



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Educación

Aplicación del método AICLE a la enseñanza de la Educación Plástica en inglés

Trabajo fin de grado presentado por:

Raffaella Sotgiu

Titulación:

Grado de Maestro en Educación Infantil

Línea de investigación:

Propuesta de intervención

Director/a:

Cristina Castillo Rodríguez

Paterna (Valencia)
20 de mayo de 2014
Firmado por: Raffaella Sotgiu

CATEGORÍA TESAURURO: 1.1.8. Método pedagógicos

RESUMEN

El presente trabajo recoge el planteamiento, desarrollo y resultados de una experiencia de aplicación de la metodología AICLE a la Educación Plástica en Educación Infantil. Esta metodología persigue la enseñanza de una lengua foránea en asignaturas no propiamente lingüísticas, y busca compaginar el éxito en el aprendizaje tanto de los contenidos curriculares, como de la lengua empleada para ese aprendizaje. Tras una caracterización teórica, se aporta una memoria del planteamiento y desarrollo seguido para la implementación de aquélla en la asignatura comentada. Por último, se aportan los resultados obtenidos por los alumnos participantes en el experimento en relación al aprendizaje de la lengua inglesa. En definitiva, puede afirmarse que la experiencia seguida ha sido satisfactoria, por lo que su aplicación tanto en los niveles educativos ahora ensayados como en otros es crucial y necesaria.

Palabras clave: AICLE, Educación Plástica, lengua inglesa, bilingüismo.

INDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN	5
1.1 JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD	5
1.2 OBJETIVOS.....	6
1.3 METODOLOGÍA	6
2. MARCO TEÓRICO.....	7
2.1 CONSIDERACIONES LEGISLATIVAS PRELIMINARES	7
2.1.1. EUROPA.....	7
2.1.2. ESPAÑA.....	9
2.1.3. COMUNIDAD VALENCIANA	9
2.2. EL BILINGÜISMO Y OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS	10
2.2.1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DEL BILINGÜISMO	10
2.2.2. EL BILINGÜISMO Y PLURILINGÜISMO EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	12
2.3. LA METODOLOGÍA AICLE	12
2.3.1. ORÍGENES.....	13
2.3.2. PRINCIPIOS METODOLÓGICOS	13
2.3.3. CARACTERÍSTICAS FUNDAMENTALES.....	16
2.3.4. DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA A APLICAR.....	19
2.4. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO.....	22
2.4.1. EXPERIENCIAS CON AICLE	23
2.4.2. OTRAS CONSIDERACIONES CON RESPECTO A AICLE	23
3. MARCO EMPÍRICO.....	25
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL EXPERIMENTO.....	25
3.1.1. CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO E INSTALACIONES.....	26
3.1.2. PARTICIPANTES EN EL EXPERIMENTO	27
3.2. IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DE AICLE	27
3.3. PREPARACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA.....	28
3.3.1. PLANIFICACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA.....	28
3.3.2. ESTRUCTURAS DE LAS SESIONES.....	32
3.3.3. OBSERVACIÓN LLEVADA A CABO	35
3.3.4. RESULTADOS DEL EXPERIMENTO REALIZADO Y DIFICULTADES ENCONTRADAS.....	39
3.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS	42
4. CONCLUSIONES	46
5. PROSPECTIVA	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	49
7. BIBLIOGRAFÍA	51
ANEXO 1: FIGURAS UTILIZADAS PARA EL ESTUDIO SOBRE LA LUZ.....	52
ANEXO 2: TRABAJOS REALIZADOS PARA LA ACTIVIDAD “OBSERVACIÓN DE LA LUZ” ...	53
ANEXO 3: TRABAJOS REALIZADOS PARA LA ACTIVIDAD “LA NOCHE”	54
ANEXO 4: TRABAJO DE GRUPO REALIZADO PARA LA ACTIVIDAD “LA LUZ”	55

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.....	15
FIGURA 2.....	16
FIGURA 3.....	21
FIGURA 4.....	22
FIGURA 5.....	23
FIGURA 6.....	29
FIGURA 7.....	30
FIGURA 8.....	39

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.....	40
TABLA 2.....	40
TABLA 3.....	41

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1.....	43
GRÁFICO 2.....	43
GRÁFICO 3.....	44

1 INTRODUCCIÓN

1.1 JUSTIFICACIÓN Y UTILIDAD

La realización de este trabajo es fruto de un interés hacia al aprendizaje de un idioma extranjero a través de una disciplina no lingüística.

En el sistema educativo de la Comunidad Valenciana existe el bilingüismo valenciano-castellano dado que, en esta autonomía, ambas lenguas son oficiales.

En el año 2009, con la Orden de 19 de mayo de 2009, se introduce un programa plurilingüe experimental en algunos centros educativos de la Comunidad Valenciana. En el centro en el cual trabajo, ya se implantó esta experimentación trilingüe para el curso escolar 2012-2013, impariéndose, en Educación Infantil, dos clases de inglés semanales.

Para el año 2015, el segundo curso de infantil será pionero en el centro en aplicar el trilingüismo en primaria, o sea, a partir del curso escolar 2015-2016, los niños que actualmente cursan segundo año del segundo ciclo de Educación Infantil cursarán primero de primaria y tendrán una disciplina no lingüística en inglés, como es la Educación Plástica.

Resulta muy interesante poder poner en práctica la metodología AICLE en una disciplina de esa naturaleza, como es el caso de la citada Educación Plástica, dado que la novedad radica en que no se ha implementado nunca en el centro educativo en el que situaría el proyecto.

Actualmente, en las clases de inglés impartidas en infantil, se utilizan recursos tales como canciones, juegos, flash-cards, entre otros, y se procura enseñar contenidos relacionados con la vida cotidiana de los niños. Con este tipo de metodología, en realidad, los niños aprenden contenidos de forma aislada.

Sin embargo, con la siguiente propuesta, se intentará aplicar la enseñanza de la Educación Plástica utilizando el inglés como lengua vehicular, tal como sugiere el método CLIL (Content and Language in Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera). En adelante, se empleará este último acrónimo, esto es, AICLE, para hacer referencia a la metodología en cuestión.

De este modo, el presente trabajo les servirá a los niños de cara a la necesaria normalización y extensión del uso del inglés en su vida cotidiana. Asimismo, les será útil a maestros de otras disciplinas del mismo centro, los cuales podrán compartir una experiencia concreta de aplicación de AICLE en una asignatura no lingüística. Por último, quizás pueda serle útil a organismos e instituciones propias del sistema educativo, al poder observar los avances o mejoras que se entiende que genera la experiencia.

1.2 OBJETIVOS

En este trabajo de investigación nos proponemos como objetivo general:

- Aplicar los principios de la metodología AICLE a la enseñanza de la Educación Plástica en Educación Infantil.

Asimismo, nos proponemos los siguientes objetivos específicos:

- Esbozar un marco teórico donde se expliquen aspectos teóricos cruciales en torno a la metodología AICLE.
- Reflexionar sobre las dificultades a la hora de preparar el material de las actividades.
- Fomentar el interés sobre la asignatura.
- Implementar el idioma en inglés para la enseñanza de un proyecto de Educación Plástica en un experimento empírico.
- Utilizar la lengua inglesa como una herramienta de comunicación.
- Fomentar el interés en descubrir nuevo vocabulario.

1.3 METODOLOGÍA

Para conseguir los objetivos señalados en el anterior apartado, el presente trabajo se ha estructurado en dos grandes capítulos, a saber, un marco teórico y un marco empírico. En el marco teórico, se realiza una **caracterización teórica** de la metodología a emplear, esto es, AICLE. Para ello se dedican un conjunto significativo de páginas a la descripción y análisis del citado método, por lo que, de un lado, se indican cuáles son los principios básicos en los que se fundamenta y, de otro, se atiende a la forma en la que, en tanto método, debe implementarse.

Asimismo, sobre la base teórica de la metodología AICLE, se plantea un marco empírico en el que ha de desarrollarse **la experiencia práctica** a llevar a cabo. Para ello se han particularizado las seis fases en que se divide la aplicación del método, así como los instrumentos de los que el citado método dota al maestro para poder preparar tal aplicación. En concreto, es de destacar el mapa mental (Figura 7), la cual sirve de armazón o esqueleto al conjunto de la experiencia a diseñar. Dentro de este mismo capítulo, y una vez planteada la experiencia (contenido, material, número de sesiones, etc.), se procede a la aplicación de la misma y a la obtención de resultados.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo abordaremos las bases teóricas en que se sostiene el método AICLE, en tanto es en el mismo en el que se fundamenta la experiencia didáctica a llevar a cabo.

En primer lugar, se describe el marco jurídico en el que se inscribe la experiencia, de forma que se hace referencia a las disposiciones, en materia de enseñanza de idiomas en Educación Infantil y Primaria, más destacables a distintos niveles administrativos, esto es, a nivel europeo, nacional y autonómico.

Posteriormente, y al objeto de contextualizar correctamente la experiencia, se llevan a cabo una serie de aportaciones en torno al concepto del bilingüismo para, posteriormente, y sobre las mismas, poder realizar consideraciones concretas que tienen que ver con la realidad lingüística del entorno del centro escogido para la puesta en práctica de la experiencia.

Después se entrará directamente en la naturaleza del método AICLE, deteniéndonos en sus principios metodológicos y características fundamentales, piedras angulares de las seis fases que lo componen y que, asimismo, se describirán más adelante.

Por último, se pretende insistir en la importancia del contexto, ya sea en la enseñanza de lenguas extranjeras como en la aplicación de AICLE. Para ello se indicarán algunas experiencias singulares llevadas a cabo en otros países bilingües, resaltándose ciertos factores de importancia para la correcta implementación de experiencias similares a la que recoge el presente trabajo.

2.1 CONSIDERACIONES LEGISLATIVAS PRELIMINARES

En este apartado destacamos la importancia que muchas instituciones y organismos oficiales, a distintas escalas administrativas, le confieren al plurilingüismo, y a la enseñanza de los idiomas, dentro de los sistemas educativos, en particular. Es por ello por lo que, seguidamente, se realizan una serie de consideraciones, a este respecto, las cuales descienden desde un marco global, como es el europeo, hasta el autonómico o regional.

2.1.1. Europa

La Unión Europea (UE) dispone de distintos organismos cada uno de los cuales se dedica a gestionar políticas sectoriales concretas. En ese contexto, la Comisión Europea se encarga de ejecutar las políticas que parten del Parlamento Europeo para lo que, asimismo, se apoya en distintas entidades oficiales y programas algunos de los cuales serán citados más adelante.

De acuerdo con Hoyos Pérez (2011), Europa ha establecido como uno de los principales objetivos de los sistemas educativos europeos el plurilingüismo. Así, desde hace mucho tiempo, ha reclamado nuevas metodologías en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, al tiempo

que pide la implementación de sistemas de evaluación de los métodos y material empleados en la aplicación de los mismos.

(...) el incremento de las competencias comunicativas en las lenguas extranjeras ha sido resaltado por los responsables políticos y las instituciones europeas como un campo educativo en la que es necesario invertir tiempo y esfuerzo de manera conjunta. La educación y formación profesional (EFP) (...), el Año Europeo de las lenguas 2001, la Declaración de Copenhague de 2002, el comunicado de Maastricht de 2006, y las directrices del tratado de Lisboa de 2007 son sólo unos ejemplos (Hoyos Pérez, 2011, p 38).

Además, se tienen las siguientes instituciones y organismos de la UE dedicados a la Educación, y potenciadores del multilingüismo, los cuales pasamos a describir de forma breve:

- **Comisión de Cultura y Educación del Parlamento europeo.** Esta comisión tiene como cometidos principales salvaguardar los aspectos culturales de la Unión Europea, destacándose la protección y la promoción de la diversidad tanto en lo que respecta a la cultura como a la lengua, la política de educación de la UE, la política audiovisual y los aspectos culturales y educativos de la sociedad de la información y, por último, la política de la juventud y el desarrollo de una política deportiva y del ocio.
- **Consejo de la Unión Europea**, cuyos campos de acción son la Educación, juventud, cultura y deporte.
- **Comisión Europea.** Esta comisión tiene abiertos muchos frentes en este sentido, entre los que destacan los Programas Erasmus, Lengua, Sócrates o Da Vinci, como una de sus mayores apuestas en este sentido. Además, podemos resaltar también la denominada *European language label*, la cual, desde 1999, recoge muchos proyectos de los distintos países de la UE, cuya característica fundamental es que sean creativos e innovadores en lo que respecta a la enseñanza de los idiomas.

Tradicionalmente, la Comisión se ha interesado, de forma intensa, en la profundización del multilingüismo en la educación. Prueba de ello son los documentos, ahora ya lejanos en el tiempo, que se indican seguidamente:

- Plan de acción sobre el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística 2004-2006.
- Resolución del Consejo de 16 de diciembre de 1997 relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea.
- Resolución del Consejo, de 31 de marzo de 1995, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.

Más recientemente, estas instituciones y organismos de la UE también se han fijado nuevamente en el multilingüismo, de lo que se tienen las siguientes comunicaciones emitidas por tal institución:

- Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, de 18 de septiembre de 2008 – Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido.
- Comunicación de la Comisión de 22 de noviembre de 2005. Una nueva estrategia marco para el multilingüismo.

Asimismo, y como se verá más adelante, al abrigo de esta Comisión se han creado grupos de trabajo y recursos dedicados a la enseñanza de los idiomas en los sistemas educativos. Todo ello demuestra el interés existente en las altas instituciones europeas por la enseñanza de los idiomas, dentro de la Educación, así como avala el objeto del presente trabajo.

- **Comité de las Regiones**, dentro de la cual destaca la Comisión de Educación, Juventud, Cultura e Investigación (EDUC).

2.1.2. España

A nivel nacional, España cuenta con una política educativa algo cambiante que, no obstante, viene destacando la importancia de la educación de los idiomas en los distintos niveles que conforman el Sistema Educativo.

La ley que actualmente regula la educación en España es la Ley Orgánica de Educación (LOE), promulgada por el gobierno en el 2006. No obstante, para el próximo curso escolar, en algunas Comunidades Autónomas, como el caso de la Valenciana, se implantará la nueva Ley de educación aprobada por el actual gobierno, la LOMCE.

La Unión Europea persigue que sus habitantes sean competentes, al menos, en tres idiomas incluidos dentro de su territorio. España, así pues, se plantea idéntico objetivo, especialmente en sus políticas educativas.

2.1.3. Comunidad Valenciana

Más allá de otra legislación, cabe fijarse, a efectos de la regulación jurídica del plurilingüismo, en el Decreto 127/2012, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana. El ámbito de aplicación de tal Decreto es el relativo a las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional.

Cabe referirse a los programas lingüísticos, con los que se pretende que, en la Comunidad Valenciana (en adelante, C. Valenciana), los niños y niñas estudien en valenciano, en castellano y, así también en al menos una lengua propia de otros países, si bien de forma prioritaria será la lengua inglesa. Por otra parte, se crean los programas plurilingües. Se trata de un programa lingüístico caracterizado por el hecho de que se imparten contenidos curriculares en valenciano, en castellano y en otras lenguas foráneas, entre las que ocupa un lugar preferente el inglés.

