

# La lengua franca, una herramienta facilitadora de competencias en contextos AICLE

---

Máster de Español como Lengua Extranjera  
en Ámbitos Profesionales  
2018 – 2019

**Autora: Helena Mañé Gallardo**  
**17274180**

**Tutora: Cristina Illamola i Gómez**



UNIVERSITAT DE  
BARCELONA

*Quiero expresar mi gratitud a mi tutora Cristina Illamola por la tutorización de este trabajo y por las palabras de ánimo que me hicieron avanzar por este camino con mayor motivación y decisión; a mi familia y amistades por darme espacio y tiempo para la reflexión, por apoyarme en todas las decisiones tomadas, y por ayudarme a “desdramatizar” y reírme de situaciones que me pesaban demasiado.*

*También, a mis compañeras de fatigas Diana, Jhenny y Vicky, sin quienes esta aventura no hubiese sido lo mismo.*

*Por último, quería agradecer a los estudiantes del centro que hayan valorado en todo momento los esfuerzos por amenizar temas que distaban mucho de sus intereses.*

*Empezamos.*

## **Resumen**

Como respuesta a una demanda de competencia lingüística cada vez mayor del mercado laboral, surge, en los sistemas educativos, una nueva metodología enfocada a la adquisición de una lengua extranjera en un contexto académico. Tal es el caso de la metodología AICLE, Aprendizaje Integrado de Lengua y Contenidos, que consiste en realizar una asignatura del currículum escolar en una lengua extranjera, en este caso en español.

Esta metodología puede implementarse en cualquier etapa de la vida escolar, pero, después de una experiencia en un Centro de educación secundaria en el que se llevaba a cabo AICLE, surgió la duda de si había alguna manera de mejorar la efectividad de este sistema. Pues, en este caso en concreto, con un perfil de alumnos determinado (secundaria y con un nivel A1 de español), la metodología AICLE no daba los frutos esperados. La herramienta que se escogió para ello fue el uso de una lengua franca (una lengua vehicular que conozcan tanto alumnos como profesores).

El objetivo que se plantea este trabajo es responder a la pregunta de investigación de si resulta útil emplear una lengua franca en las clases de AICLE en secundaria cuando los alumnos son usuarios básicos de español. La hipótesis de la que se partía era una respuesta afirmativa a esta pregunta.

La hipótesis quedó confirmada tras la puesta en práctica de una unidad didáctica creada a partir de una investigación previa sobre tal metodología y las diferentes maneras de aunarla con el uso de una lengua franca. Además, también se realizó una encuesta a los alumnos para conocer sus necesidades y opiniones respecto a esta cuestión, que fue favorable a la introducción de una lengua franca para facilitar los contenidos, al menos hasta adquirir un nivel de español mayor.

Por lo tanto, puede valorarse como positivo el uso de una lengua franca en las clases de AICLE de secundaria cuando el nivel de la L2 de los alumnos es insuficiente para adquirir los conceptos curriculares clave.

---

**Palabras clave:** AICLE, Aprendizaje integrado de lengua y contenidos, lengua franca, lengua vehicular, contenidos curriculares.

## **Abstract**

As an answer to the market's requests in language skills, it has emerged in the education system the CLIL (Content and Language Integrated Learning) pedagogy. This pedagogy consists of teaching lessons of a school subject in a foreign language, in this case Spanish.

This methodology could be implemented at every stage of the educational system. But, the question about if there is any possibility of improving CLIL appears after a personal experience in a secondary educational centre where CLIL was employed without satisfactory results.

The students in that centre had a beginner level in Spanish but they were in the secondary phase. With that profile, CLIL pedagogy wasn't an effective methodology. The tool chosen as an aid for that was a lingua franca (a working language known by the students and as well as by the teacher).

The objective of this study was to answer the question about if it is helpful to use a lingua franca in CLIL sessions in the secondary phase when the students hold a beginner level in the foreign language.

The hypothesis was affirmative. And it was confirmed by the implementation of a didactic unit created after a research on CLIL and how to match this pedagogy with a lingua franca. Also, an opinion survey was conducted with students in order to know their insights on this topic. The answers were positive, at least until they reach a higher level in the foreign language.

Therefore, the use of a lingua franca in CLIL in the secondary phase when the level of the students in the foreign language is not enough to understand the content can be assessed as positive.

---

**Keywords:** CLIL, Content and Language Integrated Learning, lingua franca, working language, curricular content.

# Índice

0. Introducción	... 2
1. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos	... 4
2. Marco teórico	... 6
2.1 Enseñanza de una L2 en contextos escolares	... 6
2.2 La enseñanza de una L2 a través de contenidos	... 8
2.3 ¿Qué es AICLE?	... 11
2.4 ¿Qué enseñar? La programación	... 13
2.5 Cómo es una clase de AICLE: materiales, metodología y evaluación	... 16
2.6 El profesorado	... 21
2.7 Necesidades para un AICLE efectivo	... 21
3. Cuando AICLE y lengua franca se encuentran	... 24
3.1 El uso de la L2 en las clases de AICLE	... 24
3.2 Una lengua vehicular para AICLE en aulas multilingües y heterogéneas: el uso de una lengua franca	... 26
4. Marco institucional	... 29
4.1 Contexto educativo	... 29
4.1.1 Entorno demográfico	... 29
4.1.2 El alumnado	... 30
4.1.3 El centro	... 31
4.1.3.1 Recursos materiales y humanos	... 31
4.1.3.2 Propuesta pedagógica	... 31
4.1.3.3 Plan de estudios	... 33
4.2 Contexto lingüístico	... 36

4.3 Descripción del grupo y nivel	... 38
5. Metodología	... 40
5.1 Cuestionario AICLE y lengua franca	... 40
5.2 Criterios de elaboración de la unidad didáctica: Justificación de la toma de decisiones en la programación	... 42
5.2.1 Criterios conceptuales	... 42
5.2.2 Criterios lingüísticos	... 46
5.2.3 Criterios metodológicos	... 51
5.2.4 Criterios de evaluación	... 53
6. Análisis de los resultados	... 55
6.1 Resultados de la encuesta	... 55
7. La unidad didáctica: Programación	... 57
7.1 Programa general del curso	... 57
7.2 Programación	... 63
7.2.1 Secuencia didáctica	... 65
8. Autoevaluación	... 75
9. Conclusiones	... 77
10. Bibliografía	... 79
Anexos	... 84
1. Encuesta	... 84
2. Encuestas resueltas	... 88
3. Unidad didáctica	... 96
4. Unidad didáctica resuelta	... 106
5. Descriptores del MCER (2002)	... 110
6. Evaluación	... 118

7. Evaluación resuelta

... 120

## **0. Introducción**

Según el informe del Instituto Cervantes *El español, lengua viva* (2007), el español es la segunda lengua del mundo más hablada, tanto por número de hablantes (572 millones), como por número de hablantes nativos (477 millones). Además, las previsiones demográficas indican que estas cifras irán en aumento en los próximos años.

En un mundo cada vez más globalizado y un mercado laboral más competitivo, la competencia lingüística es un valor añadido. Por ello, desde los sistemas educativos se fomenta cada vez más la adquisición de lenguas extranjeras.

Hasta ahora, en los centros escolares, las asignaturas de lengua extranjera preparaban al alumno para intercambios comunicativos sociales. En la mayoría de casos, la metodología empleada mostraba una lengua objeto de aprendizaje descontextualizada y estática, dejando de lado la vertiente comunicativa de la lengua. Ello suponía, en general, un fracaso en el aprendizaje de la lengua extranjera. Además, la lengua que se aprendía estaba enfocada claramente a interacciones sociales en el ámbito del ocio, dejando de lado el ámbito académico o profesional. Por lo que aquellos alumnos que durante su futura vida profesional tengan que emplear esa lengua extranjera quedan desprovistos de herramientas.

Es por esta necesidad de tener un conocimiento de la lengua extranjera en ámbitos académicos y profesionales que hacia mediados de los años sesenta surge una nueva metodología en la que asignaturas del currículum escolar se realizan en lengua extranjera. De esta manera, el alumno aprende contenidos curriculares, pero integrados en esa L2 a la que se le dota de más competencias: con esta metodología, el alumno aprende lengua extranjera, pero usándola. Es decir, se pasa de una lengua descontextualizada a la visión de la lengua como lo que es: una herramienta de transmisión de información.

Esta metodología, denominada AICLE (Aprendizaje integrado de lengua y contenidos), presenta la ventaja de que puede implementarse en cualquier etapa de la vida escolar y en cualquier asignatura del currículum. Después de una experiencia personal en un centro de educación secundaria donde se implementaba dicha metodología (impartir una asignatura en una lengua que para los alumnos era extranjera, en este caso, el español), surgió una cuestión que es la que originó este trabajo: ¿Qué herramientas pueden emplearse cuando el nivel en la L2 de los alumnos es insuficiente para acceder a los conceptos curriculares? Una de las posibles respuestas fue la lengua franca, esa lengua vehicular comparten tanto alumnos como profesor sin que esta sea necesariamente la lengua materna de ninguno de ellos.



Para comprobar empíricamente si realmente la lengua franca es útil en las clases de AICLE, se creó e implementó una unidad didáctica en el centro donde surgió la necesidad. La lengua franca empleada para esta unidad didáctica fue el inglés ya que era la lengua de escolarización de la mayoría de alumnos del grupo y también era conocida por la docente. Además, era una de las lenguas de enseñanza del colegio, aunque únicamente los alumnos la podían emplear en las materias que desde dirección se establecía que debían ser impartidas en inglés y con el docente encargado de esa asignatura.

Antes de crear la unidad didáctica, se realizó una investigación sobre la enseñanza de una lengua extranjera en contextos escolares, y más en concreto en la metodología de enseñanza de lengua extranjera a través de contenidos. Esta investigación, junto con el análisis de las características de la metodología AICLE, forma el primer apartado del trabajo. Seguidamente, en el punto dos, la atención se centra en la sintetizar los aportes teóricos existentes sobre el uso de una lengua franca en las clases de AICLE.

