ser significativo. (Muriel Saville-Troike, 2012)

- Enfoque natural (S. Krashen, 1978)

Este autor plantea cinco hipótesis que constituyen conjeturas sobre cómo el código de L2 es adquirido.

La novedad que este enfoque suma a todos los anteriores, es que al igual que en el método anterior, aparece el punto de vista comunicativo detrás de él: el lenguaje visto como un conjunto de mensajes que pueden ser entendidos. El input significativo es presentado en la Lengua Extranjera utilizando técnicas tales que TPR (Total Physical Response), mímicas y gestos, y teniendo en cuenta las necesidades del alumno. Los errores son ignorados a menos que la comunicación no sea posible. Krashen abogó por cinco hipótesis en su teoría:

1) Hipótesis de la adquisición/aprendizaje del lenguaje

Existen dos maneras de desarrollar la competencia en la segunda lengua: adquisición (proceso subconsciente), aprendizaje (proceso consciente de las reglas gramaticales).

En el proceso de adquisición de una lengua, hay que tener en cuenta momentos esenciales para el desarrollo de la misma, como es el periodo de silencio en el que el hablante registra y procesa toda la información que está recibiendo en la Lengua extranjera y ordena el funcionamiento de este nuevo sistema lingüístico, es fundamental respetar este periodo y o hacerles repetir nada de forma oral o escrita, sino que conviene hacer uso de la gestualización.

2) Hipótesis del orden natural

- Orden en la adquisición de estructuras gramaticales.
- Hay un procesador interno en la adquisición de la segunda lengua y se reactiva en situaciones que favorecen la adquisición.
- Una lengua debe adquirirse por medio de la comunicación.

3) La hipótesis del monitor

Adquisición de fluidez, uso consciente de reglas bajo tres condiciones (tiempo, atención a la corrección y conocimiento consciente de la regla). Hay tres tipos de aprendices con

respecto al uso del monitor (los que abusan del monitor, lo que no lo usan y los que lo usan adecuadamente).

4) La hipótesis del input.

Adquisición de input comprensible gracias al contexto y a la información extralingüística, período de silencio.

El estudiante solo puede adquirir o aprender un idioma cuando lo entiende a base de conectarlo con sus conocimientos previos y conceptos que conoce. El input debe ser entendido o comprensible, el aprendiz debe poder sacar algo del contenido del mensaje que está atendiendo.

Fórmula $i+1$: se refiere el input comprensible que contiene elementos lingüísticos ligeramente superiores al nivel actual del aprendiz y lo definió como el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas.

Krashen (1981) apela al modelo de input ofrecido por las personas adultas a los niños en el proceso de adquisición de la primera lengua, ya que es en esta ejemplificación de lengua y el contexto óptimo para que la adquisición se dé de forma eficaz.

Si partimos de la premisa propuesta por Long (2007) acerca de que la adquisición de una segunda lengua es el proceso que la enseñanza busca facilitar, entonces las intervenciones pedagógicas basadas en input adquieren un papel esencial.

Wong (2005) describe que el input contiene mensaje y por lo tanto el que lo escucha, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. En este sentido, el *Caretaker input* se refiere al lenguaje empleado por los adultos para comunicarse con los niños pequeños. El lenguaje que rodea a los niños es más simple que el utilizado por los adultos entre sí, como hablar más despacio, repeticiones y parafrasear. El adulto lo realiza con el fin de hacer el lenguaje más entendible para los niños pequeños, además de que dichas modificaciones tienen un papel importante en cuanto a ayudarles a aprender el idioma.

Otro factor a tener en cuenta es la calidad y la cantidad del input, ya que éste difiere dependiendo de la situación socio-económica de las familias (Hart, Risley 1995; Weizman, Snow 2001; Hoff 2006, Rowe 2008). Estas diferencias tienen un efecto directo en la competencia lingüística de los alumnos y su desarrollo en sus años escolares. Si bien es cierto, que de forma innata las personas adultas son capaces de

adecuar su input a los y las niñas desde todos los puntos de vista en lo que a comunicación se refiere, es decir, desde la contextualización, la lingüística, la gramática y la gestualización. Hecho importante para todo el proceso de adquisición de una lengua.

‘El concepto del input es quizás el concepto más importante en la adquisición de segundas lenguas. Es trivial remarcar que nadie puede aprender una segunda lengua sin algún tipo de input’. (Gass, 1997)

5) La hipótesis del filtro afectivo.

Los niveles de motivación, autoestima, ansiedad pueden mejorar o limitar la velocidad de los niveles de L2 aprendidos. Esto incluye cómo el aprendiz se siente hacia un hablante nativo de L2. Hay un filtro u obstáculo mental que impide la interiorización del input en L2. Un filtro bajo está asociado con la relajación, confianza de tomar riesgos y un ambiente de aprendizaje agradable. Un filtro alto está asociado al estrés, ansiedad y falta de auto estima que puede inhibir el éxito en adquirir una segunda lengua.