En relación con todo ello, se señala en el Decreto citado que se persigue un desarrollo pleno e integral que posibilite el máximo grado de capacitación lingüística del alumno. Asimismo, todas las asignaturas no relacionadas con la enseñanza de un idioma son susceptibles de ser impartidas en valenciano, castellano o en inglés, por lo que se da pie a la implementación de una experiencia como la que recoge el presente trabajo, esto es, aplicar AICLE en la enseñanza de la Educación Plástica en Educación Infantil.

Se señala, asimismo, en el Decreto que, para poder reforzar el aprendizaje del inglés, se podrá proceder a potenciar la enseñanza de esta lengua en el refuerzo de contenidos específicos del currículo de áreas, materias o módulos no lingüísticos, al tiempo que se plantea la posibilidad de un incremento horario de la enseñanza del inglés.

En la Educación Infantil, se ha dispuesto que los niños estén expuestos a la lengua inglesa a partir del primer curso del segundo ciclo de la Educación Infantil.

De todo ello se observa que el Decreto al que se viene haciendo referencia, más allá de recoger la singularidad que supone la coexistencia de dos lenguas oficiales en la C. Valenciana, sitúa, en ese marco, la enseñanza del inglés como una prioridad, incluso al mismo nivel que las referidas lenguas co-oficiales.

2.2. EL BILINGÜISMO Y OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS

En este apartado se abordarán aspectos teóricos relativos al bilingüismo, haciendo especial hincapié en su conceptualización y al tratamiento del mismo, así como al plurilingüismo en la comunidad autónoma que nos compete en este trabajo, esto es, la C. Valenciana.

2.2.1. Aproximación al concepto del bilingüismo

Para una correcta definición del concepto de “bilingüismo”, término sobre el que se pretende profundizar bajo el presente epígrafe, se ha acudido al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Así, en tal diccionario se define “bilingüismo” como el “uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona” (Bilingüismo, 2014). Se ha escogido esta definición como una de las más apropiadas para el caso que nos ocupa, dado que se acomoda muy bien, en nuestra opinión, a la circunstancia en que se da tal fenómeno en el ámbito de la C. Valenciana.

Si atendemos a las definiciones ofrecidas por otros autores, es interesante, por su mayor simplicidad y concreción, detenerse en la que propone Weinreich (1979). Tal definición se refiere al bilingüismo como la puesta en práctica, de forma alternativa, de dos lenguas coexistentes. La misma no entra en la mayor o menor frecuencia de uso de una lengua sobre otra, ni se fija en si las lenguas son maternas o adquiridas posteriormente. Es por ello que parece más aséptica, es decir, da la sensación de que está más libre de connotaciones territoriales e incluso sentimentales y que, por lo tanto, se centra únicamente en el aspecto lingüístico.

Con ello no quiere decirse que se entienda incorrecta la consideración de tales aspectos en la definición, dado que, por ejemplo, la propia RAE, institución de referencia, sí asume el atributo territorial. Sin embargo, consideramos muy apropiado, en consonancia con el fin que persigue el presente trabajo, el planteamiento de Weinreich (1979).

Asimismo, es posible distinguir diferentes tipos de bilingüismo. De acuerdo con Weinreich (1979) podemos distinguir tres tipos, a saber, coordinado, compuesto y subordinado. Moreno Fernández (1998) se refiere a estos mismos tipos distinguiéndolos en función de la siguiente descripción:

- coordinado: el hablante bilingüe es, en realidad, a nivel operativo, como una superposición de dos hablantes monolingües;
- compuesto: habría una base conceptual común para las dos lenguas;
- subordinado: en este caso, hay una lengua en peor posición, la cual se aprende y se emplea tomando como instrumento de comunicación la lengua prevalente.

Por otro lado, es conveniente señalar la existencia de otro concepto, como es el de diglosia, de acuerdo con el cual, en un territorio concreto coexisten dos lenguas, siendo una de ellas predominante sobre la otra, de forma que la segunda corre riesgo de resultar minorizada (Moreno 1998). Este concepto se ha entendido que no puede obviarse y que merece, si no entrar a desarrollarlo con más profundidad, sí al menos referirlo, dado que describe la situación real de la coexistencia del valenciano y del castellano en algunas partes de la C.Valenciana.

Volviendo sobre la anterior división del concepto de bilingüismo aportado, ésta permite su traslado al caso en el que se enmarca la experiencia a diseñar. Así, la aplicación de AICLE en la enseñanza en la etapa de Educación Infantil, en nuestro caso, en combinación con la enseñanza de la Educación Plástica, se entiende que debe buscar la consecución de un bilingüismo de tipo coordinado.

Por último, no puede obviarse la presencia muy significativa de hablantes de otras lenguas, debido a que muchos de los niños que asisten a clases son hijos de inmigrantes de muy diversas nacionalidades.

Es también necesario tener en consideración el concepto de plurilingüismo. Considerando la definición del Centro Cultural Cervantes “el plurilingüismo hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas” (Plurilingüismo 2014). Para poder alcanzar el plurilingüismo es necesario que el sujeto desarrolle un repertorio lingüístico y, al mismo tiempo, todos aquellos mecanismos que hagan posible la interacción de las competencias de sus diferentes lenguas.

En el siguiente subapartado se considerará el bilingüismo y el plurilingüismo específicamente en la autonomía donde se ha puesto en práctica este mismo trabajo: La Comunidad Valenciana.

2.2.2. El bilingüismo y plurilingüismo en la Comunidad Valenciana

En la C. Valenciana, como se ha avanzado en la introducción, coexisten, en gran parte del mismo, dos lenguas distintas como son el castellano y el valenciano. Muchos colegios mantienen líneas educativas en castellano y valenciano, existiendo algunos en los que, por localizarse en comarcas tradicionalmente valenciano-parlantes, la única línea es aquélla en valenciano. Así, el caso concreto que es objeto de estudio en el presente trabajo, se ajusta a esta última circunstancia. Es decir, la experiencia que se diseñará en los apartados que siguen, y que debe concluir con la propuesta de un sistema de enseñanza de la Educación Plástica basada en el método AICLE, se circunscribe a un colegio de línea educativa en valenciano.

Por otra parte, y como se comentaba anteriormente, la C. Valenciana ha venido siendo, tradicionalmente y hasta el estallido de la crisis que aún hoy se da en España y gran parte de Europa, una autonomía receptora de inmigración, tanto nacional como exterior. Es por ello por lo que las escuelas de la misma acogen a gran número de alumnos los cuales, por el origen de sus padres o el suyo propio, hablan otra lengua distinta al castellano o al valenciano.

Centrándonos en el centro en el cual se desarrollará la experiencia, y tras todo lo abordado anteriormente, el inglés no es, para los niños que acuden a su colegio, una segunda lengua sino, más bien, una tercera, una cuarta o incluso una quinta lengua, dado que en el centro en cuestión hay gran presencia de niños de padres procedentes de países tales como Argelia, Marruecos, Polonia e Italia.

Es decir, ningún niño del colegio en el cual se propone la aplicación de la presente experiencia basada en AICLE, es hablante de un solo idioma. Esta realidad se espera que genere una predisposición en todos los alumnos del colegio que les ayudará, seguramente, a asimilar con mayor naturalidad la impartición de una disciplina no lingüística en un idioma extranjero.

Asimismo, se ha visto, a lo largo del presente trabajo, la importancia de contextualizar la experiencia AICLE a implementar, especialmente atendiendo a las circunstancias lingüísticas de la zona en que se localiza aquélla. En nuestro caso coexisten dos lenguas oficiales, a lo que se añade la enseñanza de una lengua extranjera. Esta peculiaridad se ha dado en regiones españolas con lengua propia, y se ha estudiado por algunos autores para la enseñanza de algunas asignaturas concretas, aportándose aproximaciones metodológicas de aplicación de AICLE a tales casos (Lizette & Espinet, 2013).

2.3. LA METODOLOGÍA AICLE

Como hemos visto en el apartado anterior, la realidad de las nuevas generaciones exige un correcto aprendizaje de un idioma extranjero, preferentemente el inglés. El que este aprendizaje al que se hace referencia sea más o menos fácil, o exitoso, depende, en gran parte, del profesor, de los medios con que se cuente para ello, así como de la metodología que se siga.

Así, en este apartado haremos especial hincapié en la génesis del método en el que se propone basar la experiencia a llevar a cabo. Asimismo, se hará referencia a los principios metodológicos y características fundamentales del método para, finalmente, procederse a la descripción de las diferentes fases que lo conforman.

2.3.1. Orígenes

El método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos de Lenguas Extranjeras) es la traducción al español del acrónimo CLIL (Content and Language Integrated Learning).

La metodología AICLE es entendida por muchos como un innovador método de aproximación con el que se persigue alcanzar un nivel, a igualdad de importancia, tanto en el área no lingüística como en el idioma en el cual se enseña una disciplina.

Para entender el origen de este método y la importancia que tiene hoy en día en el sistema educativo de nuestro país, es necesario remontarse al año 1965, donde esta metodología encuentra sus raíces.

De acuerdo con Mehisto, Marsh y Frigols (2008), el método surgió en Canadá, país bilingüe donde coexisten el inglés y el francés. Un grupo de padres ingleses que vivían en zona francesa notaron cómo sus hijos no estaban aprendiendo francés al mismo nivel que los niños nativos, quedándose así en condiciones desfavorables. Estos padres creían que las clases de lengua francesa no eran suficientes para alcanzar un buen conocimiento de tal idioma. Ante ello, decidieron que era necesario un cambio en el sistema educativo, ejerciendo presión sobre las autoridades locales en tal materia. Finalmente, éstas, es decir, las autoridades, respondieron positivamente a la demanda de instaurar un programa de inmersión lingüística que permitiese enseñar enteramente en francés a los niños de habla inglesa.

A pesar de este esfuerzo innovador, los profesores encontraron muchas dificultades al plantear este tipo de metodología enfocada a la implementación de las cuatro destrezas lingüísticas básicas (*reading, writing, speaking y listening*). Sin embargo, el método fue tomando forma y adquirió un gran protagonismo en la enseñanza de un idioma extranjero, ya que, aproximadamente en los años setenta, el mismo estaba ya extendido por todo el mundo. Así, ha ido evolucionando hasta hoy; además, ya se le reconoce a AICLE sus efectos positivos en los alumnos, tanto en habilidades receptivas como en vocabulario (Llinares & Pastrana, 2013). Con todo, puede afirmarse que éste fue uno de los pilares donde se asienta el bilingüismo y la metodología AICLE que conocemos hoy en día (Mehisto et al, 2008).

2.3.2. Principios metodológicos

Algunos reputados autores de la talla de Coyle, Hood y Marsh (2010) o Mehisto et al (2008) señalan que los principios en los que se sostiene la metodología AICLE son los siguientes:

- **Cognición:** principio según el cual los alumnos desarrollan las habilidades cognitivas, que ellos mismos evalúan de forma independiente, construyendo sobre su propio y particular bagaje cultural, capacidades, actitudes y experiencia.
- **Cultura:** los alumnos se sienten parte de una comunidad y de sus objetivos, al tiempo que deben encontrar un equilibrio entre sus intereses y los de los demás, avanzando en su entendimiento de la pluriculturalidad.
- **Contenido:** los alumnos adquieren las habilidades y el conocimiento propio del currículo impartido.
- **Comunicación:** aprenden a usar la lengua concreta así como adquieren habilidad en su manejo y seguridad en su uso, aprendiendo a usar la lengua y usando la lengua para aprender.

En palabras de otros autores como Cendoya, Di Bin y Peluffo, (2008), y atendiendo a un caso concreto de aplicación del método AICLE a la asignatura de literatura, en cuarto grado de primaria, al que nos referiremos posteriormente en varias ocasiones, tal método se basa tanto en la necesidad de que los alumnos queden fuertemente expuestos a contextos en los que el aspecto comunicativo sea auténtico, es decir, lo más próximo posible al original que se pretende reproducir, como a contextos sociales y culturales que no les son familiares y que les obligan a aceptar y asimilar otras realidades, todo ello a través de la lengua propia del contexto reproducido.

Como se ha tenido ocasión de señalar en párrafos precedentes, AICLE es una aproximación hacia la educación en la que la enseñanza de la lengua y la materia en cuestión son impartidas de forma combinada o conjunta.

Lo anterior no significa que los niños adquieran el conocimiento curricular de la disciplina al tiempo que desarrollan la competencia lingüística, de forma que ambos, esto es, la lengua y el contenido curricular, son igualmente importantes en el aprendizaje y, por tanto, en la docencia. Puede decirse que, en esto último, se sintetiza el objetivo principal de la metodología en que nos apoyaremos para la elaboración de nuestra propuesta.

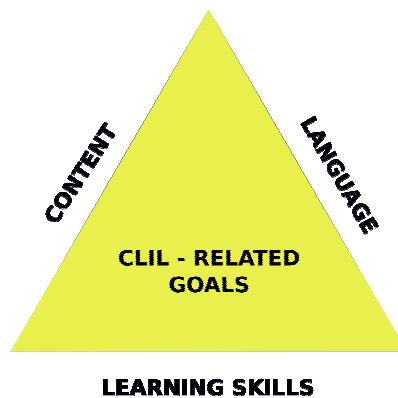


Figura 1. Caracterización del método AICLE. (Mehisto et al, 2008, p. 12)

Este objetivo principal del que se habla es ampliado por Mehisto et al (2008). De acuerdo con estos autores, también sería importante la adquisición de destrezas para el aprendizaje lo que, según los mismos, debería ser un objetivo básico de la metodología AICLE.

Profundizando o desarrollando más lo abordado hasta ahora respecto a los objetivos perseguidos por la metodología AICLE, puede añadirse que los objetivos que llevan a implementar el aprendizaje de un idioma extranjero, dentro del sistema de enseñanza de un país determinado, pueden ser de distinta naturaleza, o incluso una combinación de varios de ellos, pudiendo clasificarse según los grupos fundamentales que se indican a continuación:

- Objetivos socioeconómicos, a fin de preparar a los niños para un mundo o sociedad más internacional, al objeto de que tengan mejores oportunidades o mayores posibilidades de trabajo.
- Objetivos socioculturales, según los cuales se intenta preparar al alumnado en la tolerancia y respeto hacia otras culturas.
- Objetivos lingüísticos, donde se centra la atención en facilitar una comunicación eficaz, motivando a los niños a aprender idiomas utilizándolos para usos prácticos.
- Objetivos educativos, los cuales persiguen el aprendizaje de una materia a través de la estimulación para asimilar contenidos con métodos nuevos e innovadores.

El método AICLE recoge todos estos objetivos y los hace suyos. Es más, se entiende que la enseñanza de un idioma a través de esta metodología crea sinergias que potencian la consecución de tales objetivos, de forma que tanto los contenidos de la disciplina impartida, como el idioma empleado para su transmisión son adquiridos, por parte de los alumnos, con mayor aprovechamiento y amplitud que en el caso de la mera enseñanza de ambos por separado.

Y es que AICLE se apoya en la premisa de que el lenguaje debe aprenderse a través de un desarrollo del mismo antes que de manera forzada (Cendoya et al, 2008), lo que, indudablemente, aumenta la permeabilidad del alumno con respecto al idioma y al contenido curricular.