Las preguntas de investigación, hipótesis y objetivos forman el tercer apartado, al que le sigue la descripción del marco institucional donde se describe el contexto educativo y lingüístico en el que se implementó la unidad, además del grupo para el que fue pensada.

Previo a la programación de la unidad didáctica, se realizó una encuesta a los alumnos sobre el uso de una lengua franca en el aula. La metodología seguida para la elaboración de este cuestionario y los criterios curriculares (conceptuales, lingüísticos, metodológicos y de evaluación) seguidos para la creación de la unidad didáctica se encuentra en el quinto apartado del trabajo, “metodología”.

Los resultados de dicha encuesta forman el apartado seis del trabajo, mientras que en el siete se recoge la programación y secuenciación de la unidad didáctica (disponible en los anexos del trabajo). En el siguiente apartado se recoge la autoevaluación de la implementación de la unidad didáctica, donde se señalan los aspectos positivos y a mejorar de la unidad. Todo ello, queda recogido en el último apartado del trabajo dedicado a las conclusiones.

En definitiva, este trabajo pretende dar respuesta, de las múltiples posibles, a una pregunta que muchos profesores se han formulado alguna vez en su carrera profesional: ¿Qué puedo hacer cuando mis alumnos no me entienden y no soy competente su lengua inicial?

## **1. Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos**

La pregunta de investigación que pretende responder este trabajo es si resulta útil emplear una lengua franca en las clases de AICLE en secundaria cuando los alumnos son usuarios básicos de español.

La hipótesis de la que se parte es que una lengua franca resulta útil en estos contextos, ya que facilita la adquisición primaria de conceptos y posibilita el aprendizaje de exponentes lingüísticos. Es decir, los contenidos gramaticales y textuales en la lengua meta que el alumno debe aprender en esa unidad, pues, a parte de los conceptos y vocabulario relacionado con la unidad temática, como ya se ha dicho, el alumno debe aprender alguna función en esa lengua meta. Tratándose de alumnos de secundaria, generalmente está relacionado con la producción textual académica.

Por lo tanto, en el caso de aprender a definir, por ejemplo, el alumno debe conocer algunos exponentes lingüísticos gramaticales (verbos tipo “ser”, “servir para”...) y cómo se aplican en la secuencia textual. Lo cual también son conceptos que podrían aclararse mediante la lengua franca.

A la vez, permite que profesor y alumno establezcan una relación de seguridad y confianza en la que el alumno vea al docente como una figura de fácil acceso que le guíe durante el aprendizaje ya que “el componente afectivo es un factor de éxito en el aprendizaje de una lengua” (Moreno García, 2007: 15).

Por todo ello, el desarrollo de la investigación se divide en dos apartados con sus correspondientes objetivos:

Primero, relacionado con la metodología AICLE expuesta en los apartados anteriores, se pretende analizar, por una parte, la enseñanza de español como lengua extranjera en una escuela internacional mediante dicha metodología en niveles de lengua iniciales, lo que se corresponde con el usuario básico del MCER (2002). La nivelación del alumnado al que se dirige la sesión es, en este estudio, de suma importancia ya que es el eje que conduce al siguiente objetivo que aquí se plantea, y el principal para este trabajo: comprobar la eficacia del uso de una lengua franca en las clases de AICLE dirigidas a este tipo de usuarios.

Esta parte teórica es la base que sustenta el segundo apartado de la investigación, la parte práctica, que consiste en una propuesta didáctica basada en el uso de la lengua franca en este tipo de cursos (AICLE para usuarios básicos) y la recopilación de las conclusiones resultantes de su implementación.

Por lo tanto, para comprobar cuán útil es una lengua franca en la clase de AICLE para usuarios básicos, tras el estudio pertinente, se ha elaborado y puesto en práctica una unidad didáctica en la que se articula la lengua franca como vehículo de resolución de dudas y presentación de vocabulario. Los resultados de la evaluación de la puesta en práctica son una posible respuesta a la cuestión planteada.

## **2. Marco teórico**

Como se ha dicho anteriormente, el objetivo de este trabajo es presentar una unidad didáctica que solvente una necesidad que surgió en un contexto académico real: cómo acercar los contenidos de una clase de AICLE a los alumnos de secundaria que tienen un nivel básico de la L2 en la que se realiza la materia. Antes de pasar a la propuesta didáctica, es necesario conocer el marco educativo en el que nace la metodología AICLE, los objetivos que pretende conseguir, cómo se pone en práctica este método y los requisitos académicos que exige.

### **2.1 Enseñanza de una L2 en contextos escolares**

Dentro de la enseñanza de idiomas extranjeros en el ámbito escolar pueden distinguirse, como bien señalan Freeman y Freeman (2008), tres metodologías que, a su vez, pueden dividirse en dos grupos según la finalidad con la que se enseña la lengua, es decir, lo que se espera que el alumno pueda hacer con la lengua. Así pues, se puede distinguir, por un lado, entre las asignaturas que tienen como finalidad que el alumno sea capaz de comunicarse en una lengua extranjera frente las que no.

La primera metodología, y la más antigua de todas, se basa en la enseñanza de la gramática de una lengua no hablada por los alumnos y su traducción o equivalencia en la lengua de instrucción con el fin de poder traducir textos pertenecientes a la lengua objeto. Este es el caso de las enseñanzas de latín y griego clásico en las cuales los alumnos no pretenden comunicarse mediante esa lengua, sino únicamente traducir. La metodología que se emplea en estas asignaturas deja completamente a un lado la consideración del aprendizaje como agente social (MCER, 2002) ya que esta lengua no está enfocada a la acción en un contexto social.

En el extremo opuesto, la concepción de la asignatura de lengua extranjera que considera al alumno como un agente social; la gran diferenciación entre metodologías ya no tiene que ver con la finalidad con la que se enseña esa lengua, sino con el acercamiento a la L2 que se ejecutará.

El primer de este tipo de enseñanza de un idioma extranjero en un contexto escolar, donde dentro del currículum se incluye una asignatura cuyo objeto de reflexión es la propia lengua extranjera escogida, se conoce como “enseñanza tradicional” (Arnau, 1999) o “programas orientados a la lengua” (Met, 1999; 15). En estas enseñanzas o programas, el objetivo principal es, por lo tanto, la aprendizaje del idioma (el contenido pasa a un segundo plano siendo únicamente un vehículo para la enseñanza).

De entre todas las metodologías empleadas para ello, la que se ha erigido como la más productiva ha sido el enfoque comunicativo, a pesar de que las actividades con una base comunicativa descontextualizada y, por lo tanto, carentes de interés para el alumnado, junto con las pocas horas a la semana que se les dedica a estos programas, haya dado unos “resultados deficientes en secundaria y primaria” (Cenoz, 1993; citado en Arnau, 1999: 6). Además, hay que tener en cuenta que en estas asignaturas no se trata la lengua como objeto de instrucción, es decir, el lenguaje instrumental, el académico, con sus estructuras, recursos y funciones propias queda obviado, o bien relegado a un segundo plano. Los alumnos que deban utilizarlo, en el presente o en los siguientes años de su vida educativa y laboral, no estarán preparados, ya que este tipo de programas no satisface esta necesidad que, en una sociedad que promueve la movilidad estudiantil y laboral, está a la orden del día.

Debido a esta carencia de los programas orientados a la lengua nace lo que se Freeman y Freeman (2008) denominan como “integración de lengua y contenidos o enseñanza de lenguas basada en contenidos”: “una propuesta metodológica [...] que tiene como objetivo integrar la enseñanza de la lengua con los contenidos del currículo (matemáticas, historias, ciencias...), de manera que la lengua extranjera se convierte en vehículo para la transmisión de dichos contenidos” (Blanco Canales, 2010: 136).

Por lo tanto la enseñanza de una L2 en un contexto escolar puede dividirse entre la enseñanza cuya finalidad es que el alumno traduzca textos o aquellas que pretenden que el alumno sea capaz de comunicarse dentro de un contexto social. En este caso los programas orientados a la lengua, con sus múltiples metodologías, no satisfacen completamente las necesidades de los usuarios. Por ello surge la integración de lengua y contenidos cuya intención es preparar a los alumnos para una futura vida académica y laboral.

**Figura 1 - Tipos de enseñanza de lenguas extranjeras en contextos escolares**



Fuente: Elaboración propia a partir de López Pérez (2007).

## **2.2 La enseñanza de una L2 a través de contenidos**

Como ya se ha dicho, la enseñanza de una L2 a través de contenidos es una nueva propuesta metodológica surgida de las carencias del modelo tradicional de enseñanza de lenguas en contextos escolares. Consiste en impartir una o todas las asignaturas del currículum escolar en una lengua extranjera para dotar a los alumnos de las competencias lingüísticas necesarias que les permitan emplear esa lengua en un contexto académico.

Cabe señalar que este tipo de metodologías pueden darse fuera del ámbito escolar o dentro de él, pero al margen de los contenidos del currículum. En estos casos, los contenidos versan sobre temáticas seleccionadas según los intereses del alumnado, o bien referentes a la cultura de la L2.

Por lo tanto, la enseñanza a través de contenidos es una metodología con la que se instruye a los alumnos sobre una temática determinada, mediante una lengua extranjera. Así, se aumenta el conocimiento sobre un tema concreto, además de las habilidades lingüísticas y académicas de la L2.

La metodología y el número de asignaturas del currículum en el que se aplique esta propuesta metodológica permite dividir en dos los tipos de programas educativos de integración de lengua y contenidos: los programas de inmersión lingüística y la enseñanza de lengua y contenido integrados o también conocido como *aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera* (AICLE, de ahora en adelante) (López Pérez, 2007), el cual es el eje central de este trabajo y, por ello, se tratará con más detalle en apartados posteriores del mismo.