– CLIL

‘‘Hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera’’. (Marsh, 1994)

Según Frigols-Martín (2012) CLIL es una forma de aprender idiomas pero raramente una forma de enseñar idiomas. Lo cual significa que la enseñanza de un idioma juega un papel fundamental siempre y cuando se lleve a cabo de manera conjunta con la enseñanza-aprendizaje auténtica el contenido.

La lengua se usa para aprender contenidos y para comunicarse, la materia determina el tipo de lenguaje, la fluidez es más importante que la exactitud y una unidad CLIL integra las 4Cs (Coyle, 1999):

- Contenido: asignaturas que pueden ser enseñadas a través de un idioma adicional.
- Comunicación: incrementar el tiempo de habla de un estudiante y reducir el del profesor.
- Cognición: operaciones mentales que tienen que ver con pensar.

- Cultura: verse a sí mismos como parte de un grupo en la sociedad y para ser consciente de cómo viven y aprenden.

Es una enseñanza centrada en el alumno con aprendizaje basado en gran medida de procesos y tareas, aprendizaje más interactivo y autónomo, con un proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo, contando con coordinación y apoyo y usando múltiples recursos y materiales, especialmente las TICs.

La enseñanza centrada en el alumno se refiere a negociar los temas y tareas, partiendo de lo particular a lo general, utilizando ejemplos y situaciones reales, realizando trabajo por proyectos y trabajo por roles.

Enseñanza flexible y facilitadora: textos para niños de menor edad, tareas de comprensión, alternancia de código L1 y L2, usando estrategias lingüísticas y paralingüísticas.

Aprendizaje más interactivo y autónomo: trabajo por parejas y por grupos con actividades que impliquen negociación, así como trabajo por descubrimiento e investigación.

La gran novedad que este método aporta a la pedagogía es que a través de este enfoque los alumnos son capaces de desarrollar unas habilidades cognitivas mucho más profundas y elevadas, convirtiéndose así protagonistas de su aprendizaje.

Se trata de un modelo flexible, quiere decir que no existe un único modelo. Para Coyle et ali. (2010) CLIL proporciona grandes oportunidades para repensar la práctica educativa y alcanzar mejores niveles de rendimiento por parte de los alumnos.

CLIL aspira a:

Introducir a los alumnos a nuevas ideas y conceptos en asignaturas curriculares, mejorar el desempeño de los alumnos tanto en la asignatura como en el lenguaje meta, aumentar la confianza del alumno en la Lengua Extranjera, hacer del contenido el principal foco de atención, aportar al alumnado materiales cognitivos y proveer andamiaje (en educación se refiere a técnicas instruccionales para conseguir que el alumnado se mueva progresivamente hacia un mejor entendimiento y mayor dependencia en dicho idioma).

Ventajas de CLIL:

- Desarrolla estudiantes seguros y mejora los procesos cognitivos académicos y habilidades comunicativas.
- Anima a entender los valores interculturales.
- Las investigaciones demuestran que los aprendices ganan más vocabulario.
- Los alumnos obtienen niveles de competencia en las cuatro habilidades de la Lengua Extranjera.
- En institutos, CLIL está orientado a una mejor competencia en L2, la cual no tiene ningún efecto negativo en la competencia de L1.

Beneficios para los estudiantes CLIL

- Están motivados.
- Desarrollan habilidades de comunicación.
- Los estudiantes construyen nuevos significados personales en otro idioma.
- El idioma progresa más.
- Reciben mucho input y trabajan más eficientemente con ello.
- Interactúan significativamente.
- Aprenden a hablar y escribir.
- Desarrollan conciencia intercultural.
- Están preparados para estudiar en otro idioma.
- Aprenden de diferentes formas.

Beneficios para profesores y centros escolares

- Los profesores no nativos pueden mejorar sus habilidades en este idioma.
- Pueden mejorar cómo se puede enseñar y aprender su asignatura.
- Los profesores de asignaturas y de idiomas colaboran más, antes, durante y después de la lección.

Los estudiantes de CLIL se enfrentan a retos cuando aprenden una asignatura en una Lengua Extranjera, los cuales pueden ser:

- Afectivos. Se refiere a retos emocionales cuando escuchan, leen o usan una segunda lengua. Pueden sentirse ansiosos, agobiados, desamparados e incluso inútiles. Lo cual afecta arriesgarse cuando usa otros idiomas.

- Lingüísticos. Estos están asociados a cuando leen textos, cuando escuchan, ven input o cuando usan el lenguaje para hablar o escribir.
- Culturales. Tiene que ver con el marco cultural donde es usado el segundo idioma.

Se puede decir que CLIL es la versión Europea de CBI (Content Based Instruction), metodología surgida en Canadá (años 60) y EEUU (años 70), a través de la cual se llevaba a cabo un aprendizaje integrado de contenidos curriculares y de una lengua extranjera.