2.3.3. Características fundamentales

La metodología en la que nos estamos apoyando constantemente, y que igualmente pretendemos que sirva de fundamento a la posterior propuesta que es objeto del presente trabajo, tiene una serie de características que la diferencian de otros métodos existentes, ideados para la enseñanza de un idioma extranjero en distintos niveles educativos (inmersión, *language showers*, educación bilingüe, etc.). Tales características son las que dotan al método de personalidad propia y, asimismo, se entiende que lo hacen especialmente atractivo para su aplicación en educación infantil.

Las características a las que se hace referencia (véase Figura 5) y que, como se verá en un apartado posterior, aparecen en las fases más esenciales de la aplicación del método AICLE, pueden ser tratadas de diferentes formas, dependiendo del punto de vista desde el que se arranque. En el caso que nos ocupa, se ha atendido a la descripción de las mismas que dan algunos autores muy reconocidos, lo que se ha hecho por la claridad de su exposición y fácil comprensión.

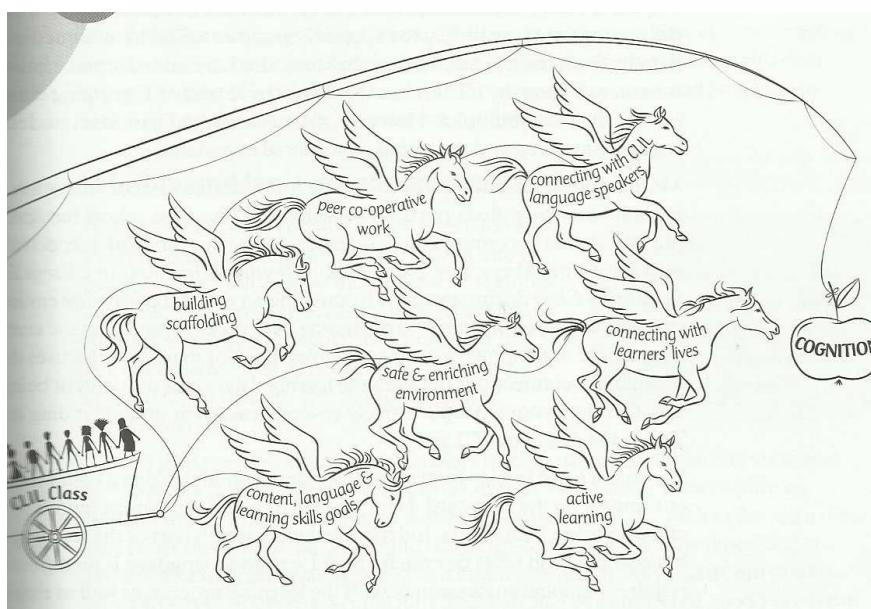


Figura 2. Caracterización del método AICLE. (Mehisto et al, 2008, p. 25)

Así pues, las características principales (*core features*) de la metodología AICLE son, de acuerdo con Mehisto et al. (2008), las siguientes:

- **enfoque múltiple**
 - aprender idiomas mediante su empleo en las clases de contenido.
 - aprender contenidos curriculares durante la impartición de la clase de lengua extranjera.

- aprender también el idioma mediante su empleo en la impartición de temas transversales.
- realizar una evaluación continua y sistemática de los procesos de aprendizaje tanto de la lengua en que se imparten los contenidos, como de los propios contenidos en sí. Esto indica que debe ser una especie de feedback que ha de aprovecharse en la mejora y el avance de la aplicación del método.

- **ambiente seguro y enriquecedor de aprendizaje**

- establecer rutinas fácilmente asimilables por los alumnos las cuales, por su intrínseca repetitividad y presencia reiterada, facilitarán la asunción de determinadas herramientas comunicativas de forma muy natural; ello en concordancia con la idea, ya comentada anteriormente, de Cendoya et al (2008), de acuerdo con la cual el aprendizaje de la lengua extranjera debe llegar al niño a través de un desarrollo del idioma, y no de su asimilación forzada.
- hacer que la lengua extranjera impregne la totalidad del aula en la que se impartirá la clase.
- promover en los niños la necesidad de experimentar tanto con la lengua como con los contenidos impartidos.
- guiar el acceso a materiales y entornos de aprendizaje
- aumentar en los niños la necesidad de aprender el idioma, concienciándolos de la importancia de ello en base tanto a su utilidad práctica como al crecimiento en valores y apertura al mundo y a la sociedad que supone.

- **autenticidad**

- facilitar a los niños la búsqueda de ayudas durante el aprendizaje del idioma extranjero.
- tratar de que tanto la forma como el fondo de la enseñanza del idioma se adapte a los intereses de los niños.
- establecer conexiones entre los contenidos y la lengua con la vida habitual de los niños.
- facilitar que los niños contacten con hablantes nativos del idioma enseñado, a fin de materializarlo y evitarles la abstracción de una lengua sin ningún tipo de soporte físico o socio-cultural.
- emplear materiales modernos en la impartición de las clases, así como propios de los entornos culturales de los nativos del idioma.

- **aprendizaje activo**

- facilitar que los niños tengan más opciones a comunicar que el maestro, es decir, promover su participación.
- permitir a los niños participar, de forma activa, en las consideraciones y evaluaciones del progreso en el aprendizaje.
- promover la cooperación y la asimilación del concepto de “compartir” entre iguales, así como la aceptación de la escala de orden y la asunción de responsabilidades ante sus superiores jerárquicos.
- promover un conocimiento del lenguaje en tanto:
 - herramienta de comunicación y
 - vehículo de traslación vertical de la cultura
 - espejo de la cultura, vía el determinismo lingüístico.
- Convertir a los profesores en guías y orientadores, antes que en autoridades disciplinarias.

- **andamiaje (Scaffolding)**

- sostener la enseñanza del idioma y del contenido curricular en:
 - los conocimientos previos de los niños
 - las habilidades de los niños
 - las actitudes e intereses de los niños
 - la experiencia, por corta que sea, de los niños
- preparar la información de forma que su uso sea lo más sencillo de usar posible por parte de los niños.
- fomentar el y pensamiento creativo crítico.
- favorecer en los niños actitudes estimulantes, de búsqueda y de avance continuo, profundizando en su crecimiento personal e integridad individual.

- **cooperación**

- planificar los cursos, clases y temas en colaboración con los profesores AICLE y no AICLE.
- involucrar a los padres y ayudarles a saber cómo apoyar a los niños en su aprendizaje.
- involucrar, en la medida de lo posible, a la comunidad local, las autoridades y trabajadores.

2.3.4. Descripción de la metodología a aplicar

El presente apartado recoge una consideración muy citada en distintos foros consultados, y que se entiende de gran interés: AICLE enfatiza capacidades que llevan a la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas”, incluso en otra lengua distinta a las propias (Navés & Muñoz, 2000). Estas palabras son especialmente reveladoras, dado que explican, de forma muy sintética, la forma en que se pretende que los alumnos aprendan tanto contenidos concretos como lenguas.

Para desarrollar este apartado, se ha tomado como referencia fundamental la investigación de Coyle et al. (2010). La estructura dada a la forma en que debe aplicarse el método, secuenciada en seis fases, se ha entendido muy clara y adecuada para un trabajo de la naturaleza del presente.

FASE UNO (1): Preliminares

Para poder poner en práctica AICLE se requiere una importante participación por parte de los maestros y profesores del centro, de distintas disciplinas y niveles educativos.

Primeramente se busca que varios maestros, por ejemplo, el profesor de lengua, el profesor de otra disciplina y el tutor, se reúnan y hablen entre ellos sobre sus ideas.

Para esta primera fase de aplicación del método, es posible plantearse preguntas como las que se apuntan a continuación:

- ¿Qué idea tenemos sobre una clase de AICLE y hacia dónde nos dirige?
- En un mundo hipotético, ¿qué nos gustaría que nuestros alumnos y nuestros compañeros supiesen hacer y alcanzar?

En definitiva, se trata de crear una visión conjunta del modelo AICLE que se pretende aplicar al caso concreto elegido.

FASE DOS (2): Análisis y personalización del contexto AICLE

En esta fase, el grupo de maestros del centro analiza y personaliza el contexto en el que se quiere aplicar AICLE. Se discuten las variables como el tamaño del colegio, el entorno, si hay maestros interinos en sustitución temporal y otro tipo de cuestiones previas, de forma que, sobre ese conocimiento y sobre ese contexto, pueda escogerse una variante de AICLE u otra, es decir, aquélla más adecuada a tal contexto. En otras palabras, dependiendo de los maestros que participen en la experiencia, de las disciplinas que imparten o su especialidad, de los medios del centro, de las circunstancias del alumnado, de las características del barrio o ciudad en que se sitúe el centro, de los autores en los que se base la teoría del modelo escogido, etc., en esta segunda fase se procede a la caracterización de todo ello como contexto en el que se pretende llevar a cabo la aplicación de AICLE.

FASE TRES (3): Planificación de una unidad

En esta tercera fase se acomete la planificación de una unidad didáctica, la cual consta de cuatro subfases, las cuales se identifican, cada una, con los cuatro principios a los que se ha hecho referencia en el anterior apartado, también conocidas como las 4 Cs de Coyle et al. (2010): **Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura/Comunidad.**

La tercera etapa es la fase más detallada del proceso de planificación, ya que implica el análisis cuidadoso de los diferentes elementos de AICLE como se sugiere en el Marco de las 4Cs antes referido. Para llevarla a cabo, se recomienda el uso de un organizador visual para crear una unidad de trabajo. Una unidad puede consistir en una serie de lecciones en un período de tiempo específico o un tema. Así, Coyle et al. (2010) proporcionan sugerencias para promover la toma de decisiones en equipo y la planificación. Estas sugerencias se basan en preguntas que se dividen en cuatro pasos.

Seleccionando las preguntas pertinentes a los contextos individuales, cada paso consistirá, principalmente, en construir una imagen de manera que, para la cuarta fase, los planificadores tendrán una visión general de una unidad, compuesta de elementos clave y aspectos priorizados de la enseñanza y el aprendizaje. Estos componentes también se relacionan directamente con los objetivos globales identificados en la primera etapa. Se aporta a continuación un ejemplo de un mapa mental (*mind map*) que se puede utilizar como punto de partida para cada uno de los cuatro pasos.

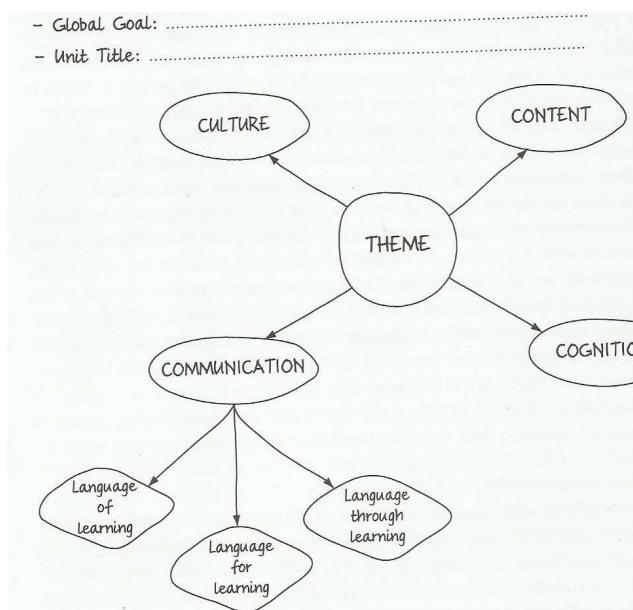


Figura 3. Mapa mental para la etapa 3 de aplicación del método AICLE. (Coyle et al, 2010, p. 9)

En la figura que sigue se aporta un ejemplo de mapa mental ya desarrollado para un caso concreto. Se observa el grado de desarrollo que conlleva y la importancia de cada aportación.

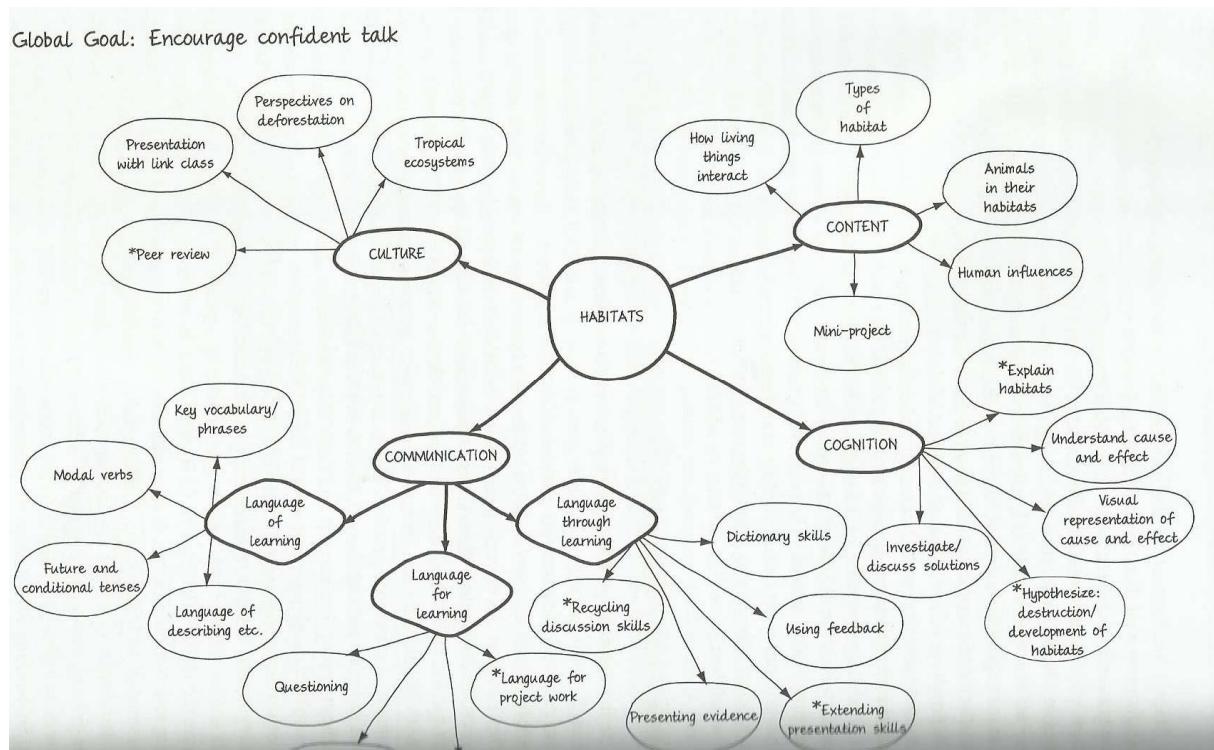


Figura 4. Ejemplo de mapa mental para la etapa 3 de AICLE. (Coyle et al, 2010, p. 66)

FASE CUATRO (4): Preparación de la unidad

En esta fase, el objetivo fundamental es trasformar o desglosar el mapa esbozado en la fase tres, distinguiendo:

- materiales
- recursos
- tareas

FASE CINCO (5): Monitorización y evaluación de la aplicación de CLIL

En la quinta etapa de la variedad del método AICLE elegido y aplicado según las indicaciones de las fases anteriores, se persigue establecer formas de monitoreo, auditoría o evaluación del alumno.