Los primeros consisten en impartir la docencia de prácticamente todas las asignaturas del currículum en una L2<sup>1</sup>. Según la etapa educativa del alumno (es decir, en los primeros o últimos años de escolarización) en la que se da la inmersión lingüística esta puede ser temprana o tardía. También se distingue entre inmersión total, cuando únicamente la L2 es lengua vehicular, frente a parcial, aquella en la que se emplean L1 y L2 como vehículo (Navazo Elvira, 2015).

Al igual que los programas de inmersión, los programas de AICLE no son una categoría homogénea. Pueden distinguirse tres tipos: programas basados en temas, programas protegidos y programas adjuntos (Arnau, 1999). Estos programas se diferencian de los de inmersión en que el aprendizaje de la L2 ya no se asume como incidental, sino que se

---

<sup>1</sup> En la bibliografía consultada, de forma errónea, se utilizan los sistemas educativos catalán, euskera y gallego como ejemplos de programas de inmersión lingüística. Estos sistemas educativos son lo que se denominan “programas de conjunción lingüística” (Cfr. Vila, de Rosselló i Galindo).

coordinan la enseñanza equilibrada de ambos (lengua y contenido).

Los programas basados en temas consisten en seleccionar un área temática, no necesariamente una asignatura del currículum o no toda la asignatura, sobre la que trabajarán los alumnos en la L2 ampliando su conocimiento sobre el tema (Navazo Elvira, 2015). De esta manera, el profesor instruirá a los alumnos sobre un contenido cuyo formato de lengua en el que será expuesto permitirá ampliar las competencias lingüísticas de los alumnos. Estos programas son muy útiles siempre y cuando se estructuren durante toda la escolarización y desde cursos iniciales, si no tienen continuidad, o bien se inician en cursos avanzados (esperando competencias que el alumno no ha podido adquirir), serán un fracaso.

Se conocen como “programas protegidos” aquellos cursos impartidos por un profesor especialista en la materia que adapta tanto discurso como los materiales empleados al nivel de lengua de los alumnos (Arnau, 1999). Además, aparte de esta adaptación, en estos cursos también se ofrecen asignaturas centradas en la reflexión de la lengua extranjera en cuestión. Aunque son programas con materiales adaptados, suelen estar enfocados a niveles intermedios o usuarios independientes (MCER: 2002) y en niveles de escolarización avanzados, como el universitario pues son un paso previo para asistir a un programa de inmersión, una beca Erasmus o un programa adjunto (Navazo Elvira, 2015).

También para niveles intermedios y universitarios están enfocados los programas adjuntos, en los cuales alumnos nativos y no nativos de una lengua comparten clase de contenidos pero los no nativos asisten, además, a clases de lengua de la L2 (Arnau, 1999). En su lugar, a los nativos se les ofertan asignaturas optativas.

Como ya se ha dicho, estos programas, tanto los de integración de lengua y contenidos, como los de inmersión, nacen para llegar allá donde los programas de enseñanza de una L2 en un contexto escolar no llegan, pero ¿en qué premisas se basa la bibliografía para afirmar esto? Como bien señalan López Pérez (2007) y, posteriormente, Blanco Canales (2010), estos programas propician “procesos de comunicación verdaderamente contextualizados, en situaciones significativas, reales y relevantes para los alumnos” (Blanco Canales, 2010: 136) pues se introducen temas que tienen en cuenta sus necesidades, en este caso académicas, “redundando en un aumento de su motivación e interés” (López Pérez, 2007: 374). Pero no solo eso, el proceso de comunicación que en estos contextos se da es el más parecido al de las actividades comunicativas de la vida real ya que hay un intercambio de información no-conocida entre los interlocutores.

Los presupuestos pedagógicos de los que parten estos programas son, según Blanco Canales (2010), cuatro: la concepción del lenguaje como instrumento de aprendizaje: la

consideración de la especificidad de la lengua académica, es decir, comprender que el lenguaje académico tiene un registro y discurso propio; el aprendizaje significativo y constructivista; y la interdisciplinariedad.

Estas dos últimas premisas intentan romper con la enseñanza tradicional donde las materias se enseñan por separado. Cuando esto sucede, se obvia la transversalidad de los conocimientos y, como consecuencia, se entorpecen las asociaciones entre los distintos saberes. Ello favorece la configuración de una estructura cognitiva articulada en redes asociativas lo que facilitaría la pervivencia del conocimiento siempre y cuando se busque el aprendizaje, no la memorización.

Igualmente, tampoco se establecen puntos de conexión entre el conocimiento y el mundo real donde el estudiante pondrá en práctica lo aprendido. Las nuevas corrientes pedagógicas sostienen que

el aprendizaje solo es posible cuando se conectan los nuevos contenidos con la experiencia personal y con los conocimientos previos lo que se produce a través de la interrelación de los contenidos y de los materiales, así como de la interacción con el profesor y con los compañeros. Esto es lo que permite que el conocimiento sea construido activamente, no recibido

(Blanco Canales, 2010: 137).

Además, ampliar y diversificar los ámbitos de conocimiento en los que se emplea la lengua extranjera dotará de riqueza esa L2.

Por lo tanto, los programas que integran lengua y contenidos consiguen aumentar las habilidades académicas y lingüísticas de los aprendices porque emplean un contenido real y contextualizado (Blanco Canales, 2010). Este se basa en los intereses y necesidades de los alumnos en un contexto comunicativo verdadero pues de la comprensión del intercambio de información no conocida depende la productividad de la comunicación. Asimismo, ampliar las fronteras de uso de la L2 no solo presenta una lengua meta más variada, también permite conectar los conocimientos trabajados a la vez que se afianzan las competencias mediante las cuales se han adquirido (Blanco Canales, 2010).

En resumen, dentro de este tipo de programas se encuentran aquellos que van desde una aplicación más anecdótica (los programas basados en temas) hasta los que basan la docencia de todo el currículum académico en la L2, pasando por aquellos en los que es una (o varias) de las asignaturas del currículum que se presentan en la lengua meta, tal es el caso de la metodología que se verá a continuación, la metodología AICLE o *CLIL*.



### **2.3 ¿Qué es AICLE?**

Como se ha avanzado en el epígrafe anterior, AICLE, *Aprendizaje Integrado de Contenidos y lengua*, y su equivalente europeo *CLIL, Content and Language Integrated Learning*, consisten en el “aprendizaje de contenidos curriculares a través de la L2 como lengua de instrucción”<sup>2</sup> (Custodio Espinar, 2016: 9). Esta metodología surge a mediados de los años 60 en Canadá con el nombre de *Content-Based Language Teaching (CBLT)*, sus focos de enseñanza - aprendizaje son el contenido y la lengua de igual manera.

Al igual que en todos los programas basados de enseñanza de lengua extranjera a través de contenidos, AICLE surge de la necesidad de dotar a los alumnos de las competencias lingüísticas necesarias para emplear la lengua objeto en contextos académicos y profesionales. Algo que queda abandonado en la enseñanza tradicional de lenguas en contextos escolares.

Las premisas distintivas en las que se basa la metodología AICLE para afirmarse en su efectividad son, según Pavesi *et al.* (2001), la cantidad, autenticidad y calidad de exposición; la activación de estrategias y procesos cognitivos derivados de la exigencia conceptual; y la motivación del alumnado.

Pavesi *et al.* (2001) coinciden en que cuánto más se usa la L2, más aumenta el nivel de fluidez. El AICLE, por su estilo de docencia interactivo, permite aplicar las teorías pedagógicas modernas que abogan por un aprendizaje cooperativo y participativo. Esto ofrece la posibilidad de poner en práctica las competencias que se van adquiriendo en la lengua meta. Además de la interacción, al aumento de la competencia comunicativa de los estudiantes también contribuye el empleo de un lenguaje real relacionado con la disciplina de estudio en un contexto comunicativo verídico<sup>3</sup>.

El tipo de lenguaje que ofrecen estas clases va desde la comunicación hablada espontánea efectuada por el docente y los compañeros de clase, hasta el lenguaje académico empleado en informes relacionados con los contenidos. La lengua meta adopta una variedad de registros más amplia y fructífera, o sea, el alumno mantiene un contacto de calidad, no se realiza un aproximamiento a un contexto comunicativo ficticio cuyo lenguaje es estático y poco veraz que, en añadidura, se presenta aislado en un único contexto.

De igual manera, “cuando se utiliza una L2 para aprender, una gama de procesos cognitivos se activan en la L2 [...] Es precisamente a través del proceso de aprender, pensar y comunicar un tema de contenido no lingüístico que el niño [...] adquiere plena capacidad en

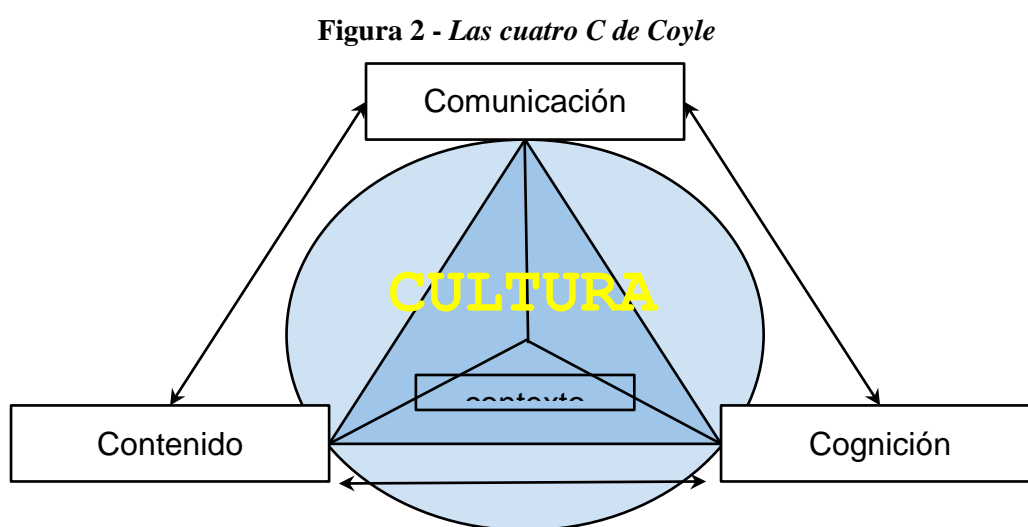
---

<sup>2</sup>Pavesi *et al.* (2001) incluyen en esta misma denominación los *programas basados en temas*.