Implantar CLIL tiene un doble objetivo: por un lado conseguir que los ciudadanos europeos sean competentes en al menos dos idiomas aparte de la nativa; y que desarrollen también conciencia intercultural necesaria para la convivencia pacífica en la comunidad a la que pertenezcan.

El principal reto para lograr el éxito en la implementación de CLIL es la formación del profesorado, ya que está capacitado para impartir la asignatura de inglés pero no asignaturas de contenido. Y viceversa, el profesora que cuenta con conocimientos en estas asignaturas carece de conocimientos de inglés. Otro reto es la elaboración de materiales didácticos, libros y herramientas para las asignaturas CLIL. También el tema de la evaluación, hace falta en la formación del profesorado CLIL una capacitación acerca de cómo evaluar contenidos y lengua.

e. Lenguaje y el cerebro

Paul Pierre Broca (1861, 1865) observó que un área en el lóbulo frontal izquierdo (área de Broca) parecía ser responsable de la habilidad para hablar y se dio cuenta de que una lesión en la parte izquierda del cerebro era más probable que resultase una pérdida del lenguaje que una lesión en el lado derecho. Wernicke (1874) más adelante identificó un área cercana la cual es adyacente a la parte del córtex que procesa el input escuchado (área de Wernicke) resultando ser una parte importante también en el procesamiento del lenguaje.

El lenguaje está representado primeramente en la mitad izquierda del cerebro dentro de un área (incluyendo la de Broca y Wernicke) alrededor de la fisura silviana (escisión que separa los lóbulos en el cerebro). La investigación muestra que muchas áreas del cerebro están implicadas en la actividad del lenguaje: la actividad del lenguaje no está

localizada, pero los procesos lingüísticos centrales están almacenados en el hemisferio izquierdo.

La especialización de las dos mitades del cerebro es conocida como lateralización, y está presente en la infancia (Mills, Coffey Corina y Neville 1993). Hay una especialización a medida que el cerebro madura y tiene menos plasticidad (un área del cerebro se vuelve menos capaz para asumir funciones del otro en caso de que éste resulte dañado). Lenneberg (1967) propuso que los niños tenían un número limitado de años para adquirir su L1 perfectamente si sufrían daño cerebral en las áreas del lenguaje; la plasticidad cerebral en la infancia podría permitir a otras áreas del cerebro encargarse de las funciones del lenguaje de las áreas dañadas, pero más allá de una cierta edad, el lenguaje normal no sería posible. Esto es la Hipótesis del Periodo Crítico según la cual los animales, incluyendo a los humanos, están genéticamente programados para adquirir ciertos tipos de conocimientos y habilidades a lo largo de su vida. Más allá de este período es difícil o imposible adquirir dichas habilidades.

El interés sobre cómo puede estar organizado el cerebro para múltiples lenguajes también está datado en el siglo XIX (Freud, 1891). Las cuestiones iniciales surgieron de observar diferentes patrones sobre la interrupción y recuperación de lenguajes siguiendo el daño cerebral en políglotas. Muchos individuos perdían o recuperaban muchos lenguajes equitativamente (Paradis, 1987) pero algunos recuperaban uno antes que otro y algunos no recuperaban uno de ellos. Estos descubrimientos sugieren que dos o más lenguajes pueden ser representados de igual modo en diferentes localizaciones del cerebro y/o tener diferentes mecanismos de activación.

Ervin y Osgood (1954; siguiendo a Weinreich 1953) sugirieron que hay tres posibles caminos para el lenguaje en la mente de un individuo. Las cuales son:

- Bilingüe compuesto

El aprendizaje del idioma se da a temprana edad, hasta antes de los 12 años. Desde pequeño, el niño comienza a asimilar los dos idiomas a la vez, a medida que empieza a aprender a hablar y a comunicarse en general. En este caso se desarrollan dos códigos lingüísticos de manera simultánea, pero el niño no distingue en realidad un lenguaje del otro. Ambos son hablados de manera indiferente. Este caso se ve por ejemplo en

hogares donde el padre y la madre hablan en dos idiomas con su hijo, eventualmente, el niño asimila ambos códigos y termina teniendo dos lenguas nativas.

– Bilingüe coordinado

Al igual que el bilingüe compuesto, el bilingüe coordinado también se da a temprana edad hasta poco antes de la adolescencia. En este caso, el niño tiene dos conjuntos de palabras paralelos pero distingue cada uno de los códigos: para cada elemento existe una denominación en dos idiomas. Este caso se ve por ejemplo en hogares donde el padre habla un idioma y la madre habla otro: el niño asimila ambos códigos de habla a medida que va creciendo pero con una clara diferenciación. Aquí, la diferencia entre un idioma y otro es totalmente clara para el niño.