Para este fin, algunos autores han propuesto herramientas entre las que destacamos la denominada Matriz AICLE de Cummins (Coyle et al, 2010). Esta matriz confronta las actividades preparadas para el desarrollo de una unidad de acuerdo con el nivel lingüístico y cognitivo demandado. Se aporta imagen de la misma seguidamente.

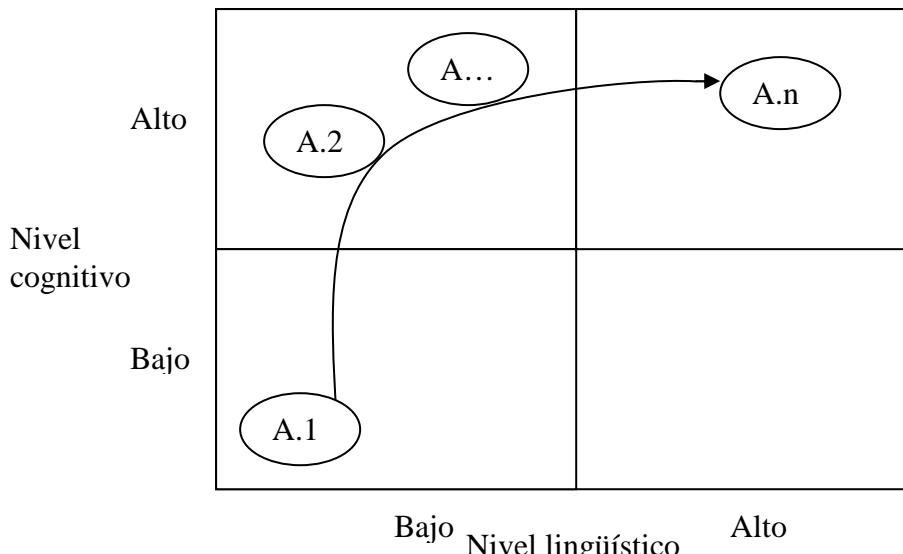


Figura 5. Matriz AICLE. (Coyle et al, 2010, p.68)

Esta matriz puede ser muy útil si, sobre la misma, se disponen las actividades a realizar de forma graduada, es decir, según el nivel lingüístico y de conocimientos que aportan.

Por último, es interesante referirse a la realización de listas de revisión particularizadas para cada caso, de forma que, a través de las mismas, es posible determinar el grado de consecución de los objetivos y principios fundamentales del método.

FASE SEIS (6): Hacia la creación de comunidades de aprendizaje basadas en la inteligencia colectiva

Esta fase persigue una evaluación de la metodología creada para la impartición de la materia. Tal evaluación se hace de forma propia (el maestro en solitario), con otros maestros y, especialmente, con la clase. Lo que se quiere, en esta etapa, es descubrir los puntos fuertes y débiles de la aplicación del método que se ha construido, de forma que puedan potenciarse los primeros, esto es, los fuertes, y corregirse o replantearse las debilidades del referido método.

2.4. LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

Como se ha visto anteriormente, la fase dos de la metodología descrita recoge una particularización de AICLE a las circunstancias concretas en que se pretende llevar a cabo la experiencia. Con ello, se ha creído interesante, dentro del marco teórico en el que se viene profundizando, poder hacer referencia a otras experiencias, o a estudios sobre las mismas, las cuales son de naturaleza similar a la que plantea el presente trabajo. La intención no es tanto fijarse, de momento, en cómo se han llevado a cabo, sino en lo que se ha concluido de su aplicación. Tales conclusiones enriquecen el marco teórico sobre el que posteriormente se construirá la experiencia objeto del presente trabajo.

2.4.1. Experiencias con AICLE

Son muchísimas las experiencias que se han llevado y se llevan a cabo en el continente europeo, donde esta metodología goza de una importante popularidad hoy día. Pero también se está implementando en otros países no europeos, los cuales están sujetos a otras realidades distintas que pueden conllevar una aplicabilidad diferente del método en cuestión, e incluso condicionar los resultados. Por ejemplo, en Australia, donde la enseñanza de idiomas extranjeros está decayendo en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria, se ha puesto de manifiesto la necesidad de adaptar la aplicación “europea” de AICLE al contexto australiano (Turner, 2013).

Asimismo, en la ciudad de la Plata, Buenos Aires, Argentina, Cendoya et al. (2008) llevaron a cabo, en la década pasada, una experiencia concreta de aplicación del método AICLE para la asignatura de literatura, realizada en el cuarto grado de Educación Primaria.

En tal experiencia, y de acuerdo con lo que así se recoge en el artículo escrito por las autoras que la llevaron a cabo, se concluyó que la implementación del enfoque AICLE ofrece la posibilidad de llevar el mundo real hasta el aula, lo que supone la transformación de la misma en el ambiente natural para el aprendizaje tanto de contenidos temáticos como lingüísticos (Cendoya et al, 2008). Es relevante destacar, de las conclusiones expuestas, la “naturalización” de la clase que conlleva la aplicación del método AICLE que, como se observa, va más allá de la construcción de un sistema idioma/contenido curricular, de por sí importante, para llegar a convertirse en una forma de impartir clase. Ese conjunto es el que permite que experiencias como la presente hayan resultado, de acuerdo con las autoras citadas, del todo exitosas.

Sin embargo, no todos los autores se refieren a la efectividad y éxito de AICLE. Incluso en la propia Europa se encuentran casos de una aplicación fallida. Tal es el caso de Suecia, donde hay autores que denuncian que no está funcionando la implementación de este método como sí lo hace en otros países europeos (Sylven, 2013). De nuevo, se está encontrando la causa de tales desajustes en factores contextuales relativos a la especificidad de cada país.

En definitiva, se ha puesto de manifiesto la importancia de que las experiencias AICLE se ajusten bien al contexto en el que se llevan a cabo, pudiendo ser exitosas, como el caso argentino expuesto, o no tanto, como se ha indicado para el caso sueco. Es así que, una vez comprobada la importancia de contextualizar la experiencia AICLE al país concreto en el que se desarrolla, habrá que llegar más lejos para que tal contexto se refiera a las particularidades propias de la región (como en el caso que nos ocupa, donde, como se ha comentado, coexisten dos lenguas oficiales propias, como son el valenciano y el castellano), e incluso descender al nivel local para incluir, en la referida experiencia, particularidades de la comarca, pueblo o barrio en el que se pretende desarrollar.

2.4.2. Otras consideraciones con respecto a AICLE

Cada año, más de ochocientos nativos de inglés aterrizan en los colegios bilingües con metodología AICLE de Madrid para apoyar la enseñanza del inglés en Educación Primaria. Sin embargo, y a

pesar del coste que ello supone, no existe un plan director o unas directrices que definan la forma en que estos asistentes deben interactuar con el maestro a la hora de poner en práctica la enseñanza del inglés (Dafouz & Hibler, 2013). Es, por tanto, fundamental que se establezcan mecanismos de optimización de recursos tan importantes como son los “language assistants”, o asistentes de conversación, dado que su papel puede ser esencial en la consecución de los mejores resultados posibles tras la aplicación de experiencias AICLE. Es necesario, como propugna el propio método, inventariar el conjunto de recursos con que se cuenta a la hora de implementar AICLE, y hacer de ellos el mejor uso posible.

Por todo ello, resulta interesante, para los objetivos del presente apartado sobre el marco teórico, referirse a un recurso gratuito internacional llamado “CLIL Cascade Network” (en adelante CCN). CCN está destinado a todos los educadores que participan en AICLE en diferentes niveles de la educación, y en diferentes idiomas. Es cofinanciado por la Comisión Europea.

CCN pretende consolidar actividades de la red local, regional y nacional en AICLE a nivel europeo con el fin de acelerar el desarrollo de las competencias y cualificaciones, la formación competencial localizada y regional de los maestros. En el marco de este recurso al que nos estamos refiriendo, se ha publicado un documento que consideramos de gran relevancia, en tanto aporta unas recomendaciones generales para la educación en general, pero desde la perspectiva AICLE.

De acuerdo con CCN-European Comission (2010), se dan una serie de recomendaciones que, según su criterio, deben guiar la conformación de los sistemas educativos europeos para la presente década. De entre tales recomendaciones se destacan, como ideas fundamentales, la necesidad de comunicar el valor del plurilingüismo como parte fundamental del capital humano, el seguir introduciendo el aprendizaje de lenguas extranjeras en la enseñanza preescolar y la educación primaria temprana, así como la conveniencia de fomentar la cooperación entre expertos sobre los enfoques de aprendizaje de idiomas en base al aprendizaje digital.

En todo caso, la enseñanza de una lengua extranjera en los niveles educativos básicos que, como vemos, en Europa está muy apoyada en la metodología AICLE, debe hacerse, insistiéndose una vez más, con precisión y flexibilidad. Es decir, no basta sólo con contar con buenos recursos y grandes ideas, sino que es necesario aplicar AICLE con gran adaptación al caso concreto en que se circumscribe, dado que no todas las experiencias se están revelando positivas.

En línea con lo anterior, ha de decirse que existen tantos argumentos a favor como en contra de AICLE, e incluso falta de evidencias científicas que lo avalen, como argumentan algunos autores (Bruton, 2013). Sin embargo, el que la Comisión Europea, a través de su estructura, haya apostado por AICLE, como denota el documento antes referido, se entiende que debe llevar a la realización clara de experiencias en base a tal metodología, como es el caso que propone el presente trabajo.

3. MARCO EMPÍRICO

En este apartado se pretende exponer todo el proceso seguido para el diseño del experimento, así como para su puesta en práctica.

Así, inicialmente se procede a contextualizar el experimento, para lo cual se recopilan y exponen las características fundamentales del centro y de las instalaciones que albergarán el referido experimento, todo ello sin olvidar la importancia que tiene, para su correcta contextualización, el atender a las características del entorno social y educativo en el que se enmarca. De ello que la correcta y suficientemente amplia descripción de las características del alumnado se considere muy importante. En línea con todo esto, será también necesaria una descripción de los rasgos más reseñables que caractericen a los participantes en el experimento.

Posteriormente se entrará a explicar la forma en que se ha previsto la implementación práctica de AICLE. Para ello se describe el procedimiento seguido para la configuración de una unidad didáctica en base a los principios AICLE. Se recoge un mapa mental el cual se ha desarrollado profundamente, al objeto de que sirviese como armazón básico de la preparación de la experiencia.

Asimismo, se detalla la estructura de las sesiones que se ha seguido, y se atiende al procedimiento que se ha llevado a cabo, de forma concreta, para la aplicación de la experiencia. Por otro lado, se procederá a la extracción de resultados del experimento y a la indicación de las dificultades encontradas en la ejecución del mismo.

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN DEL EXPERIMENTO

Con la presente puesta en práctica se pretende demostrar la eficacia de la metodología AICLE para la enseñanza de la educación plástica en Educación Infantil. Esta propuesta de intervención va a ser de carácter experimental, ya que los niños no han trabajado nunca con este tipo de metodología.

Dado que el nuevo marco legislativo aplicado en la C. Valenciana exige la enseñanza de una disciplina no lingüística en lengua inglesa, será interesante contrastar los procesos y, sobre todo, analizar los resultados. Asimismo, se entiende que será de mucha utilidad analizar las dificultades encontradas tanto a nivel de organización de las sesiones y de la experiencia práctica como, sobre todo, de la respuesta de los niños a la intervención, tanto a nivel participativo como de aprendizaje.

La experiencia a llevar a cabo se centra en que los niños aprendan el concepto de luz, y que puedan representarlo visualmente.

Para poder llegar a la realización del mismo, es necesario pasar por un proceso de asimilación del concepto de luz, dejar que los niños entiendan qué es la luz así como poder interiorizar tal elemento. Será necesario, también, que los niños conozcan los materiales necesarios para la parte

práctica, como los colores y sus diferentes matices, y otros tipos de materiales que serán mencionados a lo largo de las sesiones, necesarios para ultimar el trabajo.

La puesta en práctica propuesta cuenta con siete sesiones, realizadas durante veinte días. Dos sesiones serán más bien teóricas, es decir, se enfocarán al repaso de nomenclaturas e introducción de nuevo vocabulario, así como de actividades que ayuden a los niños a entender el concepto de luz a través de una experiencia en el exterior, la visualización de fotos y la percepción de sensaciones. Con todo, dos sesiones se dedicarán enteramente a la realización de la luz y una última sesión a la realización de una exposición.

Para trabajar la educación plástica, se ha seguido la forma de trabajo propuesta por De Bartolomeis (2001), profesional en escuelas de preescolar de Modena. De acuerdo con este autor, los niños tienen muchas capacidades para entender la realidad, llegando incluso a poder ver los aspectos más profundos de la existencia. Para esta escuela o tipo de educación, la representación no es la parte marginal del proceso artístico. Así que, durante la elaboración de la puesta en práctica, se dará mucha importancia a todo el proceso relativo al ver y entender la luz. Dicho de otro modo y en última instancia, se pretende que la puesta en práctica sea como una investigación sobre los sentimientos más profundos de los niños.

3.1.1. Características del centro e instalaciones

El colegio donde se efectúa la propuesta de intervención es un centro público. Se localiza en un pueblo de la comarca de La Plana, en la provincia de Castellón. Es una zona de la C. Valenciana donde la lengua predominante es el valenciano, si bien el castellano tiene mucha presencia, dado que el mismo linda con comarcas castellanoparlantes.

Es un centro PEV, es decir, hay un programa de enseñanza en valenciano. Ese tipo de programa está pensado para zonas plenamente valenciano-hablantes. No obstante, la zona ha sido receptora de inmigración hasta hace pocos años, debido a la presencia de importantes centros de producción cerámica. Es por ello por lo que en el centro hay un número elevado de niños que son hijos de padres castellanohablantes y extranjeros, por lo que los niños, muchas veces, se comunican utilizando el castellano.

Los niños reciben clases de inglés, como lengua extranjera, dos horas a la semana desde el primer año del segundo ciclo de Educación Infantil. En el colegio no se ha impartido nunca una clase de Educación Plástica en inglés. Tanto por el centro como para los niños que se anteponen a la prueba, la metodología AICLE es totalmente novedosa y tiene un carácter experimental.

En el centro hay un total de ciento catorce niños. Treinta y ocho en infantil, divididos en ocho, en el primer año (tres años), doce en el segundo (cuatro años) y dieciocho en el tercer año (cinco años). Las aulas son muy grandes y luminosas y el colegio goza de un parque con árboles, zonas de juegos, áreas con arena y suelo acolchado.

3.1.2. Participantes en el experimento

Los niños que han participado en el experimento son los de tercer año de segundo ciclo de Educación Infantil. Hay dieciocho niños en total, de los que diez son niñas. No todos ellos, como se ha comentado anteriormente, son originarios del pueblo. Dos niños son de origen marroquí y otros dos de origen polaco. De los restantes, ocho son valenciano-parlantes y seis castellanoparlantes. De estos seis, cuatro tienen cierta dificultad para expresarse en valenciano.