<sup>3</sup> En este trabajo se entiende por *comunicación verídica* el intercambio real de información no conocida.

su lengua materna” (Pavesi *et al.*, 2001: 112). Ello, además, incide en el grado de motivación del alumnado ya que la lengua pasa de ser un concepto abstracto y estático sobre el que teorizar a una herramienta para el aprendizaje de otros contenidos, es decir, el uso de ese lenguaje se convierte en una necesidad real. Es esta inmediatez en la aplicación de lo aprendido lo que resulta motivador para el alumnado pues encuentra una utilidad a corto plazo.

Las ventajas que, como se ha visto, ofrecen los programas AICLE están basadas en el eje vertebral pedagógico de esta metodología, lo que se conoce como *las cuatro C de Coyle*, a saber: contenido, cognición, comunicación y cultura.



Fuente: Elaboración propia adaptada de Coyle (2007).

El elemento que motiva el aprendizaje es el *contenido*, es decir, la enseñanza se basa en la transmisión y adquisición de un contenido sobre una materia del currículum escolar. Esta transacción de contenido se da mediante la *comunicación* en una lengua meta. Aquí es donde se debe considerar la doble vertiente de la lengua en AICLE pues es un instrumento que se aprende mientras se está usando, tal y como sucede con los procesos de adquisición lingüística de las lenguas primeras. Este contexto de aprendizaje supone un reto para la *cognición* del aprendiz quien debe comprender tanto el concepto como la lengua. A su vez, las clases de AICLE son el contexto idóneo para la interculturalidad, conocer perspectivas diferentes y cuestionar estigmas y tópicos asociados a la *cultura* que rodea la lengua que se está adquiriendo.

Según lo anterior, Custodio Espinar (2016) divide estos conceptos en dos considerando la finalidad que pretenden: por un lado, *contenido* y *cognición* tienen como fin

el dominio cognitivo del lenguaje académico considerando los contenidos y procesos cognitivos que en él influyen, mientras que *comunicación y cultura* pretenden trabajar las habilidades comunicativas básicas.

Teniendo en cuenta el programa del que se trata, estos cuatro conceptos aúnan premisas pedagógicas de la enseñanza educativa y de la enseñanza de idiomas, puede decirse que *las cuatro C de Coyle* se interrelacionan con *las cuatro C del aprendizaje basado en proyectos*<sup>4</sup>: *comunicación, colaboración, creatividad y pensamiento crítico*.

Por *comunicación* se entienden las fuentes de las cuales el alumnado obtendrá información y cómo expondrá sus ideas y conclusiones, en AICLE se relacionan con las competencias comunicativas de comprensión y producción tanto orales como escritas.

Siguiendo en el ámbito del cognitivo-lingüístico, la *colaboración*, compartir los aprendizajes entre los alumnos trabajando en grupos cooperativos o parejas, propicia la comunicación interpersonal desarrollada, generalmente, mediante la expresión oral.

En el plano cognitivo-conceptual residen la *creatividad* y el *pensamiento crítico*, ambos elementos fundamentales para la estimulación cognitiva. La primera consiste en el planteamiento y solución de problemas desde diferentes perspectivas y empleando diferentes estrategias, es decir, recurriendo a la ya mencionada *transversalidad*.

Hay que tener en cuenta que esta metodología pretende enseñar a buscar soluciones, es decir, se focaliza en el proceso, más que en la propia respuesta, por lo tanto, de un modo muy simplificado se puede decir que se pretende enseñar a pensar y razonar para fomentar el *pensamiento crítico*. En una clase de AICLE esta vertiente propiciará y se verá enriquecida por la reflexión intercultural.

Puede decirse, pues, que el aprendizaje basado en proyectos es el marco educativo adecuado para los programas AICLE ya que fomenta la interacción, la transversalidad y es cognitivamente estimulante.

## **2.4 ¿Qué enseñar? La programación**

Estas bases pedagógicas tienen un efecto en la elección del contenido lingüístico y conceptual del currículum de la clase de AICLE, el cual depende de tres aspectos determinantes relacionados con el contenido, la lengua y el dominio competencial del lenguaje o fluidez elemento

fundamental para promover el desarrollo de la competencia comunicativa lo que exige

---

<sup>4</sup>Metodología moderna empleada en la enseñanza educativa como alternativa a las tradicionales clases magistrales

un contexto de aprendizaje amable basado en la teoría del filtro afectivo de Krashen (1985), en el reforzamiento positivo que considera el error como parte del proceso de aprendizaje (Corder, 1967), bajo la premisa de que la interacción y la retroalimentación condicionan el desarrollo de la interlengua (Long, 1996)

(Custodio Espinar, 2016: 10).

Es decir, en este contexto educativo donde el aprendizaje se construye mediante la dicotomía ensayo-error, la fluidez prima sobre la precisión gramatical.

A pesar de ello, no se debe olvidar el segundo punto determinante: en AICLE la lengua es una herramienta de instrucción, pero también es un instrumento que debe aprenderse a usar: la lengua se emplea para aprender, pero también hay que aprender lengua. Lo que desemboca en el tercer punto: el lenguaje que se estudia está determinado por la materia en la que se estudia. Como se verá más adelante, no es el mismo el lenguaje que se estudia en las disciplinas de ciencias que el de las disciplinas sociales, por ejemplo, por lo tanto, el contenido modifica el continente.

En la programación este aspecto se conoce como “objetivos de contenidos”, “objetivos lingüísticos” y “objetivos de lectoescriptura” (Freeman y Freeman, 2008). Como se ha dicho anteriormente, el contenido determina el lenguaje que se enseñará: por lo tanto, este es el primer aspecto de la programación al que hay que atender. Por “objetivos de contenidos” se entiende tanto los contenidos de conocimiento teórico como los procedimentales, es decir, lo que se ha de saber como lo que “deben ser capaces de hacer para demostrar su comprensión del contenido” (Freeman y Freeman, 2008: 103).

Los contenidos que se seleccionen deben corresponderse con los que indiquen la legislación vigente en enseñanza educativa del territorio en el que se implementa el programa AICLE. Estos deben suponer un grado de exigencia cognitiva para el alumno, pues el descubrimiento de información nueva, y más si es de interés, aumenta la motivación. Por el contrario, “seleccionar contenido que está por debajo del funcionamiento intelectual de los aprendices es aburrido” (Met, 1999: 20).

Igualmente, es de suma importancia tener en cuenta el posible desajuste entre contenidos curriculares y las competencias lingüísticas que tiene el alumno, el siguiente punto por orden en la programación. Primero, se deben establecer las funciones lingüísticas que el alumno deberá emplear en cada unidad de la materia, este aspecto está estrechamente relacionado con el contenido. Como se ha dicho antes, cada disciplina se aborda desde una perspectiva diferente y, por lo tanto, empleando unas estrategias lingüísticas diferentes.

Una vez establecidas las funciones, se debe atender a las dimensiones de *palabra*, el

léxico perteneciente a la materia que se prevé que será novedoso para el alumno; *oración*, las estructuras sintácticas que emplearán; y *texto*, las formas discursivas utilizadas para la unidad (Freeman y Freeman, 2008). Por ejemplo:

si el tema son los ciclos y los alumnos están estudiando el ciclo del agua, un objetivo de contenido podría ser que demostraran su comprensión del ciclo del agua dibujando un diagrama y rotulando cada fase. Un objetivo lingüístico a nivel textual podría ser que los estudiantes se refieran al diagrama y escriban un reporte científico sobre el ciclo del agua. A nivel de la oración, un objetivo podría ser que usen la voz pasiva en su reporte. Los reportes científicos generalmente emplean la voz pasiva al describir fenómenos. Al nivel de la palabra, el objetivo podría ser usar pistas estructurales para leer vocabulario académico específico, tal como precipitación y evaporación, al descomponer las palabras en un verbo como evaporar más el sufijo -ción.

(Freeman y Freeman, 2008: 103).

Además, para asentar las bases de este trabajo, es preciso acotar el concepto de *objetivos de lectoescritura*, la habilidad de decodificar un conjunto de símbolos, sea la letra de las palabras, la estructura sintáctica, o las ideas de un texto, y comprender el mensaje que emiten, el significado<sup>5</sup>. Aquí, los objetivos y destrezas irán en aumento conforme el nivel de escolarización y la proximidad entre la L1 y la L2, por ejemplo, si emplean el mismo alfabeto la dificultad de lectoescritura no será tan elevada como la que guardará el aprendizaje de una L2 con un alfabeto diferente al de la L1. De la misma manera, no son las mismas las habilidades de lectoescritura de un alumno de ciclo infantil, de primaria o de secundaria. Siguiendo con el ejemplo anterior: “Un objetivo de lectoescritura podría ser pedir a los estudiantes que lean un texto sobre el ciclo del agua e identifiquen la idea principal y tres ideas de apoyo” (Freeman y Freeman, 2008: 104).