– Bilingüe subordinado

A partir de los 12 años (o inclusive un poco más tarde según algunos expertos), el aprendizaje de un idioma secundario ocurre totalmente filtrado por la lengua nativa de una persona. En este caso existe una clara diferenciación de un primer idioma y para el segundo idioma, probablemente exista un acento derivado de la forma de hablar y percibir el mundo heredada de la lengua nativa. Cabe anotar que, aunque este aprendizaje se da más adelante, todos los bilingües pueden aprender un idioma de manera fluida sin importar en qué momento lo hagan.

Al parecer ambas L1 y L2 son almacenadas en diferentes áreas del cerebro pero ambas están predominantemente en áreas del hemisferio izquierdo (probablemente superpuestas). Sin embargo, el hemisferio derecho está más implicado en L2 que en L1.

La organización del cerebro para el L2 en relación con el L1 difiere con la edad de adquisición, cómo es aprendido y el nivel de competencia.

f. Ventajas y desventajas del bilingüismo

Como principales ventajas podemos encontrar: incremento de la flexibilidad mental, superioridad en el desarrollo de aquellas funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición, usar más estrategias cognoscitivas en la solución de problemas y mayor habilidad de comunicación.

Las ventajas se relacionan con:

a) El aprendizaje de nuevas estrategias cognitivas

Las ventajas pueden ser más evidentes al nivel gramatical y léxico. El sujeto bilingüe puede tener un conocimiento fonológico mayor, que se asocia con una mayor conciencia fonológica y mejor discriminación auditiva. También pueden poseer una flexibilidad y conciencia aumentadas en el uso pragmático del lenguaje.

Pavlenko (2005) considera que el bilingüismo puede contribuir a las interacciones entre lenguaje y pensamiento.

b) Su mejor comprensión de la primera lengua

El aprendizaje de una segunda lengua nos enseña que nuestra lengua no es la única forma de conceptualizar el mundo. Se ha mostrado que el bilingüismo se asocia con mejores habilidades metalingüísticas y metacognitivas (Lombardi, 1986).

c) Un aumento del control cognitivo

El manejo simultáneo de dos lenguas en competencia puede incrementar las funciones ejecutivas (Fraile & Bialystok, 2005).

Bialystock publicó en 2004 un artículo en el que sugería que el bilingüismo puede reforzar las funciones ejecutivas, compensando los efectos negativos de la edad.

En un estudio posterior, Bialystock, Craik y Freedman (2007) observaron que pacientes bilingües presentaban síntomas de demencia cuatro años más tarde que los monolingües.

Segalowitz y Frenkiel-Fishman (2005) investigaron la relación entre control atencional y eficiencia en una habilidad cognitiva compleja. Concluyeron que el bilingüismo facilita el desarrollo de aquellas funciones cognitivas relacionadas con la atención y la inhibición.

Bochner (1996) examinó la hipótesis de que los estudiantes bilingües tienen ciertas ventajas cognitivas sobre los monolingües.

Bialystock y Shapero (2005) concluyeron que los efectos del bilingüismo van más allá de las pruebas verbales; se podría suponer cierto incremento en la flexibilidad mental, que se manifiesta en la ejecución de pruebas no verbales.

Como principales desventajas: cierto retraso en la adquisición del lenguaje, interferencia entre ambos sistemas fonológicos, léxicos y gramaticales, y un posible decremento en el vocabulario de ambas lenguas.

Algunos efectos negativos del bilingüismo dependen de infinitas variables y con frecuencia los resultados de distintos autores son inconsistentes. Dichos efectos negativos incluyen interferencia metalingüística y disminución de la fluidez verbal. Además, son más acusados cuando se requiere una permanente alternancia entre ellos.

No siempre ser bilingüe representa una ventaja o desventaja. La teoría del umbral (Cummins, 1978, 1984, 1991) considera que el nivel de competencia logrado en las dos lenguas puede actuar como una variable interviniente en la mediación de los efectos del bilingüismo sobre el funcionamiento cognoscitivo (dicha hipótesis representa un intento por integrar los efectos positivos y negativos del bilingüismo). Otro factor es la similitud entre ambas lenguas. Otro es la dimensión bilingüismo activo/pasivo.

El lenguaje representa el instrumento más importante de la cognición humana (Vygotsky, 1962) y la posibilidad de recurrir a dos lenguas diferentes puede incrementar los recursos cognitivos del individuo.

Las consecuencias educacionales, en particular las relacionadas con los bilingües sociales (quienes viven en un ambiente bilingüe) son enormes. Un aprendizaje pobre de una o ambas lenguas tiene un efecto negativo, pero un aprendizaje sólido de ambas lenguas puede resultar en importantes ventajas cognitivas y académicas. (A. Ardilla, Volumen 25, Número 2, p.99-114, 2012)

g. Contexto para el aprendizaje del lenguaje

Un estudiante de una segunda lengua difiere de un niño pequeño adquiriendo su primer lenguaje. Esto es cierto en términos de las características del aprendiz y el ambiente en el cual la adquisición de la primera y segunda lengua ocurre.