De todo el grupo, cuatro de los niños tienen refuerzo con la maestra de audición y lengua. Asimismo, en el grupo hay un niño que sufre de TDAH (trastorno de atención por hiperactividad).

En cuanto a la capacidad del grupo para participar en clase, ha de decirse que se trata de un grupo muy activo. En las clases de inglés han alcanzado un buen nivel de comprensión. Pueden hacer preguntas cortas y contestarlas, reconocer y nombrar un número elevado de palabras, por lo que cuentan con un vocabulario significativo. Algunos de ellos consiguen dirigirse a la maestra de inglés en este mismo idioma.

En Educación Plástica están acostumbrados a trabajar con un amplio abanico de materiales, empleando diferentes técnicas. Asimismo, es importante resaltar que, actualmente, la Educación Plástica la trabajan en valenciano, así como que desconocen el vocabulario en inglés de las herramientas, y también la mayoría de las expresiones para poder expresar sentimientos.

Se utiliza una metodología globalizada y activa basada en el aprendizaje significativo. Se busca la motivación de los alumnos a través de la afectividad, la socialización y la comunicación. Se pone especial cuidado en tratamiento de la diversidad para desarrollar al máximo las capacidades de cada alumno. Se emplea una evaluación basada principalmente en la observación directa.

3.2. IMPLEMENTACIÓN PRÁCTICA DE AICLE

Con la siguiente puesta en práctica se quiere demostrar si es posible, o no, aplicar todos aquellos aspectos mencionados en el marco teórico.

En la planificación propuesta en este trabajo se reflejan muchas de las características principales (*core features*) propuestas por Mehisto et al. (2008).

Para empezar, tiene un enfoque múltiple, es decir, se trabajan tanto contenidos lingüísticos como no lingüísticos, y se intenta integrar varios temas como el aprendizaje de colores y matices, y la capacidad de expresar las sensaciones y emociones más íntimas despertadas por el concepto de luz.

En todo el proceso se desea ofrecer un ambiente seguro y enriquecedor de aprendizaje donde los niños puedan seguir practicando sus rutinas, y ofrecer el conocimiento previo que poseen tanto con respecto a la lengua como al arte.

Se trata también de que el aprendizaje sea auténtico, dejando a los niños una total libertad a la hora de hacer preguntas, vencer la inseguridad, pedir ayuda a la hora de pronunciar palabras nuevas y soporte de los nuevos contenidos.

El aprendizaje es de carácter activo durante las siete sesiones del experimento, en tanto en cuanto el niño ejerce un rol participativo constantemente, coopera con los compañeros y el profesor no es sino un facilitador del aprendizaje del niño. En todo momento se estimula a los estudiantes a desarrollar el pensamiento creativo, basándose en los conocimientos, las habilidades, actitudes, interés y experiencias propias.

3.3. PREPARACIÓN DE UNA UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación es preciso explicar cómo se estructuran todas las sesiones de la unidad didáctica relativa al estudio de la luz, desde un punto de vista artístico.

Cabe comenzar por un análisis de los objetivos que se quieren alcanzar, los contenidos que se desean trabajar en cada sesión, así como el desarrollo detallado de todas las sesiones que serán llevadas a cabo en la puesta en práctica.

3.3.1. Planificación de la unidad didáctica

Bajo este epígrafe se pretende planificar la unidad didáctica a desarrollar, la cual ha de permitir, finalmente, valorar tanto si los niños consiguen trabajar en una clase de plástica enteramente en inglés y aprender los contenidos curriculares correspondientes, como otros varios aspectos que son considerados de importancia a la hora de implementar AICLE, tales como el interés y la participación de los niños en las actividades.

El tema a desarrollar por la unidad didáctica a preparar es el de la enseñanza de la Luz. Para ello se establece el siguiente esquema básico para la elaboración del plan de preparación de la unidad didáctica, cuyo tronco adquiere la siguiente forma:

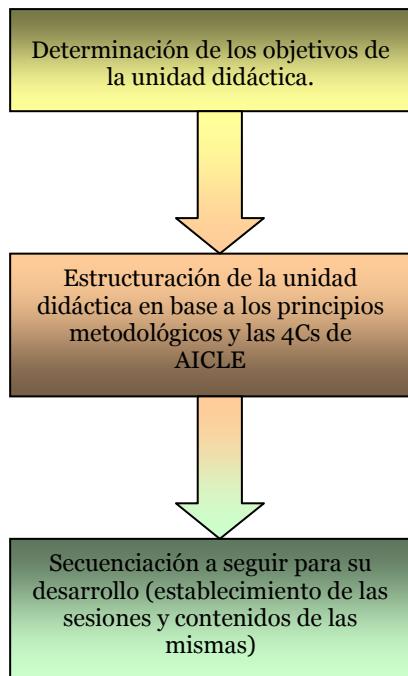


Figura 6. Plan de desarrollo de la unidad didáctica (elaboración propia).

De acuerdo con el árbol indicado, cabe comenzar con el establecimiento de los objetivos fundamentales a alcanzar con la unidad didáctica.

Como se ha tenido la ocasión de explicar en apartados anteriores, la unidad didáctica está pensada para un grupo de niños de cinco años que no ha trabajado nunca una disciplina no lingüística en inglés. Será interesante valorar todos los aspectos relativos a la comprensión de las actividades, así como a la ejecución de las obras artísticas que se les pedirá hacer en las partes prácticas. Por ello, los principales objetivos que se pretende alcanzar con esta unidad didáctica son los siguientes:

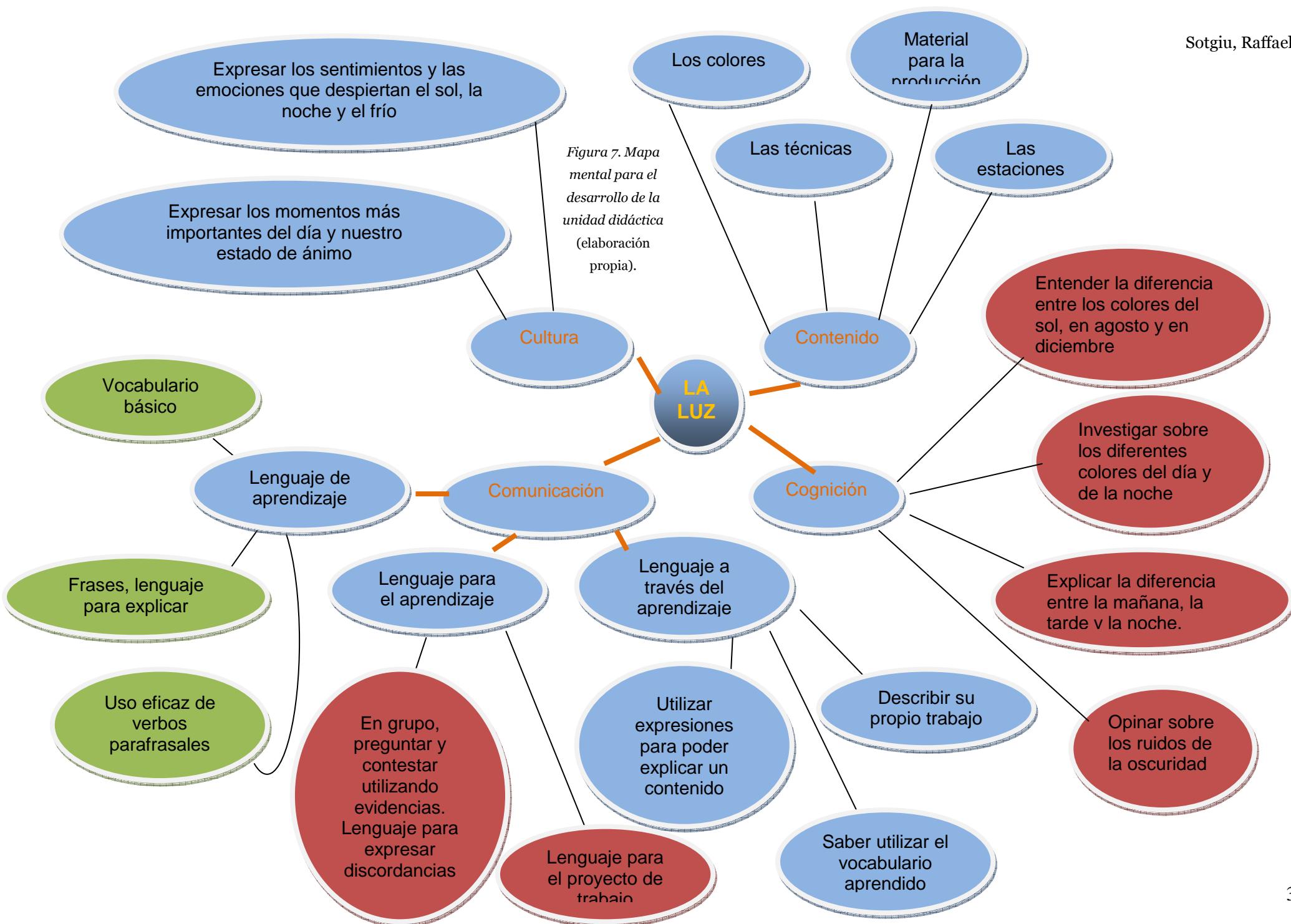
- Reflexionar sobre las dificultades de los niños a la hora de entender las actividades.
- Despertar el interés en plasmar en papel las sensaciones vividas observando la luz.
- Comunicar con los niños en lengua inglesa para que aprendan nuevos conceptos relacionados con la luz.
- Utilizar el vocabulario aprendido para poder describir su obra.
- Comparar la adquisición de contenidos adquiridos con AICLE con grupos que han adquirido los mismos contenidos en una clase EFL tradicional.
- Utilizar la herramienta de dibujo nombrándola en inglés.
- Entender las instrucciones en inglés y ejecutar tareas.
- Comunicar con la maestra y los compañeros en inglés durante la realización de la tarea.
- Explicar el trabajo ejecutado en inglés.
- Saber explicar los procedimientos fuera de la misma clase de inglés.

Una vez definidos los objetivos propios de la unidad didáctica, es necesario establecer una estructura general de la referida unidad didáctica, lo que debe realizarse, necesariamente y como no puede ser de otra manera, en base a una serie de puntos principales localizados en un mapa conceptual. Dicho mapa tiene que ser el propio de la metodología AICLE, y queda muy gráficamente descrito en los mapas mentales a las que ya se ha hecho referencia en anteriores apartados del presente trabajo.

Así, de acuerdo con la estructura propia de tales mapas, cabe apoyarse, de forma fundamental, en las 4 Cs de Coyle et al. (2010), también ya expuestas y descritas en el anterior capítulo de este trabajo de investigación. Recordándolas nuevamente, el núcleo central del mapa conceptual a elaborar para el tema de la unidad didáctica, esto es, la Luz, debe sostenerse sobre los conceptos de Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura.

El mapa conceptual, con estructura de árbol, parte de la idea central de LUZ para, desde ella, desmembrarse en los cuatro conceptos fundamentales de AICLE, antes mencionados. Asimismo, de cada una de las 4Cs de Coyle se procede, de forma particularizada, a definir los aspectos concretos que deben ser recogidos por la unidad didáctica.

A continuación, en la siguiente ilustración se muestra el mapa conceptual elaborado para el caso que nos ocupa. En el mismo, y como se indica, se detallan las ideas concretas a desarrollar en la unidad didáctica para el concepto de LUZ, por lo que se pasa por el hecho de facilitar a los niños la expresión de los sentimientos que les despiertan el sol o la noche (ausencia de luz), los colores (los cuales varían con la luz), las técnicas para representarla, el vocabulario a emplear en la descripción de la luz, o de las técnicas, etc. En definitiva, se busca abarcar, para la luz, todo el abanico que pretende AICLE que se abarque a partir de las referidas 4Cs.



Finalmente, y en base a todo lo anterior, se establecen una serie de sesiones las cuales se construyen directamente sobre el mapa conceptual y objetivos anteriores. Así pues, y a fin de poder abarcar todo ello, se ha visto la necesidad de implementar la experiencia a través de siete sesiones, estructuradas de la forma que se indica a continuación:

- En las primeras dos sesiones no se trabajará con material plástico, es decir, se hará otro tipo de trabajo más bien dedicado a la búsqueda de los conocimientos de los niños, y conocimiento de vocabulario necesario para poderse expresar.
- En la tercera y la cuarta, los niños comenzarán un trabajo individual en el cual se les pide exteriorizar lo que han descubierto en las primeras dos sesiones.
- En la quinta y la sexta, los niños serán involucrados en un trabajo grupal en el cual cada uno tendrá que expresar, de forma colectiva, su concepto de luz.
- Y en la última sesión, los niños participarán en la preparación de la exposición para todo el colegio de las obras realizadas, donde tendrán que explicar sus propias obras a los niños de primaria.

3.3.2. Estructuras de las sesiones

La puesta en práctica consta de siete (7) sesiones de cincuenta (50) minutos cada una, todas ellas llevadas a cabo en horario matinal a lo largo de tres semanas de experimento.

A continuación se describe el contenido de cada una de las sesiones.

Sesión 1

En la primera parte de la clase se trabaja con flashcards, a fin de que los niños repasen y aprendan el vocabulario que, después, necesitarán para poder dar respuestas.

Asimismo, se repasan los colores y los diferentes matices (*light/dark*), así como se enseñan fotos de distintos momentos del día, invitando a los niños a repetirlos (*sunrise, morning, afternoon, sunset, evening, night*), (amanecer, mañana, tarde, atardecer, noche).

Por otro lado, en esta primera sesión, se refuerzan distintas expresiones con los siguientes verbos: *I like, I love, I don't like, I hate* (me gusta, me encanta, no me gusta, odio).

Se les pregunta también a los niños cómo se sienten en ese momento del día. Ellos tienen que contestar a la pregunta: *How do you feel?* (¿Cómo te encuentras?) Y contestar con: *I feel happy, sad, frightened, angry o tired* (Estoy contento, triste, tengo miedo, estoy enfadado o cansado). Cada estado de ánimo está acompañado de una imagen que ayuda a los niños a expresar sus situaciones anímicas.

Lo descrito hasta aquí será llevado a cabo por los niños mediante la práctica de un juego. En el mismo, tienen que ponerse en la cabeza un trapo negro. Se le pedirá que abran los ojos y que contesten a una pregunta sobre los colores que ven. Se les indicará la siguiente orden en inglés: *Put*

the black cloths on your head, open your eyes and tell me the colours you can see (Poned los pañuelos en vuestras cabezas, abrid los ojos y decidme los colores que veis).

Esta primera sesión ayuda a los niños a repasar vocabulario que ya conocen como los colores, los estados de ánimo y los diferentes momentos del día.

Sesión 2

Esta segunda sesión está más dirigida al descubrimiento y al conocimiento de varios tipos de materiales, que podrían ser puestos a su disposición para la realización de un trabajo.