Aunque AICLE puede implementarse en todas las materias, dependiendo de los objetivos y el alumnado unas se ajustarán mejor que otras. Pavesi *et al.* (2001) dividen el contenido curricular entre materias basadas en la comunicación verbal, disciplinas sociales y humanísticas en su mayoría; frente a las basadas en comunicación no verbal, del ámbito de las ciencias, tecnología, arte y deporte. Estas últimas se pueden enseñar en la L2 a alumnos de cualquier nivel lingüístico, mientras que las primeras requieren un nivel más avanzado precisamente por eso, por la gran presencia de contenido lingüístico en la L2 que, además, es más difícil de combinar con *inputs* no verbales.

A pesar de ello, para la enseñanza de una lengua extranjera son más provechosas las asignaturas basadas en comunicación verbal pues la riqueza textual y el lenguaje general con

---

<sup>5</sup> Los objetivos de lectoescritura también se dividen entre textuales, oracionales y de palabra o léxicos (Freeman y Freeman, 2008).

el que están escritos los textos es más productivo a nivel comunicativo que el lenguaje especializado de disciplinas científicas, por ejemplo, cuyo lenguaje presenta un uso más restringido.

Otro aspecto a tener en cuenta en la correspondencia entre lengua extranjera y asignatura escogida es la semejanza entre la L1 y la L2: Cuando la semejanza sea mayor más fácil será la docencia de materias basadas en comunicación verbal. Por el contrario, las asignaturas basadas en comunicación no verbal son más favorables cuanto más distantes son L1 y L2.

Antes de pasar al siguiente punto, hay que considerar que estos contenidos siempre deben tener en cuenta a los alumnos, el destinatario del programa, y las posibles variables que condicionan los objetivos/contenidos tales como edad, aptitudes lingüísticas, posibles dificultades de aprendizaje, necesidades e intereses.

En cuanto al alumno, las habilidades que se potenciarán irán en relación con la etapa educativa en la que se encuentren: En primaria se reforzará el aspecto oral, por el contrario, en secundaria tomará más importancia la comprensión lectora y la expresión escrita, atendiendo, también a las exigencias curriculares.

Tras esta observación, el siguiente punto en la programación que no se debe obviar son los recursos de los que se dispone para llevar a cabo un programa AICLE tales como el profesorado y sus capacidades (punto que se tratará más adelante), el apoyo administrativo del centro, el material del que se dispone y los recursos en la propia comunidad. A pesar de que la metodología de las clases viene marcada en mayor o menor medida por el tipo de proyecto educativo del centro (como ya se ha dicho, para las clases de AICLE el más adecuado resulta la enseñanza basada en proyectos), la cantidad y calidad de los recursos marcará el método que se seguirá.

## **2.5 Cómo es una clase de AICLE: materiales, metodología y evaluación**

Como se ha visto en el apartado anterior, la programación que vertebra un curso de AICLE tiene que tener en cuenta las bases de la misma, estas son, a grandes rasgos, comunicación auténtica y aprendiz como agente. A ello se le añade la integración de los objetivos lingüísticos, conceptuales, culturales y competenciales en un ambiente emocionalmente positivo y cognitivamente estimulante. Además, el programa debe responder a las exigencias del currículo de las materias, conectarlas al mundo real y a los intereses de

los alumnos y determinar las demandas lingüísticas<sup>6</sup> que ello exige.

En cuanto al enfoque, Coyle señala que «there is a lack of cohesion around *CLIL* 'pedagogies'» (2008: 548). No obstante, la bibliografía parece estar de acuerdo en que las secuencias didácticas deben presentar una progresión de menor a mayor dificultad lingüística y conceptual, además de cumplir con unos puntos clave recogidos por Del Castillo Pastor (2001) en los que se tienen en cuenta criterios como la autenticidad, la estimulación cognitiva y la exposición lingüística, a saber:

- Las actividades deben pertenecer a un contexto que las justifique y que aseguren una comunicación auténtica mientras se vinculan con el mundo real. Por lo tanto, se adecuan a los intereses de los alumnos, así como a sus necesidades, habilidades y conocimientos previos, sin olvidar los niveles y estilos de aprendizaje, fomentando la autonomía del individuo.
- Deben suponer un desafío cognitivo conceptual y lingüístico. A la vez, se deben alzar como el marco idóneo para la integración y desarrollo de destrezas cognitivas.
- Estas actividades deben ser tanto de tipo receptivo como productivo. Es decir, deben promover una exposición suficiente a la L2, pero también la interacción con la misma, sea individualmente o de manera cooperativa, siendo preferente esta última.

Mehisto (2012) indica diez criterios que todo material de AICLE debe cumplir. Estos se sustentan en las bases pedagógicas de la metodología de integración de lengua y contenidos; y tienen mucho en común con los expuestos anteriormente de Del Castillo Pastor (2001):

1. Los objetivos de aprendizaje y el proceso a seguir deben ser fácilmente identificables para los alumnos ya que “setting clear instructional goals for students, and providing feedback on how students are progressing towards these have a powerful effect on student learning, as well as on improving cognition and student achievement” (Mehisto, 2012: 18).
2. Los materiales deben fomentar la competencia del lenguaje académico.
3. También las habilidades de aprendizaje y la autonomía.
4. Incluir autoevaluaciones, evaluaciones en pares u otro tipo de evaluación pues

---

<sup>6</sup> Coyle (2008) señala que en las clases de AICLE hay que considerar tres tipos de lenguaje: *language of learning*, *language for learning* y *language through learning*, estos son, la lengua que se necesita para acceder al tema base; el lenguaje necesario para interactuar en una lengua extranjera; y el que empleará el alumno para andamiar el conocimiento. Además, hay que tener en cuenta también los tipos de textos que el aprendiz se encontrará y que deberá producir.

estas cuando son constructivas son óptimas para fomentar el aprendizaje.

5. Crear un contexto positivo para el aprendizaje. La *Organisation for Economic Co-operation and Development* (2007) demuestra cómo el estrés y el miedo reducen la capacidad de análisis. Los materiales empleados deberían, además, proveer al alumno de herramientas necesarias para gestionar las emociones que puedan surgir durante el proceso de aprendizaje.
6. Fomentar el trabajo y aprendizaje cooperativo pues, al contrario que el aprendizaje competitivo, aumenta la autoestima de los estudiantes y fomenta los contextos comunicativos necesarios para que se de la comunicación real en la L2.
7. Incorporar lenguaje real e introducir contextos de usos reales.
8. Fomentar el pensamiento crítico y crear retos cognitivos para los alumnos pues son estos los que perviven en la memoria de los estudiantes.
9. Fomentar la fluidez cognitiva mediante el andamiaje entre contenidos, lengua y competencias de aprendizaje.
10. Relacionar información nueva con la información conocida.

A pesar de que aparentemente no hay un enfoque específico para la puesta en práctica de AICLE, el aprendizaje basado en proyectos o aprendizaje por tareas parece ser la pedagogía con la que guarda más puntos en común. La *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* de la Junta de Andalucía (2013) recoge una serie de puntos clave de este tipo de enseñanza que a continuación se comparará con los requerimientos de AICLE.

**Tabla 1- Comparación entre AICLE y ABP**

AICLE	ABP
Interdisciplinariedad. Desarrollo de competencias. Pensamiento crítico. Alumno como sujeto activo del proceso educativo.	Incluir proyectos aumenta la creatividad del alumnado.
Competencias conceptuales, lingüísticas, socioculturales y de aprendizaje.	Los proyectos permiten integrar las competencias básicas.
Competencias socioculturales. Autonomía personal.	Fomenta la autonomía personal y la cooperación.
Competencias de aprendizaje, aprender a aprender.	Aumenta la motivación del alumnado al hacerlo partícipe del proceso de aprendizaje.



Contexto positivo de aprendizaje. Autonomía.	Aumenta la autoestima del alumno.
Contextos comunicativos reales. Reto cognitivo. Cooperación. Desarrollo de la autonomía.	La resolución de los problemas surgidos de la creación de los proyectos o consecución de las tareas prepara al alumno para el mundo real.
Reto cognitivo.	Además, el punto anterior supone un aprendizaje continuo para el alumno.
Lengua en contextos reales. Uso auténtico de la lengua.	La creación de un proyecto supone un acto de producción para el alumno.
Fomentar la fluidez cognitiva y el pensamiento crítico Relacionar información nueva con información ya conocida.	Los proyectos fomentan la integración de diferentes materias suponiendo un ejercicio de transversalidad e interdisciplinariedad.
Órdenes claras. Contexto positivo de aprendizaje.	El éxito del proyecto dependerá de lo claras que hayan sido las consignas dadas y de las micro-tareas de preparación.

**Fuente: Elaboración propia a partir de Junta de Andalucía (2013).**

Siguiendo con la guía elaborada por la Junta de Andalucía (2013), el desarrollo que debería tener la secuencia didáctica sería el siguiente: Primero se realizarían las llamadas actividades de “introducción y motivación” en las cuales se presenta el tema y se presenta un vínculo entre este y los intereses del alumno. Seguidamente, se relacionan con los conocimientos previos para, posteriormente, realizar las actividades de desarrollo y consolidación. Con las actividades de refuerzo se pretenden trabajar aquellos aspectos que generan dificultades para el aprendiz, mientras que las de recuperación dotan de cohesión a toda la unidad para unificar los conocimientos adquiridos en esta. Por último, las actividades de ampliación consisten en exprimir al máximo todas las posibilidades que ofrezca el tema tratado.

Además de ello, hay que tener en cuenta consideraciones tales como que para explotar el concepto que se está trabajando se debe seguir la estructura de pretarea, tarea y post-tarea; de la misma manera, el orden adecuado para el trabajo de las destrezas es oír, leer, hablar y por último, escribir (Junta de Andalucía, 2013). Es decir, primero las actividades de recepción/comprensión y después las de producción/expresión en las cuales se ofrecerán ayudas lingüísticas a los alumnos que pueden seguir como modelo de lo que se espera de ellos en esa actividad.

Finalmente, la secuencia debe incluir un proyecto final en el que el alumno emplee las capacidades adquiridas, en el que se le brinde la posibilidad “al alumno para que compruebe el efecto de su producción” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009: 132), además de una autoevaluación para que el aprendiz evalúe su rol dentro de la unidad.