Todos los aprendices de una segunda lengua, sin importar la edad, tienen adquirido al menos un idioma. Este conocimiento previo puede ser una ventaja en el sentido de que tienen una idea de cómo funciona el lenguaje. Por otro lado, el conocimiento de otras

lenguas puede conducir a hacer suposiciones erróneas sobre cómo funciona el segundo idioma, y esto puede acabar en errores que los aprendices de L1 no harían.

h. Estrategias de aprendizaje

Los resultados de la L2 pueden estar afectados por las estrategias de aprendizaje de los individuos. Muchas estrategias de aprendizaje están basadas en: los individuos aprenden cómo aprender como parte de sus experiencias de socialización, y las estrategias que adquieren en relación con otros campos son transferidos al aprendizaje del lenguaje, lo cual tiene lugar bajo muchas circunstancias, a veces dentro de un sistema educativo extranjero.

Las estrategias metacognitivas son aquellas que tratan de regular el aprendizaje del lenguaje planeando y monitorizando; las estrategias cognitivas hacen uso del análisis directo o síntesis del material lingüístico; estrategias afectivas o sociales implican una interacción con otros.

“Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situation”. (R. Oxford, p.8, 1990)

4 Propuesta Didáctica

Planteamos en este punto una propuesta didáctica aplicable al aula de Educación Primaria que nos ayudará a poner en práctica todo el marco teórico recogido en los apartados anteriores de este trabajo.

a. Contexto del Centro Escolar

El centro se encuentra situado en un barrio al este de la ciudad, cuyo espacio geográfico está limitado al norte por el río Esgueva, al sur por la Carretera de Soria, al oeste por la vía ferroviaria, y al este por la ronda de circunvalación.

La construcción del barrio data de los años 1950 y 1960 y se divide tradicionalmente en dos zonas: Pajarillos Altos (caserío de baja altura de estética rural, cuya población ha ido en aumento) y Pajarillos Bajos (se agrupa el grueso de la población del barrio, cuya población ha ido decreciendo paulatinamente).

El barrio es vulnerable por la tasa de paro que supone que el 22,61% de la población activa se encuentra en situación de desempleo. Por otro lado, aunque el porcentaje de

población sin estudios no llega a superar el valor de referencia, se queda a tan solo unas décimas.

Por esto, el barrio cuenta con un nivel económico y social medio-bajo, ya que presenta una difícil situación laboral debido a la poca cualificación y bajo nivel educativo (el porcentaje de ocupados no cualificados supone casi un 22% para el barrio). Además, los ingresos mínimos por habitante en la zona de Pajarillos Bajos es de unos 21.127 euros de media al año; y en Pajarillos Altos el presupuesto familiar se fija en los 21.828 euros anuales.

Así mismo cuenta con una amplia diversidad de culturas (siendo mayoritaria la etnia gitana); se ha conocido desde sus orígenes como un barrio conflictivo. Destaca que casi el 63% de los residentes perciben delincuencia en el barrio, así como percepción de ruidos exteriores y escasez de zonas verdes.

La situación geográfica de Pajarillos ha hecho que siempre se sintiera en el barrio de un modo u otro la diferencia de clases: existe una división marcada por la vía del tren que determina donde están los que tienen y dónde los que no. A esto hay que añadir que sólo se puede pasar del barrio (y de toda la zona este) al resto de la ciudad por túneles, lo que crea sensación de marginación, miedo y control.

La vida diaria en Pajarillos estuvo muchos años condicionada por los 'narcos' lo que acarrió la marcha de algunos vecinos, agresiones verbales y físicas. La vigilancia policial en la zona ha hecho que la venta de drogas se reduzca al menudeo en puntos localizados e itinerantes debido a la presión de la Policía Nacional.

Actualmente parte del barrio, concretamente el polígono 29 de Octubre, se encuentra en el comienzo de un fuerte proceso de transformación en el que se va a demoler una buena parte de los edificios para sustituirlos por otros de mejor calidad constructiva.

Desde que se creó el centro educativo en el curso 1980 se han llevado a cabo programas de atención a la diversidad, y desde el curso 96/97 se lleva a cabo el Proyecto de Currículum Bilingüe, lo cual distingue a este centro en este momento.

b. Objetivos de la Unidad Didáctica

- Reconocer los tres estados de la materia.
- Identificar los objetos según su estado.
- Comprender las diferencias entre los tres estados de la materia.
- Aprender los nombres de los cambios de estado.

c. Curriculum asignatura de Science en 3º Educación Primaria

Contenidos	Competencias
<ul style="list-style-type: none">▪ Matter: properties, states and changes.▪ Classification of some materials by their basic properties.▪ Physic changes: changes of state.	<ul style="list-style-type: none">▪ Digital competence▪ Mathematical competence and basic science and technology competences.▪ Learn to learn▪ Linguistic communication
Estándares de aprendizaje	Tiempo
<ul style="list-style-type: none">▪ Observe, identify and classify some materials by their properties.▪ The pupil predicts changes in movements or shape of objects' state.▪ The pupil explains heat effects in increasing or decreasing of the temperature.▪ The pupil identifies changes of state and its backwards process.	55 minutes x 6 sessions

d. Actividades más significativas

Presentaremos en este apartado las actividades más significativas de la unidad didáctica presentada en 3º de Educación Primaria en el Centro Bilingüe mencionado anteriormente.