En una gran caja se presenta a los niños gran cantidad de materiales, como recortes de plástico blancos y negros, (*cuts of black and white plastic*), papel e hilos de papel plateado, (*silver paper and threads*), recortes de tul amarillo, blanco (*yellow and white tulle scraps*), papel dorado y mostacilla (*paper and gold beaded*), ceras carbonilla (*charcoal markers waxes*), rotuladores, alambre de cobre y de hierro (*copper and iron wire*), lentejuelas (*sequins*).

En un primer momento, los niños exploran con la maestra el material, nombrándolos todos. Después, los niños, uno a uno, van investigando los materiales y cada niño elige un trocito del material, lo nombra ante sus compañeros y lo asocia a uno de los cuatro paneles que representan los momentos del día, trabajados en la sesión anterior. Finalmente, cuando todos los niños hayan hecho la ronda, se tiene una composición de materiales para cada panel.

En la siguiente actividad, los niños viven situaciones insólitas en el plano visual y preceptivo. Se mira el sol utilizando papeles coloreados, láminas de transparencias, plaquitas de plástico, gafas de colores. Esta actividad no requiere el aprendizaje del material utilizado, sino que despierte en los niños el interés por mirar la luz y comentar los tipos de sensaciones que viven. Se les indicarán las siguientes órdenes en inglés: *Now get the coloured sunglasses or the piece of coloured paper or the transparencies. Let's go outside and let's see the sun and the light of the day. Do you like it? What can you see?* (Ahora coged las gafas de sol coloreadas o los papeles coloreados o las transparencias. Vamos fuera y vamos a mirar el sol y la luz del día. ¿Os gusta? ¿Qué veis?).

Una vez en clase, los niños cogen los colores de cera y, en un folio en blanco, representan todos los colores que han vivido en la experiencia.

Sesión 3

Además de hablar del Sol y de observarlo en diferentes momentos del día desde el patio de la escuela, se examinan fotografías y reproducciones de arte para lograr nuevos métodos de inducción y sugerencia. En el Anexo nº1 se aportan unas imágenes a modo de ejemplo.

Tras todo ello, se pasa a la experiencia de vivir contrastes y matices. De hecho, es interesante que los niños investiguen el contraste de luz y oscuridad, que observen las transformaciones de la luz en el ambiente, los cambios de iluminación, de claridad, de color, de percepción de las formas. Para vivir todo esto, se oscurece completamente la clase y, poco a poco, se van subiendo las persianas, lo

que permite ir observando la aparición de los colores, los objetos y sus formas, mostrándose todos ellos diferentes según la distinta intensidad de la luz.

Se prepara el trabajo de representación de la oscuridad que será acabado en la siguiente sesión. Para representar la oscuridad, los niños disponen de papel crepe y papel de seda, así como de pintura azul y de colores más cálidos, como el amarillo, naranja, violeta. Cuentan con total libertad para asociarlos.

En esta sesión se analiza el material, se corrige su pronunciación y se habla de las ideas que los niños tienen al objeto de poder representar, individualmente, la experiencia vivida con la manipulación de la oscuridad y el contraste con la luz, debido a la subida gradual de la persiana.

Sesión 4

Sesión totalmente dedicada a la representación individual de la experiencia vivida en la anterior actividad.

Los niños recogen el material que han elegido en la anterior sesión, y disponen de una cartulina tamaño DIN A4 para representar la noche. Trabajan individualmente, con el constante soporte de la maestra la cual recoge el vocabulario del material, y los invita a repetir el vocabulario ya aprendido. Los niños pueden comunicarse entre ellos, ayudándose con las frases aprendidas durante las distintas sesiones. Una vez acabada la representación, proceden a explicar, con la ayuda de la maestra, por qué han utilizado determinados materiales y no otros.

Sesiones 5 y 6

En estas dos sesiones, los niños trabajarán en grupo para poder realizar, sobre un folio de papel continuo de 100 x 100 y revestido de cartulinas, la representación de la luz. Esta vez disponen de témpera, la cual es densa y pastosa, así como de acuarela, que aporta un efecto de luz leve y transparente. También tienen a su disposición tizas, para definir bien los matices, carboncillo, para poder expresar los estratos de las nubes, pasteles de cera, para, por ejemplo, crear sensaciones de movimiento, y de lápices de colores, con los que se obtienen delicados matices.

También disponen de otros tipos de materiales, como alambre de cobre y de hierro, pedacitos de espejos, lentejuelas, papel de seda y papel brillante.

Se procede a juntar cuatro mesas, en módulos, donde los niños pueden apoyar el folio de 100x100. Cada niño intenta trabajar un aspecto, el que más le guste, para lo que elige el material que prefiera, siempre con la ayuda del maestro.

Así pues, comienzan con el trabajo práctico, en el cual los niños pueden dirigirse a los compañeros para que los ayuden o les pasen el material que necesitan, utilizando las fórmulas aprendidas. Intentan también expresar opiniones sobre las ideas de los compañeros empleando las siguientes expresiones: *This is very nice; I like it; This is a good idea; Help me, it is difficult; Do you like it?* etc. (Esto es muy bonito; Me gusta; Es una buena idea; Ayúdame, es difícil; ¿Te gusta?).

En estas sesiones, el apoyo del maestro es un papel muy importante a fin de que ayude al niño a confiar en sus capacidades de poderse expresar en inglés.

Sesión 7

Esta última sesión se dedica totalmente a la preparación de la exposición de los niños que han participado en esta experiencia. Cada obra tiene el nombre de los pintores, así como el nombre que han querido darle, el cual debe estar relacionado con la luz y las sensaciones a ella aparejadas.

Los niños explican a los visitantes de primaria que acudan a la exposición, todo el material que han empleado para la realización de las obras, así como explicar, de manera simple, los contenidos de las mismas.

3.3.3. Observación llevada a cabo

Sesión 1

Durante la primera sesión, los niños se han mostrado atentos, aunque manifestando una cierta perplejidad a la hora de poder intervenir en las preguntas relativas a los distintos momentos del día.

Se trata de un grupo muy atento y participativo, aún cuando sí puede decirse que han sufrido un poco la dificultad de la lengua. No siempre se les ha permitido hacer todas las intervenciones que hubieran querido hacer.

Sesión 2

En la segunda sesión los niños han respondido muy bien y han captado el sentido de la actividad realizada, consistente en oscurecer la clase y buscar los colores, tanto en la oscuridad como durante la subida de la persiana.

Muy probablemente si hubiese podido utilizar su idioma materno, habrían contado experiencias personales asociadas a la oscuridad y a los colores. Sin embargo, al ser toda la clase en inglés, los niños se han limitado a contestar a mis preguntas. Desde este punto de vista, esta actividad ha sufrido una importante pérdida, dado que habría sido una buena oportunidad para que los niños hablasen de conceptos abstractos y para que comentasen en profundidad experiencias personales. Pero ciertamente, el vocabulario básico de inglés que poseen no es suficiente para poder profundizar y utilizar al máximo tal experiencia. En general, los dibujos realizados en la actividad práctica nº1 respondieron a mis expectativas.

Es necesario destacar que, en el grupo, hay un par de niños que necesitan un soporte continuo en su propio idioma para la comprensión de las actividades. Al ser el inglés el idioma vehicular, han permanecido completamente desconectados y contestaban las preguntas intentando imitar a los compañeros, sin pensar lo que verdaderamente habían vivido en relación con ellas o con la propia experiencia en sí.

A modo de ejemplo sobre lo ocurrido con los niños con dificultades a los que se está haciendo referencia, cabe indicarse que, en la actividad llevada a cabo fuera de la escuela, cuando tenían que explorar el cielo e intentar averiguar los colores, en su mayoría han dado respuestas sin sentido, eligiendo colores y matices que realmente no aparecían en el cielo. Su forma de actuar fue que, al darse cuenta de que sus compañeros estaban hablando de colores, ellos también intervinieron con colores sin saber realmente de lo que se trataba.

También ocurrió que, a la hora de plasmar en papel (actividad práctica nº2) con cera la vivencia vivida, empezaron a dibujar (además de ellos mismos) una secuencia de cuadraditos de colores variados que, sin embargo, no parece que guardase ninguna relación con el cielo y con su experiencia personal con la luz. Cuando se dieron cuenta de que los otros compañeros habían hecho otro tipo de dibujo, intentaron camuflarlo. Mirando los dibujos se puede observar que la parte superior de los mismos está modificada, lo que se deriva del hecho de que, una vez ya comenzado el dibujo, comprendieron lo que realmente se les pedía. (Véanse figuras 12 y 13 del anexo 2). Estaba claro que no habían entendido la actividad y que para ellos el inglés no tiene todavía ninguna funcionalidad, fuera de la propia clase de tal idioma.

Por otra parte, otros niños han dado muy buenas respuestas, tanto desde un punto de vista lingüístico como artístico, demostrando, de un lado, que el inglés era un medio de transmisión de información perfectamente válido para el desarrollo de las actividades, y, de otro, sobre la capacidad de respuesta artística ante el tipo de representación que tenían que plasmar en papel. Ese día estaba nublado y tras mediante la observación de los dibujos, se puede apreciar que consiguieron fijarse en las diferentes tonalidades de un cielo nublado. (Véanse figuras 14 y 15 del anexo 2).

Sesión 3

En la actividad relativa a la observación de imágenes del sol, se han obtenido resultados positivos, pues los niños se han fijado en colores y detalles muy específicos utilizando constantemente los distintos matices aprendidos.

Más dificultades han tenido los niños que generalmente tienen falta de atención, como, por ejemplo, los números 10, 12 y 14 (véase la tabla de resultados que se aporta en apartado posterior). Recuperar la información perdida ha sido muy complicado para ellos, especialmente para el número 10, el cual presenta un trastorno de hiperactividad. Una vez que perdía la atención, no conseguía engancharse a la actividad, y su tutora debía ayudarlo hablándole en valenciano para que pudiera reincorporarse. Los niños con déficit de atención han tenido muchas dificultades para seguir el desarrollo de las explicaciones.

Para la actividad práctica, la cual consistía en colorear un papel y mezclar todos los colores que habían vivido en la actividad de observación precedentes, han encontrado dificultades a la hora de comprender lo que tenían que hacer. No ha sido fácil que, verbalmente, captaran la explicación. Ha sido necesario explicarlo muy despacio, haciendo ejemplos prácticos.

Mientras que algunos niños se han limitado a utilizar cualquier color, otros han representado los que han visto, y alguno ha intentado representar la imagen observada con los diferentes matices de color.

Según la tutora, este tipo de actividad, hecha en valenciano, hubiera obtenido resultados excelentes por parte de todo el grupo. Sin embargo, en este caso, se ha obtenido una representación adecuada a la actividad sólo por parte de algunos niños.

Si bien se trataba de que volviesen a representar el sol en su diferentes momentos del día, con sus diferentes tonalidades, muchos niños se han limitado a representar los colores que habían visto, más que a representar el sol. Pero otros han acertado en pleno todo lo que tenían que expresar.

Sesión 4

De todas las sesiones vistas hasta el momento, la que puede asemejarse más a una clase de plástica es la sesión 4, en la cual, después de trabajar la noche, se les ha pedido a los niños que seleccionasen el material para poder efectuar un collage individual. La curiosidad y la motivación por investigar en las bolsas de materiales han hecho posible que los niños siguiesen, al pie de la letra, todas mis instrucciones y empezasen a plasmar las ideas que tenían en la cabeza. (Véanse figuras 18 del anexo 3).

Los ejemplos y las demostraciones han sido de vital ayuda para que pudiesen entender bien la secuencia de la actividad.

En esta actividad se han dado, también, los primeros intentos de comunicación, por parte de los niños, para utilizar el inglés como medio de comunicación. Se han dirigido a mí en distintas ocasiones en esta lengua, para pedirme ayuda, nuevo material, cola, etc. En todos los casos han expresado la necesidad de ir al baño y de lavarse las manos en tal idioma.

Sin embargo, en esta etapa de la actividad, la comunicación entre los compañeros en inglés ha sido inexistente. En este estadio los niños ven el inglés como medio de comunicación con la maestra, pero no como instrumento necesario para comunicarse con los compañeros.

A nivel organizativo, se han encontrado muchas dificultades, principalmente derivadas del hecho de que este tipo de actividades requieren sesiones muy largas. La organización de las mesas, de los folios, de las bolsas con los materiales, llenar los botecitos con cola, ofrecer tijeras y pinceles, etc., han sido los trabajos más difíciles de organizar y dirigir. Puesto que el idioma no era directamente entendido por los niños, se hacía necesario repetir las frases varias veces, al tiempo que hacer demostraciones. También ha ocurrido que la clase, después del recreo, se reduce a muy poco tiempo, afectada también por las necesidades de los niños tales como ir al aseo, beber agua y coger toallitas para refrescarse. Todos estos aspectos son parte de la rutina normal de una clase de infantil, y son tiempos necesarios para los niños a fin de que puedan, en un segundo momento, centrarse en la actividad.

Bien es cierto que, dado que los pequeños ya conocían el vocabulario fundamental en inglés para cubrir sus necesidades básicas, estos momentos también han sido parte real de la vida cotidiana de los niños, pero han quitado tiempo a la clase de plástica. Habría sido muy conveniente contar con sesiones más largas, por ejemplo, de hora y media, pero, por condicionantes laborales y de incompatibilidad de horario, no ha sido posible adaptar el horario.

Es de destacar que los niños, en cualquier caso, han trabajado en silencio, atentos a lo que estaban haciendo, con mucha curiosidad e interés por poder meter la mano en todos los materiales disponibles para las actividades. Esta curiosidad e interés han hecho posible que los niños se centraran en la actividad plástica utilizando el inglés como único medio para poder alcanzar resultados. Al ser la maestra la que disponía de las bolsas de materiales, ha sido necesario que los niños viniesen hacia a mí para pedirme e investigar sobre los contenidos.

Ha sido interesante ver que la mayoría intentaba hablar en inglés al dirigirse a la tutora. Sabían que aquel espacio de tiempo, la actividad y mi presencia tenían relación con el inglés, aunque todo este estudio sobre la luz fuese completamente distinto de la rutina normal de las clases tradicionales de lengua inglesa.

La mayoría de las obras creadas por los niños han cubierto las expectativas, puesto que han trabajado con mucha creatividad, intentando representar aspectos presentes en la oscuridad. Así, por ejemplo, han utilizado el verde intenso para representar montañas que, realmente, en la oscuridad, apenas se ven, pero de las que, sin embargo, sí se distinguen sus contornos. Como Rollano Vilaboa (2004) afirma, los niños, en esta fase, no representan la realidad objetivamente sino subjetivamente, y así ha sido.

Es siempre destacable que el hecho de poder emplear nuevos materiales para su obra ha sido muy útil para que salvasen el tener que usar el inglés. Han visto que, si utilizaban el inglés, podían obtener materiales novedosos e interesantes para sus obras. Esto demuestra que la motivación ayuda a los niños a comunicar, aunque sea con pocas palabras y empleando cualquier medio.

Sesiones 5 & 6

En el último ciclo de sesiones prácticas también se han encontrado, a nivel organizativo, las mismas dificultades que en las anteriores sesiones. Pero, globalmente, todos los niños han trabajado disfrutando de la actividad. Los que han encontrado más dificultades a nivel de comprensión, se han beneficiado del apoyo de los compañeros, siendo este último trabajo un trabajo de grupo.