En definitiva, el enfoque por tareas supone

la puesta en práctica de unas competencias dadas a fin de realizar un conjunto de acciones en un ámbito determinado, con una finalidad concreta y con un resultado. [...] pretende implicar al alumno en una comunicación real, tiene un sentido –habla, lee, escribe, escucha para algo–, es factible y tiene un resultado identificable. Asimismo, proporciona todos los elementos (lingüísticos, contextuales, culturales...) y las razones para llevar a cabo un proceso de comunicación, lo que la convierte en marco idóneo para un aprendizaje significativo, que favorezca la construcción de conocimiento y que incluya las experiencias personales de los alumnos como elementos fundamentales del proceso

(Blanco Canales, 2010: 75).

Por otro lado, la evaluación en estas clases se centra en la adquisición de los conceptos de la materia, es decir, la materia tiene prioridad sobre la corrección gramatical. Ello no quiere decir que se tomen por buenas respuestas gramaticalmente incorrectas pues “si fem AICLE a un nivell de llengua primitiu, és millor no fer AICLE” (Clegg, citado en Florit, 2010: 25). Tanto en el aprendizaje por tareas, como en AICLE, se busca fomentar las competencias del alumno. Si bien es verdad que el contenido conceptual prima, las competencias lingüística y comunicativa son dos aspectos importantes dentro de la evaluación que no se pueden obviar, pues, sino, la interdisciplinariedad y transversalidad que buscan ambos enfoques desaparecen. Estas quedan concretadas más que en la precisión gramatical, en la fluidez, las estrategias de compensación y la capacidad comunicativa. Para la evaluación de estos, el docente deberá recurrir a los criterios del MCER (2002) donde encontrará unas tablas de descriptores que le ayudarán.<sup>7</sup>

El beneficio que ofrece el aprendizaje basado en proyectos (ABP) es que la herramienta para llevar a cabo el proceso de evaluación se diversifica: los exámenes quedan relegados a un segundo plano en favor de las exposiciones orales, los debates en grupo, trabajos de investigación... En definitiva, herramientas que permiten evaluar la evolución progresiva del alumno convirtiendo realmente el aprendizaje en adquisición y no en memorización para pasar una prueba.

Una vez esclarecidos la metodología y el enfoque, queda por determinar el uso que se

---

<sup>7</sup> Las empleadas para este trabajo están disponibles en los Anexos.

da a la L2 en la clase de AICLE y la posible presencia de la L1 o de una lengua franca, esta cuestión se trabajará más adelante. A continuación, se ahonda en las competencias del profesor de AICLE y las necesidades para que estos programas sean efectivos.

## **2.6 El profesorado**

La metodología AICLE “exige un nivel muy alto de competencias del profesor” (Custorio Espinar, 2016: 9) pues requiere de maestros especialistas y cualificados para enseñar en una L2 (Navazo Elvira, 2015: 9).

A grandes rasgos, pueden dividirse en tres las competencias necesarias en un profesor de este tipo de programas: como ya se ha dicho, tener conocimientos de la materia curricular; de la L2 en la que se enseñarán; y conocer estrategias pedagógicas necesarias para llevar ambas cosas a cabo.

Este último punto incluye la realización de planes de estudio coherentes; la planificación del curso atendiendo a los requerimientos curriculares y lingüísticos; la habilidad para la selección de recursos; conocimientos pedagógicos que se manifiesten en la adecuación del mensaje a la audiencia y en la gestión de una clase basada en una modalidad bilingüe y con un perfil muy diverso de alumnos (Pavesi *et al.*, 2001). Es por ello que se considera que la metodología AICLE debe contar con un equipo docente de planificación y coordinación formado por maestros especializados en lengua junto con maestros especializados en contenidos. De esta manera, se pueden asesorar mutuamente sobre la programación, didáctica y gestión del curso (Florit Ballester, 2010).

Debido a la falta de materiales existentes, la comunidad educativa reivindica, siguiendo las propuestas de Coyle (2008), la creación de comunidades profesionales donde poner en común materiales (Florit Ballester, 2010). En la Junta de Andalucía, existe una comunidad online que cuenta con recursos para la enseñanza de AICLE (en las lenguas extranjeras que se ofertan en el territorio español) creados por profesores en los niveles de enseñanza primaria y secundaria.

## **2.7 Necesidades para un AICLE efectivo**

Diferentes estudios (Dalton-Puffer, 2007; Lasagabaster, 2008; Navés, 2009; y Lorenzo *et al.*, 2009 recogidos en Florit, 2010) demuestran que los alumnos de AICLE superan en competencias en la L2 a los compañeros de curso que no asisten a cursos de AICLE. A pesar de sus beneficios, esta metodología se enfrenta a siete puntos débiles (Florit,

2010) que pueden poner en riesgo su efectividad y de los cuales se tomarán las necesidades básicas a solventar para que el programa sea efectivo. Estos afectan al alumnado, al profesorado y al curso en general.

El primero de ellos es la falta de tiempo a la que se enfrenta el equipo docente para planificar el curso, crear materiales, poner en práctica las unidades didácticas (teniendo en cuenta que en AICLE, por el tipo de metodología que requiere, las unidades didácticas se alargan más que en un curso normal) y revisar continuamente el programa para que se adapte a las necesidades que en su desarrollo van surgiendo.

En la misma línea, y como consecuencia directa, la ausencia de materiales adaptados al currículum que sigan una metodología experimental y colaborativa supone el segundo de los problemas. Según una encuesta realizada por Florit (2010), un 75 % de los profesores encuestados afirmaban emplear materiales propios, mientras que el otro 25 % utiliza materiales propios junto con adaptaciones de internet. Aunque aún queda lejos el sueño de Coyle de crear una comunidad docente para intercambiar materiales, parece ser una de las pocas soluciones a esta cuestión.

El tercero, cuarto y quinto punto débil está relacionado con el profesorado: la tendencia a trabajar aisladamente; la falta de profesorado competente y la ausencia de formación especializada.

Frente a la idílica comunidad docente estable, comprometida y participativa del centro, se encuentra la realidad aislada del docente de AICLE quien tiene que enfrentarse a la programación, creación de materiales e implementación de un curso. A ello hay que sumarle que en muchas ocasiones el profesorado encargado de estos cursos no tiene formación en esta metodología en concreto. Como ya se ha dicho previamente, el docente de estos cursos debe estar formado en lengua (a pesar de que actualmente lo único que se exige es tener un nivel B2 de la L2), contenidos y metodología AICLE en concreto, una formación que ha llegado años después de la puesta en práctica en las aulas.

El sexto punto que hay que tener en cuenta es la continuidad: para que AICLE realmente sea efectivo no debe quedar en un hecho anecdótico y aislado. Lo recomendable es que se realice durante toda la vida escolar del estudiante, desde las primeras etapas hasta las finales, para que realmente se produzca una adquisición del lenguaje de manera paulatina (Pavesi *et al.* (2001), Florit (2010) y Navés (2008).

Ello lleva al séptimo y último punto débil de AICLE: la baja competencia lingüística del alumnado en la L2. En muchas ocasiones, debido a la tardía incorporación del alumno al programa o del programa en el centro, los alumnos no tienen el nivel de competencia

lingüística que se requiere para realizar los contenidos curriculares de la materia en una L2.

Pavesi *et al.* (2001) señalan que en muchos centros donde se practica AICLE se requiere a los alumnos un nivel determinado para poder ingresar en estos cursos, pero ¿qué solución se puede llevar a cabo cuando no es así? El siguiente apartado de este trabajo pretende dar respuesta a esta pregunta.

### **3. Cuando AICLE y lengua franca se encuentran**

Una vez descrita la metodología AICLE, se ahondará en la cuestión del uso de una lengua vehicular en estas clases. Primero, se revisará el análisis que hace la crítica sobre el uso de la L1 de los alumnos en el aula. Después, se enunciarán los posibles contextos de uso en clase tanto de la lengua vehicular como de la L2 para, finalmente, terminar con los motivos de la propuesta de una lengua franca como lengua vehicular.

#### **3.1 El uso de la L2 en las clases de AICLE**

En este punto la crítica presenta grandes divisiones entre realizar la clase enteramente en la L2 o bien combinarla con la L1 o, lo que se propone en este trabajo, una lengua franca. Si bien es verdad que las clases de AICLE tienen como fin que el alumno aprenda lengua extranjera a través de contenidos académicos y que para ello cuanta más exposición a esa L2 mayor es el beneficio en el alumnado (Pavesi *et al.* (2001), hay otras cuestiones que se deben tener en cuenta: Por ejemplo, cuando el nivel del alumno en la L2 no se corresponde con el que los estándares requieren para manejar el tipo de información conceptual que se trabaja. O, también, cuando en la clase hay una heterogénea de niveles tal que no permite una uniformidad en el lenguaje que emplea el docente, pues conllevaría que una parte del alumnado que aun no ha desarrollado los conocimientos lingüísticos y metalingüísticos necesarios no siga el ritmo de la clase.

Con la afirmación de que cuando los alumnos que asisten a un curso de AICLE tienen que ser conscientes que “deben aprender estrategias para compensar las dificultades que implica el desarrollo del aprendizaje del contenido curricular en una lengua extranjera” (Custodio Espinar, 2016: 9) se obvian factores como la desmotivación y desinterés que en muchas ocasiones presentan los alumnos hacia su futuro académico y profesional. Además de la frustración que genera el hecho de no conseguir esas “estrategias” necesarias. A lo que se le suma la no comprensión del material que se le está presentando por muy adaptado y acondicionado a las estrategias de enseñanza lingüística que esté y, por lo tanto, la posible no consecución de las tareas que se demandan.