La unidad didáctica completa está a su disposición en el CD con anexos presentado adjunto en este trabajo.

Actividad 1

Después de haber introducido el tema de la materia en la primera sesión, hice una asamblea en la que expliqué que todo está formado por materia, para ello me serví de bolas de gel a modo de átomos. Explicué que todo cuanto podían ver – y también el

aire— estaba formado por átomos, pero que la diferencia estaba en la organización de esas partículas que forman cada objeto.

Cuando ya tuvieron la idea asentada, elegí tres objetos (uno de cada estado de la materia) y con las bolas de gel expliqué su organización en función del estado en el que se encontrase. Para ello escogí el ejemplo más fácil: el agua. Les pregunté cómo creían que estaban en estado sólido, después en líquido y por último en estado gaseoso. Después con las bolas de gel representé el agua en sus tres estados. Cuando creí que ya la mayoría lo había entendido, decidí cambiar las bolas de gel por ellos mismos, entonces con sus cuerpos representaron los átomos. Dividí el grupo en tres más pequeños, y les pedía representar un sólido, líquido o gas. Entonces ellos debían pensar en grupo cómo representarlo para posteriormente enseñar al resto de compañeros qué habían hecho y por qué.

Para esta actividad empecé sentándolos en forma de asamblea, después de la explicación cada uno volvió a su sitio donde trabajaron por grupos, primero con las bolas de gel y a continuación les pedí que se pusieran de pie para representar la organización de los átomos en función del objeto que les indicase. El principal objetivo en esta actividad era que el alumnado observe, identifique y clasifique algunos materiales por sus propiedades. Destiné 15 minutos para cada estado de la materia.

Actividad 2

Para comprobar y asentar lo aprendido hasta el momento y con el fin de que fuera más visual y por tanto más fácil de recordar, les entregué una hoja para clasificar elementos según su estado físico y dibujando los átomos en cada figura. Para ello no pedí agrupación especial ya que mi objetivo era que trabajaran individualmente para después corregirlo todos juntos. En la hoja aparecía la silueta de una manzana, de un vaso con agua y un globo, cada uno con espacio suficiente para que los alumnos pudieran dibujar los átomos fácilmente. También les pedí que debajo de cada silueta escribieran tres ejemplos de cada uno.

Para llevar a cabo esta actividad, la cual duró 10 minutos, cada alumno estaba sentado en su sitio trabajando individualmente pero, como siempre, sentados en grupos por lo que si surgía alguna duda primero podía ser resuelta por ellos. El fin de esta actividad era afianzar cómo los átomos están organizados según su estado.

Actividad 3

Más tarde les entregué otra hoja con los tres estados de la materia en recuadros unidos mediante flechas para que en cada una de ellas escribieran el nombre del proceso de un estado a otro, así como escribir si para ese proceso era necesario calentar o enfriar el producto inicial.

Primero les pregunté si creían que un elemento en estado sólido podría pasar a líquido y a gas; y así con todos los estados y cambios posibles. Después los coloqué en asamblea rodeando el objeto que necesitaba para hacer el cambio de estado. Pedía hipótesis sobre qué creían que podría pasar, y después realizábamos el experimento. Cuando entendían el cambio de estado volvían a sus asientos, escribían el nombre del proceso en la flecha correspondiente y seguíamos con el siguiente.

Cada experimento representativo de cada cambio de estado duró 25 minutos. Incluyendo en este tiempo la explicación, hipótesis dadas por ellos, llevar a cabo el experimento, explicar qué había pasado y porqué, resolver alguna duda si surgía y anotar en la hoja el nombre del proceso en el lugar que correspondiera. El objetivo era que pudieran explicar los efectos sobre los objetos en función de aumentar o disminuir su temperatura.

Actividad 4

Para hacer un repaso de forma más amena, hice carteles en los que aparecían todos los nombres de los estados de la materia, sus procesos de cambio, uno para el calor, otro para el frío y -el más deseado- el de mini teacher (idea sacada de las Jornadas para el intercambio de experiencias en Educación Bilingüe de la facultad). Ya que en total eran doce carteles, era imposible que participaran todos a la vez, por lo que hice rotaciones. Elegí a tres alumnos quienes debían tener los tres carteles con los tres estados de materia. Después escogí a otros seis alumnos, cada uno tenía un cartel con el nombre de uno de los cambios de estado. Luego elegí a otros dos alumnos: uno con el cartel de HEAT UP y otro con el de COOL DOWN. Y finalmente, elegí al mini teacher. Los tres alumnos con los estados de la materia debían colocarse uno al lado de otro en frente de la pizarra. Los seis con los nombres de los cambios de estado, debían posicionarse según fuera el proceso que tuvieran (entre el sólido y líquido; entre el líquido y un gas;...). Y los dos alumnos con los carteles de calentar y enfriar debían colocarse donde

creyesen que era necesario. Podían ser ayudados por los compañeros que no tenían ningún cartel. Cuando decían que habían acabado, era el turno del mini teacher, quien era el único que podía tener la hoja de los apuntes completa. Entonces decidía si estaban bien colocados o si alguno debía hacer algún cambio.