Los niños han trabajado demostrando interés tanto por el material como por el objeto que querían representar. Han compartidos ideas y han comparado resultados. Tras los análisis de los collage se puede apreciar cómo los niños, a pesar de tener un nivel lingüístico básico, han conseguido expresar con otro tipo de lenguaje todo lo que vivieron en la experiencia.

El siguiente es uno de los tres murales hecho por los niños. En este mismo aparecen pequeños soles que irradian fuertes rayos de luz que atravesaban el cielo. Algunos niños incluso han esbozado las siguientes afirmaciones: “el sol tiene rayos dorados larguísimos y, cuando hace mucho calor, el sol se deforma y tiene una forma poco redonda”; “El sol también puede ser rojo, dorado y los rayos resplandecen...”. Los niños intentaban darme explicaciones en inglés pero, cuando querían explicar conceptos un poco más abstractos, pasaban al valenciano.

Con todo, ha sido muy interesante el hecho comentado en torno a la forma de exposición de los niños, no tanto por la calidad del inglés que han usado en sus explicaciones sino por la motivación que los ha empujado a utilizar ese idioma al hablar de su obra. Como afirman Mehisto et al (2008) las clases tradicionales de enseñanza del inglés se quedan aisladas y, una vez que los niños salen de las mismas, no utilizan los contenidos aprendidos. Sin embargo, en este tipo de actividades, como la llevada a cabo, desean explicar a los otros niños de primaria, todo lo que habían trabajado. Así, con gran sorpresa, algunos de ellos se han atrevido a utilizar vocabulario nunca utilizado antes como, “*look at this* (mira esto); *light is gold* (la luz es dorada); *It's beautiful* (es bonito); *This is my sun* (este es mi sol), etc.



Figura 8. Actividad práctica relativa a las sesiones 5 y 6

Sesión 7

La última sesión ha sido de gran satisfacción para los niños, dado que se han divertido a la hora de presentar a los niños mayores sus obras de arte.

3.3.4. Resultados del experimento realizado y dificultades encontradas

En este apartado se van a detallar los resultados de la evaluación continua efectuada durante la puesta en práctica.

En la siguiente tabla, se exponen los resultados de la evaluación relativa a las sesiones prácticas 1 y 2:

Tabla 1. Resultados de las sesiones 1 y 2.

Alumno	Atención	Interés	Repetición del vocabulario	Uso autónomo del vocabulario aprendido	Asociación vocabularios matriciales imagen
1	SI	SI	SI	SI	SI
2	SI	SI	SI	SI	SI
3	SI	SI	SI	SI	SI
4	SI	SI	SI	SI	SI
5	SI	SI	SI	SI	SI
6	SI	SI	SI	SI	SI
7	SI	SI	SI	SI	SI
8	SI	SI	SI	SI	SI
9	SI	SI	SI	SI	SI
10	NO	SI	NO	NO	NO
11	SI	SI	NO	NO	NO
12	SI	SI	NO	NO	NO
13	SI	SÍ	NO	NO	NO
14	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
15	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
16	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
17	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
18	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO

Elaboración propia

En la siguiente tabla (tabla 2) se indican los resultados de la evaluación relativa a la sesión práctica 3:

Tabla 2. Resultados de la sesión 3.

Alumno	Comprensión de la actividad	Representación de la observación
1	SI	SI
2	SI	SI
3	SI	SI
4	SI	NO
5	SI	NO
6	SI	SI
7	SI	NO
8	SI	SI
9	SI	NO
10	NO	NO
11	SI	NO

Alumno	Comprensión de la actividad	Representación de la observación
12	SI	NO
13	SI	NO
14	SÍ	NO
15	SÍ	SI
16	SÍ	NO
17	SÍ	NO
18	SÍ	NO

Elaboración propia

La tabla 3 aglutina los resultados de la evaluación llevada a cabo en distintas sesiones, esto es, en las sesiones prácticas 4, 5, 6 y 7:

Tabla 3. Resultados de las sesiones 4, 5, 6, y 7.

Alumno	Atención	Interés	Uso de la lengua para cubrir las necesidades básicas	Uso autónomo del vocabulario aprendido	Comunicación con la maestra	Comunicación con los compañeros	Comprensión de la actividad	Expresión plástica
1	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
2	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
3	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
4	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
5	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
6	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
7	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
8	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
9	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
10	NO	NO	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ
11	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
12	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
13	NO	SÍ	SÍ	NO	NO	NO	SÍ	SÍ
14	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
15	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
16	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
17	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
18	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ

Elaboración propia

Como Rollano (2004) afirma, son importantes los procesos y no los resultados. Sin embargo, se ha observado que el idioma, en varios momentos, ha sido un obstáculo para el normal desarrollo de las actividades. La Educación Plástica debe servir para alentar la socialización y la participación en el grupo, promover la autonomía y desarrollar la creatividad la expresividad y la imaginación infantil. Es necesario fomentar el desarrollo de la comunicación y el uso adecuado de los distintos lenguajes comunicativos. A este fin, el lenguaje verbal no ha sido siempre de mucha ayuda. Los niños se han ayudado mucho con el lenguaje corporal cuando no podían utilizar palabras conocidas.

Entre las dificultades encontradas y, por tanto, limitaciones del estudio, podemos resaltar, en primer lugar, el uso del idioma. Este tipo de trabajo, llevado a cabo en el idioma materno de los niños, quizás habría dado resultados todavía más sorprendentes.

No obstante, hay que tener en cuenta que estos niños no han trabajado nunca con una metodología AICLE, en ninguna disciplina, y la actividad también ha estado limitada por un espacio de tiempo muy corto (otra de las limitaciones a destacar), de solamente dos semanas, lo que demuestra que, si nos planteásemos una programación para todo el curso escolar, presumiblemente los resultados cambiarían notablemente.

3.4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En el presente apartado se realiza un análisis de los resultados expuestos en el anterior apartado, en el cual hemos indicado mediante los gráficos la consecución, o no, de determinadas acciones del experimento. Asimismo, se discuten los mismos a fin de permitir la posterior extracción de conclusiones. Para ello, se ha obtenido, a partir de las tablas antes expuestas, el porcentaje en que se ha satisfecho cada categoría evaluada en las distintas sesiones realizadas.

Así, por ejemplo para la sesión número tres, se han manejado dos variables lógicas (que, por tanto, sólo han admitido respuestas excluyentes, es decir, sí o no), como han sido la “comprensión de la actividad” y la “representación de la observación”. Para cada una de ellas, se ha cuantificado el número de niños que ha alcanzado el objetivo expresado por tal variable.

A partir del punto anterior, se ha obtenido el porcentaje que representan los niños que han alcanzado un nivel de satisfacción suficiente sobre el conjunto del grupo evaluado. Tales porcentajes se reflejan, para las distintas sesiones realizadas, en los gráficos que siguen.

Los siguientes gráficos ayudan a poder interpretar visualmente los resultados de las distintas actividades.

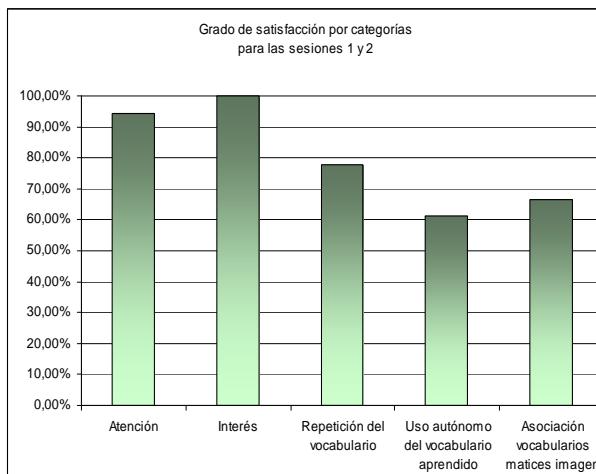


Gráfico 1. Resultados en porcentajes de las sesiones 1 y 2. (Elaboración propia)

Como observamos en el anterior gráfico, en las sesiones 1 y 2, se obtuvo un 93% de atención así como un 100% de interés. Es posible notar que menos del 80% de los niños fue capaz de repetir el vocabulario de las actividades y alrededor del 60% de utilizarlo autónomamente.



Gráfico 2. Resultados en porcentajes de la sesión 3. (Elaboración propia)

En este gráfico 2, correspondiente a los resultados obtenidos en la sesión 3, se puede apreciar que solo un 32% de los alumnos consiguió representar correctamente el objeto de la observación aunque la clase entera hubiese alcanzado un 90% en la comprensión de la actividad.

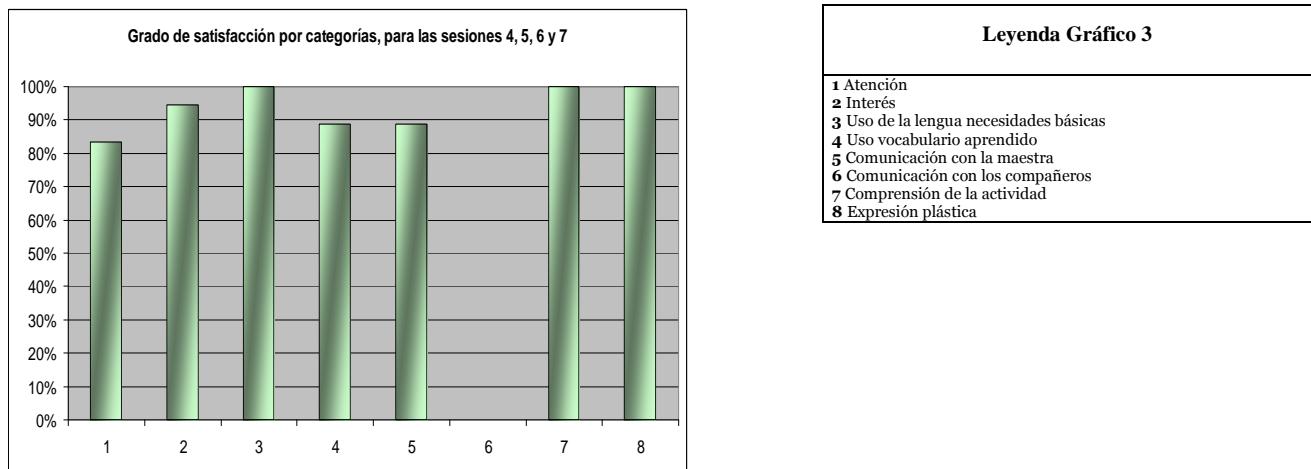


Gráfico 3. Resultados en porcentajes de las sesiones 4, 5, 6 y 7. (Elaboración propia)

En el gráfico 3, en el cual se resumen todos los resultados de las actividades, es posible observar que se mantuvo un nivel de interés muy alto gracias al tipo de actividad presentada. Aunque la atención haya obtenido un resultado inferior al 90%, es posible demostrar que, a pesar de la insólita aplicación del inglés como idioma vehicular, los niños han sido capaces de hacer un uso de la lengua para sus necesidades básicas igual al 100%.

Observando la puntuación para la comunicación con los compañeros, igual a un 0%, destaca que los niños necesitan un entorno que les permita desarrollar la audición y la comunicación. Las sesiones individuales y muy aisladas a la par que esporádicas no son suficientes para que los niños puedan comunicarse entre ellos utilizando una lengua extranjera.

Entrando ya a comentar los resultados a los que se ha llegado tras la realización de la experiencia objeto del presente trabajo, cabe realizar las siguientes consideraciones:

- La experiencia, sin lugar a dudas, ha despertado el interés de los niños, y ha permitido que adquieran un nivel de vocabulario previsto en más del 70% de los casos, si bien el uso autónomo, por parte de ellos, de tal vocabulario no ha alcanzado niveles tan altos.
- El nivel de comprensión de la actividad ha sido muy alto, pese a los riesgos asumidos al aplicar, por primera vez para ellos, la metodología AICLE. Sin embargo, la ejecución de la actividad solo ha alcanzado un nivel satisfactorio en algo más del 30% de los casos.
- En las últimas sesiones, la atención e interés despertado en los niños por la experiencia ha seguido siendo muy alto. El hecho de verse inmersos en un medio de lengua inglesa, ha favorecido la respuesta automática de los niños a su uso, en la medida de sus posibilidades, lo que ha llevado a que hayan empleado este idioma para la expresión de sus necesidades básicas en la práctica totalidad de los casos. Esto mismo les ha hecho esforzarse, más inconsciente que conscientemente, en dirigirse a la maestra en esa misma lengua, mientras que entre ellos, por el contrario, su uso ha sido inexistente.

- Es muy satisfactorio ver que, en las últimas sesiones, y superando el bache habido en la sesión número tres, los niños han entendido las actividades a realizar y las han ejecutado correctamente en la práctica totalidad de los casos.

4. CONCLUSIONES

De acuerdo con el análisis de resultados recogido en el apartado inmediatamente anterior al presente, es posible concluir que los objetivos propuestos para la siguiente puesta en práctica han sido por la gran mayoría alcanzados.

Seguidamente se exponen las conclusiones particularizadas para cada uno de tales objetivos:

1. El objetivo principal de este trabajo versaba sobre “Aplicar los principios de la metodología AICLE a la enseñanza de la Educación Plástica en Educación Infantil”. Este objetivo se ha visto cumplido en este trabajo, especialmente, en el capítulo del marco empírico donde hemos llevado a cabo la experiencia sobre el estudio de la luz, en la que los niños han conseguido seguir las siete sesiones de plástica enfrentándose totalmente a una metodología nueva utilizando el inglés como lengua vehicular.
2. En lo que respecta al primer objetivo específico, esto es, “Esbozar un marco teórico donde se expliquen aspectos teóricos cruciales en torno a la metodología AICLE”, se ha visto cumplido, dado que hemos ofrecido en el armazón teórico de este trabajo un recorrido por los orígenes de dicha metodología y sus principios metodológicos, así como una descripción de la misma y sus características.
3. En cuanto al objetivo específico relativo a “Reflexionar sobre las dificultades a la hora de preparar el material de las actividades”, podemos concluir que las dificultades encontradas se han derivado del hecho de que las clases han sido demasiado cortas para los contenidos de las actividades plásticas, así como que el método AICLE requiere de un trabajo continuado durante todo el curso escolar. Se entiende que quizás se hubiese necesitado de un mayor número de sesiones al objeto de poder emitir un juicio suficientemente fundamentado sobre el citado aspecto. Evidentemente, el carácter puntual de la experiencia no permite extraer conclusiones generales, pero sí aporta nueva luz sobre la utilidad de AICLE en la enseñanza de la Educación Plástica. En todo caso, ha de entenderse que AICLE no ha supuesto una merma sobre el aprendizaje.
4. Con respeto al objetivo específico “Fomentar el interés sobre la asignatura”, es necesario afirmar que ha sido fomentado por el descubrimiento del material implementado. En la experiencia empírica llevada a cabo hemos mostrado que el continuo descubrimiento activo de los materiales ha permitido mantener un alto interés por parte de los alumnos.
5. En lo que respecta al objetivo específico “Implementar el idioma en inglés para la enseñanza de un proyecto de Educación Plástica en un experimento empírico”, éste se ha visto cumplido en el marco empírico de esta investigación, dado que se ha llevado a cabo un experimento con alumnos de Educación Infantil en un proyecto para la asignatura de Educación Plástica utilizando la lengua inglesa para ello. Asimismo, como se ha visto en el marco empírico, no ha habido dificultades específicas a la hora de utilizar el inglés.