Como ya se ha dicho, el contenido no se puede simplificar debido al reto cognitivo que deben suponer para el alumno, pero también, y no menos importante, porque el currículum escolar debe cumplir con unas exigencias competenciales y conceptuales establecidas por la legislación académica vigente en el territorio en el que se ubica el centro educativo. En estos casos “el criterio de usar solo la lengua extranjera puede entorpecer

seriamente el proceso de enseñanza” (Lozano y Ruiz Campillo, 2009: 129).

Pavesi *et al.* (2001) señalan que el empleo de la L2 tiene un impacto relevante siempre que se use en más de un 25 % de la clase. Por lo tanto, podría considerarse positivo el cambio de código<sup>8</sup> ya que cuando se usa la L1 los alumnos “están más dispuestos a continuar en la L2” (Freeman y Freeman, 2008: 105) pues saben que tienen una herramienta a la que recurrir cuando sus competencias lingüísticas en la L2 no sean suficientes para expresar los problemas que les puedan surgir en ese momento. “En países como Canadá [...] se ha comprobado que usar las lenguas de origen, aunque solo sea para orientar y aconsejar [...] es un recurso altamente recomendable (Martín Rojo y Mijares, 2007: 107) pues la lengua, antes que un objeto de aprendizaje, es una herramienta de comunicación.

Además, este uso de la L1 y L2 en la misma aula favorece una situación real de interculturalidad y bilingüismo: se expone a los alumnos a situaciones en las que mediante la alternancia de código se aporta información comunicativa y pragmática relevante. Según esta consideración, el bilingüismo enriquece las posibilidades comunicativas, abre la puerta a una pluralidad lingüística que debería aprovecharse para el aprendizaje (Martín Rojo y Mijares, 2007).

Tras las posturas que niegan este bilingüismo “subyace una visión de la competencia lingüística como un saber compartimentado [...] en el que unos conocimientos se ven suplantados por otros a lo largo del proceso de aprendizaje” (Martín Rojo y Mijares, 2007: 108).

La alternancia de código, que puede preverse y considerarse en la programación del curso, debe estar restringida y sistematizada. Pavesi *et al.* (2001) proponen introducir los nuevos conceptos en una lengua y revisarlos en otra o combinar la L1 y la L2 según el tema o la materia tratados. Freeman y Freeman (2008) le suman la técnica de “vista previa - revisión” donde la L1 se emplea a inicio y final de la unidad para, primero, presentar el tema que se va a tratar y, después, revisar aquellos conceptos que puedan generar dudas o dificultades en el alumnado. Ife (2007) sugiere el uso de una lengua vehicular para la gestión del aula, la presentación de materiales y la interacción entre profesor y alumno “para generar un andamiaje sólido para el proceso de aprendizaje” (Boillos Pereira, 2014: 5).

Según Palikuća y Novelliere (2012) la L1 se emplea, por orden,:

1. por necesidades pedagógicas situacionales y funcionales;
2. para establecer poder o dominación;

---

<sup>8</sup> Empleo alternativo de dos o más lenguas en un discurso (Diccionario de términos clave de ELE).

3. para establecer identidad;
4. para establecer acuerdo con el contexto, el tema, el lugar o el texto;
5. para matizar situaciones de frustración o incomodidad delante de la imposibilidad de comunicarse.

Cuando se le pregunta al alumnado, las respuestas suelen ir la misma dirección: los alumnos valoran positivamente el uso de una lengua vehicular en las clases de lengua extranjera siempre y cuando vaya disminuyendo a medida que progresa el dominio lingüístico de la L2; y que nunca supere al uso de la lengua meta en el aula (Boillos Pereira, 2014). Según orden de relevancia y prioridad, las diferentes tareas en las que el alumnado considera necesario el uso de una lengua vehicular o la L1 son:

- explicaciones de vocabulario.
- explicaciones gramaticales.
- instrucciones.
- corrección de errores
- gestión y manejo de la clase.

Estas mismas, serán seleccionadas por el alumnado en función del nivel del dominio de la L2 en el que se encuentren (Boillos Pereira, 2014).

Por lo tanto, en algunos contextos es favorable el uso de una lengua vehicular que conozcan tanto los alumnos como el profesor. Esta se convierte en una herramienta que permitirá establecer mayores vínculos de confianza entre docente y alumno. Además, dotará a este último de una mayor autonomía pues siempre podrá contar con una segunda opción para resolver las dudas o problemas que surjan durante la implementación de los contenidos.

### **3.2 Una lengua vehicular para AICLE en aulas multilingües y heterogéneas: el uso de una lengua franca**

El profesor de AICLE debe contar con competencias múltiples para llevar a cabo una docencia efectiva en este enfoque pero, ¿está entre ellas tener nociones básicas de la lengua nativa de todos sus alumnos? No, y menos cuando delante se encuentra un aula multilingüe.

Es prácticamente improbable que el docente cuando entre en un aula de AICLE se encuentre con un perfil de alumno similar tanto en nivel de dominio lingüístico de la L2, como en aptitudes y capacidades cognitivas. De la misma manera, es probable que los alumnos del grupo no compartan una lengua madre. Teniendo en cuenta esto el concepto de lengua franca se alza como una posible herramienta.



Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (AA.VV, 2008), una lengua vehicular o lengua franca es aquella que se emplea

como vehículo de comunicación en una comunidad de habla donde existe más de una lengua posible. Dicho de otro modo, es la lengua de intercomunicación entre distintos colectivos lingüísticos. En el caso de la didáctica de lenguas extranjeras, la lengua vehicular es la empleada como lengua común, como el medio de comunicación para interlocutores que hablan diferentes lenguas primeras y que tienen un conocimiento escaso de la lengua meta.

Ante esta posibilidad surge la pregunta de qué lengua escoger como lengua franca. Palikuća y Novelliere (2012) establecen una lista de seis factores que influyen en la elección de una lengua u otra para el aula de lengua extranjera:

1. “Factores globales de naturaleza política”.
2. La relaciones que se establecen entre la comunidad de acogida y los inmigrantes.
3. El modelo del programa en el que se esté implementando el curso.
4. El contexto escolar: “los estudios mencionados con respecto a este factor demuestran como la prohibición drástica del uso de la L1 resulte contraproducente, mientras se avanza más rápidamente en contextos más libres en la elección del idioma” (Palikuća y Novelliere, 2012:117).
5. La lengua de los estudiantes.
6. “La alternancia lingüística en el aula (en los caso de estudiantes bilingües, es el profesor que elige cuándo y cómo utilizar los dos idiomas, es decir separarlos o utilizarlos simultáneamente, implicando esta elección una formación necesaria para la gestión de las dinámicas que puedan ocurrir en el aula)” (Palikuća y Novelliere, 2012: 117).

En este caso, siguiendo con la tónica de aulas heterogéneas y multilingües, es el primer factor el que resulta útil: como herederos del imperialismo, en la actualidad, muchos países que fueron colonias tienen como lengua de escolarización, sin ser esta la lengua madre de los habitantes y alumnos, la lengua del imperio al que pertenecieron. Tampoco debe obviarse, guste o no, el monopolio lingüístico del inglés como lengua de comunicación internacional en la actualidad. Por supuesto, con estas consideraciones no debe sobreentenderse la estigmatización ni marginación de aquellas lenguas que no pertenecen a las élites de poder.

Esta situación puede ser aprovechada en favor de la docencia ya que lo que para

algunos lingüistas puede ser la muerte de la multiculturalismo, también puede aprovecharse como una vía de acceso al mismo. Para difundir el conocimiento, se deben emplear todos los recursos que estén en la mano del docente y si no se puede recurrir a la lengua primera, la lengua franca puede ser una solución útil para ofrecerle al alumno una herramienta a la que acogerse en los casos comentados anteriormente ya que la lengua vehicular facilita el contacto con los estudiantes multilingües (Boillos Pereira, 2014).

## **4. Marco institucional**

Es importante, antes de acotar aspectos metodológicos y la programación, conocer el contexto educativo en el que surge la necesidad de crear la unidad didáctica que se presenta. En este apartado se describirá el contexto educativo, el contexto lingüístico del centro, así como el grupo para el que ha sido preparada la unidad didáctica.

### **4.1 Contexto educativo**

El contexto educativo en el que surge la necesidad que aquí se presenta es un centro educativo no universitario privado - no concertado con varias Enseñanzas de Régimen General (Preescolar, Ciclo infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato) con una vocación europeísta y trilingüe (inglés, español y catalán)<sup>9</sup>. El centro se caracteriza por la atención personalizada del alumnado. Por ello, el número de alumnos/as por clase no supera la decena.

#### **4.1.1 Entorno demográfico**

Este centro se ubica en el distrito de Sarrià - Sant Gervasi de la ciudad de Barcelona, más en concreto en el barrio de Sarrià - la Bonanova.

Las tres variables que permiten calificar el nivel socioeconómico de un barrio son: el nivel de ingresos, el nivel educativo y el índice ocupacional. Según esto, puede afirmarse que el nivel socioeconómico de este barrio es alto ya que el distrito presenta una RFDpc (Renta familiar disponible per capita) de 40.022 € anuales (Oficina municipal de dades de l'Ajuntament de Barcelona, 2017). La Renta familiar disponible *per capita* (RFD) en el 2017 situaba este barrio en la posición número cinco (de los 73 barrios que hay en Barcelona) de los barrios con una renta más elevada. El mismo Ayuntamiento de Barcelona en el documento *Distribució Territorial de la Renda familiar disponible per càpita a Barcelona* (2017) lo define como “barrio de renta muy alta”.

Además, el distrito se sitúa en la segunda posición, en el ranking de distritos, en cuanto a nivel educativo: el 90 % de la población tiene, como mínimo, estudios de bachillerato (Gabinet Tècnic de Programació, Oficina Municipal de Dades de l'Ajuntament de Barcelona, 2018). Finalmente, la tasa de paro registrada es del 3,8 % (Gabinet Tècnic de Programació, Oficina Municipal de Dades de l'Ajuntament de Barcelona, 2018).