En total esta actividad ocupó los últimos 20 minutos de la sesión, en los que dio tiempo a hacer una única rotación. El objetivo era que identificaran los cambios de estado y los procesos inversos aprendidos en sesiones previas.

Actividad 5

Basándonos en el enfoque CLIL y el enfoque por tareas, se plantea en la última sesión como última actividad tres estaciones distintas (todas ellas destinadas a los cambios de estado) por las que todos debían pasar. Esta actividad tuvo una duración de 25 minutos. En cuanto a la agrupación, en este caso hice los grupos personalmente para que la profesora de cada estación pudiera dar una explicación acorde al nivel del grupo que rotase. Primero debían hacer una hipótesis sobre el resultado, escribirlo, procedíamos con el experimento, veían qué proceso se había dado y lo anotaban dándose cuenta de si sus hipótesis eran ciertas o erróneas. Así, en la primera estación contábamos con una vela y un mechero, en la segunda una botella pequeña de agua y una pastilla efervescente, y en la tercera una sartén y huevos. Y al finalizar, cuando ya todos habían pasado por las tres estaciones dividimos al grupo en dos y jugamos a una ronda de preguntas. Para este juego destiné los últimos 15 minutos de la sesión, y en este caso les permití elegir el grupo en el que querían estar. Cuando estuvieron hechos los dos grupos empecé a formular preguntas elaboradas por mí acerca de todos los contenidos abarcados en la unidad didáctica, llevando un recuento de puntos en la pizarra.

5 Conclusiones

En lo referente a realizar este trabajo queda plasmada la idea de que la metodología CLIL es la que mejor resultados obtiene ya que resulta ser el enfoque más significativo a la hora de adquirir una segunda lengua. Lo cual es importante en un país donde la mayoría de los alumnos no tiene una buena competencia en inglés a pesar de ser una asignatura presente durante toda la etapa educativa. En consecuencia, esa falta de competencia influye negativamente en las posibilidades de algunas personas debido a la

importancia del bilingüismo, ya que presenta más ventajas que desventajas en un mundo donde prima el idioma de estudio del presente documento sobre el resto.

En lo referente a llevar a cabo la Unidad Didáctica en el aula, es notable la diferencia entre el método CLIL y el método tradicional que hasta ahora ha habido en las aulas donde solo se le daba importancia a leer y escribir, sin importar la habilidad de hablar, fundamental para ser capaces de expresarnos y de hacernos entender. También la adquisición de la L2 ya que los alumnos no lo consideran una asignatura, sino que aprenden el idioma de forma indirecta, con la práctica y a base de estar rodeados por ese idioma durante las horas lectivas.

En cuanto a los resultados obtenidos señalar que en general fueron altos. Fue necesario repetir las explicaciones más de una vez, y las rutinas de repaso al inicio y final de cada sesión fueron decisivas a la hora de adquirir el concepto nuevo así como repasar lo dado anteriormente. El test realizado en la última sesión reflejó que lo que más les cuesta es a la hora de traducir de un idioma a otro. Entienden qué se les pide, qué deben responder, pero les cuesta el cómo. El hecho de saber qué responder está en función de las horas de estudio dedicadas a ello, diferencias presentes en cualquier centro escolar. También a lo largo de las demás sesiones, cuando realizábamos algún experimento y pedía hipótesis o en las rutinas de repaso cuando preguntaba aleatoriamente, les costaba sobremanera expresarse en inglés. La mayoría comenzaba la respuesta en español hasta que les pedía que lo intentaran en inglés, donde decían palabras sueltas conocidas en inglés unidas con conectores en español. Sin embargo entendían sin problema las explicaciones de cualquier profesora de inglés. Quizá les faltaba el significado de alguna palabra en concreto, pero eran capaces de deducirlo por el contexto.

En la segunda actividad de la última sesión, fue donde pude comprobar si habían entendido los cambios de estado con un último experimento. A pesar de que trabajan en grupo y que contaban con la ayuda de una profesora en cada estación, algunos alumnos no escribieron todo correctamente. Pero este hecho puede deberse a la presión de que en ocho minutos debían escribir hipótesis, ver qué pasaba y apuntar el resultado final para cambiar e ir a la siguiente estación.