6. En cuanto al objetivo “Utilizar la lengua inglesa como una herramienta de comunicación”, es posible concluir que los niños han utilizado el inglés para comunicarse con la maestra, aunque el vocabulario ha sido muy básico, y ayudándose del lenguaje corporal. Los niños, debido a su conocimiento elemental de la lengua inglesa, no han podido explicar el procedimiento de las actividades fuera de las clases, aunque el deseo y la satisfacción de poder enseñar sus obras los han estimulado a utilizar todas las herramientas que estaban a su alcance para poderse expresar en inglés.
7. Por último, con respecto al objetivo “Fomentar el interés en descubrir nuevo vocabulario” es importante destacar que con respecto a una clase tradicional de lengua inglesa, es posible concluir que una clase AICLE motiva a los niños a utilizar el idioma, a juzgar por los resultados expuestos en el marco empírico de esta investigación, puesto que no la perciben como una asignatura aislada, sin utilidad concreta, sino como un medio con el cual pueden expresarse para poder alcanzar determinados resultados. Los niños han adquirido los conocimientos curriculares previstos, relativos a la Educación Plástica, dado que han sido capaces de realizar las actividades requeridas de forma satisfactoria en la práctica totalidad de los casos.

5. PROSPECTIVA

Quizás sea este el apartado en el que puedan realizarse consideraciones más valiosas de todo el presente trabajo, en relación con futuras investigaciones. Todo ello en base a que, dado el carácter puntual, ya comentado anteriormente, de la experiencia realizada, es muy difícil la extracción de conclusiones con generalidad suficiente. Sin embargo, y a la vista de las conclusiones aportadas, lo cierto es que la experiencia, que puede considerarse positiva en la gran mayoría de los aspectos medidos, apunta a que es muy conveniente la realización de nuevas aplicaciones similares a la realizada.

El interés y atención prestado por los niños han sido muy altos y, por tanto, muy estimulantes a la puesta en práctica de nuevos experimentos como el realizado. Pero no sólo ello, sino que el aprendizaje del inglés y de los contenidos curriculares apuntan a un escenario en el que la aplicación de AICLE a la enseñanza de la Educación Plástica es altamente aconsejable.

Con todo, pues, ha de destacarse que, si hay algo que puede sostenerse firmemente para futuras líneas de investigación es la alta conveniencia de que sigan desarrollándose más experiencias como la ahora llevada a cabo. Sería muy deseable que el experimento se llevara a cabo con una muestra mayor de alumnos participantes en el experimento para poder corroborar o refutar los resultados y conclusiones obtenidas en este estudio.

Por otro lado, otra de las investigaciones iría en la línea de implementar nuevas experiencias que se llevasen a cabo en zonas no bilingües, al objeto de determinar también en qué medida tal circunstancia puede variar la receptividad y aprendizaje de los niños, bajo entorno AICLE.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balon, C. (2013). *El sol* (pintura). Recuperado de <http://karenbalon.blogspot.com.es/>
- Bilingüismo. (2014). En *Diccionario Real Academia de la Lengua Española*. Recuperado de <http://www.rae.es/>
- Bruton, A. (2013). CLIL: some of the reasons why...and why not. *System*, 41 (3). 587-597.
- CCN-European Comission. (2010). *Talking the future 2010-2020*. CCN Foresight think tank. CLIL Cascade Network. Bruselas. Recuperado de <http://clil-ed.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=E4w8aVlV8TQ%3D&tabid=936&language=en-GB>.
- Cendoya, A. M., Di Bin, V. & Peluffo, M. V. (2008). AICLE: Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras o AICLE (Content and Language Integrated Learning). *Puertas Abiertas*, 4 (4), 65-68. Recuperado de <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/2010/04/15/aicle-aprendizaje-integrado-de-contenidos-y-lenguas-extranjeras-o-aicle-content-and-language-integrated-learning-puertas-abiertas-4-4-65-68.html>
- Comisión de cultura y educación del parlamento europeo (2008). *Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido*. Material no publicado. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/759/759239/759239es.pdf
- Comisión europea (2005). *Una nueva estrategia marco para el multilingüismo*. Material no publicado.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dafouz, E., Hibler, A. (2013). Zip your lips or “keep quiet”: main teachers’ and language assistants’ classroom discourse in CLIL settings. *Modern language journal*, 97 (3), 655-669.
- De Bartolomeis, F. (2001). *El color de los pensamientos y de los sentimientos*. Barcelona: Octaedro.
- Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 6834, de 6 de agosto 2012.
- Disposición 4683/2013 de 8 de abril, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 98, de 23 de abril de 2014.
- Hoyos Pérez, M. S. (2011). El desafío de los programas plurilingües en España. *Cuadernos Comillas*, 2, 37-50.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 106, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295, de 10 de diciembre de 2013.

Lizette, S. & Espinet, M. (2013). A sociocultural approach for the analysis of the interaction in CLIL contexts for pre-service science teacher. *Enseñanza de las ciencias*, 31 (3), 27-48.

Llinares, A. & Pastrana, A. (2013). CLIL students' communicative functions across activities and educational levels. *Journal of pragmatics*, 59, 81-92.

Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M.J., (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.

Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Navés, T. & Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. Material no publicado. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>

Orden de 19 de mayo de 2009, de la Conselleria de Educación, por la que se establece la organización, estructura y funcionamiento de un programa experimental plurilingüe en la Comunitat Valenciana. Diario Oficial de la Comunidad Valenciana, 6034, de 12 de junio 2009.

Plurilingüismo. (2014). En Centro virtual Cervantes. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

Resolución del Consejo, de 16 de diciembre, relativa a la enseñanza precoz de las lenguas de la Unión Europea. Diario Oficial C 1, de 3 de enero de 1998.

Resolución del Consejo, de 31 de marzo, relativa a la mejora de la calidad y la diversificación del aprendizaje y de la enseñanza de las lenguas en los sistemas educativos de la Unión Europea.

Rollano Vilaboa, D. (2004). Educación plástica y artística en educación infantil. Vigo: Ideas Propias.

Seebaure, C. (2011). *La Toscana salvaje* (pintura). Recuperado de http://www.seebauers-world.com/toscana01_en.php?PHPSESSID=3ee5vkn6nkhb213vvfk3eqbta3

Sylven, L.K., 2013. CLIL in Sweden: why does it not work? A metaperspective on CLIL across contexts in Europe. *Internacional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (3). 301-320.

Turner, M., 2013. CLIL in Australia: the importante of context. *Internacional Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16 (4). 395-410.

Weinreich, U. (1979). *Language in contact findings and problems*. New York: Mouton de Gruyter

7. BIBLIOGRAFÍA

Appel, R., Muysken, P. (1987). *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona: Ariel.

Bhatia, T. y Ritchie, W. (2004). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell publishing.

Breeze, R., Jiménez Berrio, F., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C. y Tabernero Sala, C. (2012). *Teaching approaches to CLIL/ Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: servicios de publicaciones de la Universidad de Navarra.

Burck, C. (2007). *Multilingual Living*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Deller, S. y Price, C. (2007). *Teaching Other Subjects Through English*. Oxford: Oxford University Press.

Eurydice-European Comission, 2006. Content and language in integrated learning (CLIL) at school in Europe. Directorate-General for Education and Culture. Bruselas. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php.

Generalitat Valenciana. *CEFIRE- Conselleria d' Educació, Cultura i Esport*. Recuperado el 15 de febrero de 2014 de <http://cefire.edu.gva.es>.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Porthsmouth: Heinemann

Grenfell, M.(2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. Florence, Kentucky: Routledge Falmer.

Kroschewski, A. Schuenemann, A. & Wolff D.(1998). *A Resource Base for Bilingual Educators*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Marín, V. R. (2011). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Sharma. P. y Barrett, B. (2007). *Blended learning*. London: Macmillan.

ANEXO 1: Figuras utilizadas para el estudio sobre la luz.



Figura 9. La Toscana salvaje. (Seebaure, 2011)



Figura 10. El sol (Balon, 2013)

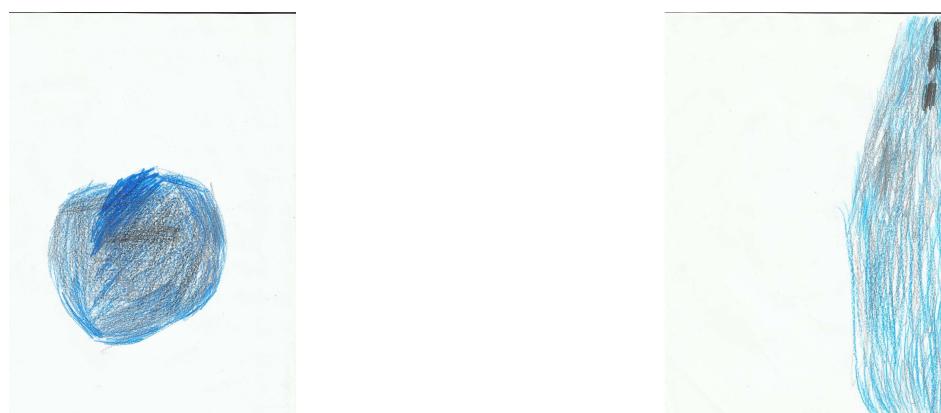


Figura 11. Fotografía sin título de descripción del trabajo.

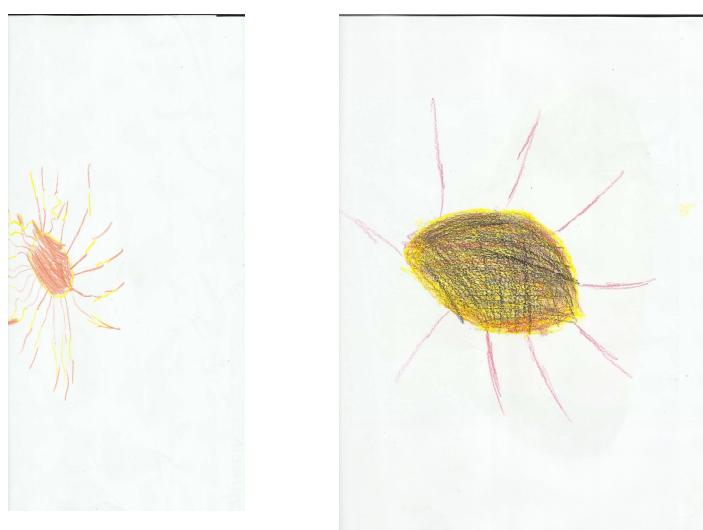
ANEXO 2: Trabajos realizados para la actividad “observación de la Luz”



Figuras 12 y 13. Actividad práctica relativa a la sesión 2



Figuras 14 y 15. Actividad práctica relativa a la sesión 3



Figuras 16 y 17. Actividad práctica relativa a la sesión 3

ANEXO 3: Trabajos realizados para la actividad “La noche”

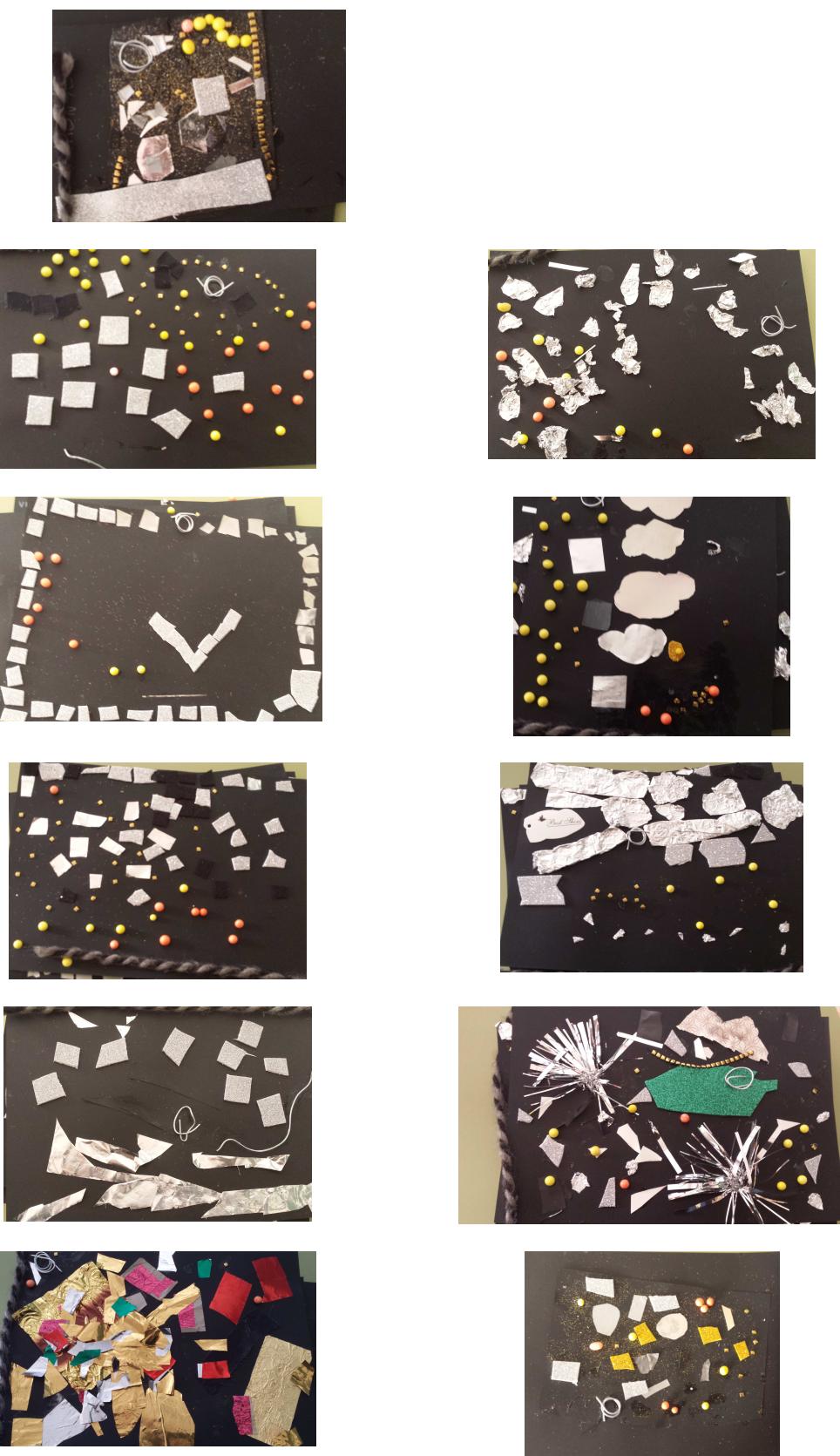


Figura 18. Actividades prácticas relativas a la sesión 4

ANEXO 4: Trabajo de grupo realizado para la actividad “La Luz”



Figura 19. Actividad práctica relativa a las sesiones 5 y 6