Al igual que en el resto de clases siempre obtenía respuestas de los mismos alumnos, por lo que hacía énfasis en aquellos alumnos que apenas participaban

intentando cambiar de alumno si no conocían la respuesta, para evitar tener un filtro afectivo alto. El tiempo dedicado a la respuesta estaba condicionado al alumno en cuestión; si consideraba que podía darme la respuesta si le concedía algo más de tiempo, se lo daba. Si por el contrario el hecho de esperar suponía aumentar el filtro afectivo, pedía a otro alumno que respondiera.

La principal técnica de evaluación fue la observación directa en cada actividad, explicación, respuesta,... En la última sesión recogí las carpetas destinadas a esa unidad didáctica, entonces diseñé un cuadro con los siguientes ítems para evaluar: orden de las hojas, si llevaban el material a clase todos los días, si las hojas mantenían una limpieza, si hicieron la hoja que les di de deberes, el test de la última sesión así como las hojas de las tres estaciones de la misma. A lo largo de las seis sesiones hice más hincapié en si sabían qué debían responder en lugar de que escribieran todo perfectamente.

6 Bibliografía

- QueAprendemosHoy.com (2017) ¿Qué es el método CLIL? [online] Disponible en: <http://thebilingualadvantage.com/what-is-bilingualism-2/> recuperado el 17/07/2017
- Ardilla, A. (2017) VENTAJAS Y DESVENTAJAS DEL BILINGÜISMO. [online] Revistas.unal.edu.co. Disponible en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-338X2012000200005 Recuperado el 17/07/2017
- Cvc.cervantes.es (2017) CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque comunicativo*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm Recuperado el 17/07/2017
- Dressler, W; Korecky-Kröll, K; Czinglar, C; Sharma, K. Vienna University. *Caretaker input to, and output to, bilingual children at home and in kindergarten: filling a European lacuna in the causal chain leading to disprivileged language competences*. Recuperado el 17/07/2017 de: https://www.researchgate.net/profile/Katharina_Korecky-Kroell/publication/280553230_Caretaker_input_to_and_output_of_bilingual_children_at_home_and_in_kindergarten_filling_a_European_lacuna_in_the_causal_chain_leading_to_disprivileged_language_competences/links/55b8a87508aed621de06031a.pdf
- Vanpatten, B; Benati, A. 2010. *Key terms in second language acquisition*. Great Britain. MPG Books Groups. Recuperado el 17/07/2017 https://books.google.es/books?id=cGXOBAAAQBAJ&pg=PA70&lpg=PA70&dq=input+caretaker&source=bl&ots=BAeKbCPL-J&sig=SMYHp_v1mla3bMvERGRwjwXDQxE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjH87qZs5DVAhUEZVAKHeHZC34Q6AEIQDAE#v=onepage&q=input%20caretaker&f=false
- Pastor, I; Encabo, J. (1999). *El enfoque comunicativo en la Enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia*. España. Recuperado el 17/07/2017 <http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/viewFile/2077/1952>
- D' Acierno, MR. (1990). *Three types of bilingualism*. Trinity College, Dublin. Recuperado el 17/07/2017 <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED321574.pdf>
- Renau, ML. (2016) *A review of the traditional and current language teaching methods*. Universitat Jaume I, España. https://www.ijires.org/administrator/components/com_jresearch/files/publication_s/IJIRES_560_Final.pdf
- Loyola, D. (2013) *Análisis de CLIL (Language Integrated Learning) como metodología para enseñar inglés como segunda lengua*. http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/1779/2013_03_27_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1

- House, S. (2011). *Inglés. Complementos de formación disciplinar. Theory and practice in English Language Teaching*. Spain.
- Lasagabaster, D; de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: implementation, results and teacher training*.
- Do Coyle, Hood, P; Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*.
- Chomsky, N. (1957). *Estructuras sintácticas*.
- Saville-Troike, M. (2012). *Introducing Second Language Acquisition*. Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York.
- Lightbown, P; Spada, N. (2006). *How languages are learned*. Oxford.
- Ecured.cu. (2017). Bilingüismo – EcuRed. Disponible en: <https://www.ecured.cu/Bilingüismo>
- Lambert, W. (1978) *Algunas consecuencias cognitivas y socioculturales de ser bilingüe*. Universidad de McGill.
- Hamers, J; Blanc, M. (1989). *Bilinguality and bilingualism. Second edition*.
- Cvc.cervantes.es (2017) CVC. *Diccionario de términos clave de ELE. Enfoque comunicativo*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm
- Jurado, B. (2016). *Adquisición del orden de palabras de los hablantes de L2 de origen inglés*. Disponible en: http://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/14092/RinconJuradoBrenda_Treball.pdf?sequence=1
- Oxford, R. (2003). *Language learning styles and strategies: an overview*.
- Schütz, R. (2017). *Stephen Krashen's theory of second language acquisition*.
- Krashen, S; Terrell, T. (1995). *The natural approach. Language acquisition in the classroom*.
- CLILingmesoftly. (2017). *The 4C's model – Do Coyle*. Disponible en: <https://clilingmesoftly.wordpress.com/clil-models-3/the-4-cs-model-docoyle/>