---

<sup>9</sup> El nombre del centro no se menciona por cuestiones de anonimato.

Este barrio puede definirse como un barrio residencial pues el 36,7 % del suelo es de uso residencial, 19,9 % de equipamientos. El 47,4 % de locales están destinados a la vivienda (Gabinet Tècnic de Programació, Oficina Municipal de Dades de l’Ajuntament de Barcelona, 2018). El resto de superficie del barrio (43,4 %) está destinado a educación (27,2 %), sanidad (17,6 %), comercio (15,7 %), industria (12,1 %), oficinas (11,6 %), deportes (8,8 %), varios (3,3 %), turismo y hostelería (3,1 %) y, por último, espectáculos (0,5 %) (Gabinet Tècnic de Programació, Oficina Municipal de Dades de l’Ajuntament de Barcelona, 2018).

El colegio donde se implementó la unidad didáctica se ubica en una calle residencial, rodeado de otros centros educativos de todos los niveles (desde ciclo infantil hasta formación universitaria).

#### **4.1.2 El alumnado**

El alumnado, 70 en concreto (15 en ciclo infantil, 30 en primaria y 25 en secundaria y bachillerato), que asiste a este centro pertenece al nivel socioeconómico alto, descrito anteriormente. Las edades de los alumnos del centro van desde los 0 a los 19 años debido a la amplia oferta formativa. También, por la vocación internacional del centro, el 45 % de alumnos son de origen extranjero: Rusia, Ucrania, Estados Unidos, Turquía, Chile, La India, entre otros.

Cabe destacar que en el centro hay una gran movilidad del alumnado: la mayoría de estudiantes no siguen el proceso de escolarización completo en el centro, en general, asisten durante dos o tres años, o realizan una etapa educativa y después cambian de centro, aunque pocos son estos casos, que se suelen dar o en bachillerato, o en preescolar. También, debe tenerse en cuenta que un gran número de alumnos, pero no todos, presentan necesidades educativas especiales del tipo: ausentismo familiar, trastornos de conducta<sup>10</sup>, trastornos negativistas desafiantes<sup>11</sup>, TDAH (Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad), ansiedad, depresión, autolesiones, lateralidad cruzada, trastornos del espectro autista y trastornos del aprendizaje<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> “Patrón de comportamiento persistente y repetitivo, donde se violan los derechos básicos de los demás o importantes normas sociales, incluyendo además comportamientos agresivos que causan daño físico, amenazas, crueldad, comportamientos no agresivos que causan pérdidas o daños a la propiedad, fraudes, robos y violaciones graves de normas.” (Adana Fundació, 2019).

<sup>11</sup> “Patrón recurrente de conducta negativista, desafiante, desobediente y hostil dirigido a las figuras de autoridad.” (Adana Fundació, 2019).

<sup>12</sup> A pesar de ello, el centro no prestaba la atención ni los medios necesarios para estas particularidades, como tampoco contaba con personal docente especializado o formado en este ámbito. En algunos casos, cuando la necesidad educativa del alumno no le permitía estar en un grupo reducido, realizaba las clases individualmente, con un tutor particular.

### **4.1.3 El centro**

Debido al objetivo de ofrecer educación personalizada, el centro educativo admite un reducido número de alumnos. Ello, incide en las infraestructuras de las que se dispone, en los recursos materiales y humanos que se emplean, pero también en el plan de estudios que se ejecuta.

#### **4.1.3.1 Recursos materiales y humanos**

Al tratarse de un centro de educación privada- no concertada, el organigrama del centro presenta algunas particularidades. El centro se fundó en 1968; en ese entonces, la directora del centro era la misma fundadora. La dirección la heredaron sus hijas, las directoras actualmente. Aún así, el área de preescolar la dirige la nieta de la fundadora del colegio y la de infantil, primaria y secundaria el nieto. Por lo tanto, estamos ante un centro con cuatro directores cuyo cargo se hereda.

El personal docente lo forman el jefe de estudios y los profesores de infantil y primaria (cinco); y los de secundaria (once). Al igual que los alumnos, el personal docente (exceptuando el jefe de estudios y tres profesores más) permanece poco tiempo en el centro. Debido a las condiciones laborales, la mayoría están, a lo sumo, uno o dos años en él. En general, la media de edad de los profesores se sitúa entre los 25 y 30 años.

El personal no docente también es bastante escaso: lo forman una cocinera, una encargada de la limpieza y una administrativa que ejerce, además, las funciones de secretaria, recepcionista y conserje. Junto a estas tres categorías, el centro cuenta con cuatro monitoras de extraescolares: una profesora de chino, una de francés y dos de música.

Los recursos materiales del centro consisten en libros descatalogados de la editorial Santillana, los libros del curso vigente y una sala con doce ordenadores portátiles. Las aulas únicamente tienen pizarra tradicional y pupitres para los alumnos.

#### **4.1.3.2 Propuesta pedagógica**

El análisis de necesidades y la unidad didáctica que se presenta en este trabajo únicamente se planea para el ciclo de educación secundaria. Por lo tanto, los planes de estudios de preescolar, infantil y primaria, así como la propuesta pedagógica quedan obviados, pues las necesidades del AICLE que surge en estos niveles de escolarización puede solucionarse con otras herramientas que no sean el uso de una lengua franca.

En secundaria y bachillerato el número de alumnos es de 25 alumnos (durante la redacción de este trabajo tres de ellos cambiaron de centro por lo que el número descendió a 22). De estos 25 alumnos, cuatro realizan clases individuales. Los otros, están repartidos entre primero de la ESO y segundo de bachillerato (exceptuando el curso de segundo de la ESO que no tiene ningún alumno).

El horario de docencia en el centro es de lunes a viernes, de 9:30 a 16:45 para los alumnos de la ESO y primero de bachillerato; y de 8:45 a 16:45 para los de segundo de bachillerato. De 9:30 a 10:15 todos los alumnos realizan una clase de lengua extranjera. Para los alumnos cuya L1 es el español, esta clase es de inglés. Por el contrario, para todos aquellos alumnos cuya L1 no es el español y, además, es su primer año en el centro, en esos tres cuartos de hora realizan una clase de ELE. Tras la clase de lengua extranjera, los alumnos asisten a las clases de las materias curriculares con dos pausas para almorzar y comer (de 11:00 a 11:15 y de 14:15 a 15:15).

Como ya se ha dicho anteriormente, el centro se autodefine como “centro de educación personalizada”. Uno de los pilares en los que basan esta “educación personalizada” es en la apuesta por los grupos reducidos (menos de diez alumnos por clase) y por la reducción del horario de clase: la sesión de cada materia dura 45 minutos.

La filosofía pedagógica del centro es de tipo tradicional: clases magistrales en las que el docente ejerce el 90 % de la comunicación, mientras que el alumnado emplea el 10 % restante para formular preguntas o resolver ejercicios. Las actividades y ejercicios son los propuestos por el manual de la asignatura.<sup>13</sup>

Otro de los elementos bastante arraigados en el centro y característico de la enseñanza tradicional es la realización de trabajo escolar en el hogar, es decir, poner deberes a los alumnos. Estos se emplean para repasar el contenido visto en las sesiones, pero también como una herramienta más de la evaluación continua de los alumnos. Como instrumento de evaluación, los deberes permiten comprobar el grado en el que se han alcanzado los objetivos planteados para la sesión e identificar los avances y dificultades a las que se enfrenta el alumno.

Siguiendo con el punto de evaluación y la metodología del centro, al seguir un enfoque tradicional, el mayor peso de la evaluación residía en los exámenes. Al final de cada tema, se realizaba una prueba escrita en la que se evaluaba si el alumno había adquirido

---

<sup>13</sup> No ha sido posible acceder ni al PEC (Proyecto Educativo del Centro) ni al PLC (Proyecto Lingüístico del Centro), los documentos donde se explican la propuesta pedagógica y lingüística del centro. Además, en la página web del centro tampoco está accesible públicamente.

satisfactoriamente las competencias de la unidad. Además, al final de cada trimestre, se realizaba una semana de exámenes finales en los que el alumnado se examinaba de toda la materia impartida hasta la fecha.

También, otra de las características del centro es la presencia de alumnos de procedencia extranjera. De los 25 alumnos de secundaria, diez son de origen extranjero. Los grupos están formados tanto por alumnos extranjeros como nativos, independientemente del nivel de lengua de cada uno.

### **4.1.3.3 Plan de estudios**

Las asignaturas que ofrece el centro son las establecidas en el *Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria* de la Generalitat de Catalunya: En los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria las materias comunes son Ciencias de la naturaleza (Biología y geología en primero y tercero; y Física y química en segundo<sup>14</sup> y tercero); ciencias sociales (Geografía e historia); Educación física; Educación visual y plástica; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera (inglés); Matemáticas en primero y segundo y Matemáticas académicas aplicadas en tercero; Tecnología; y Religión. Las optativas que el centro debe ofrecer entre primero y tercero de la ESO no se cursa ninguna; en lugar de eso se imparten clases de preparación para el examen Trinity de inglés.

Al contrario de lo que demanda el *Decret 187/2015*, la organización curricular del cuarto curso era exactamente la misma que la de los tres primeros cursos de la ESO. Al igual que en estos cursos, no se ofertaban asignaturas optativas.

El bachillerato sí que se dividía en materias comunes y optativas. Las modalidades de bachillerato ofrecidas dependían de las demandas de los alumnos. Durante el curso escolar 2018 – 2019, los bachilleratos cursados en el centro fueron ciencias y tecnología; y humanidades y ciencias sociales. Las materias comunes, tal y como estipula el *Decret 142/2008, de 15 de juliol, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments del batxillerat* de la Generalitat de Catalunya, Ciencias del mundo contemporáneo; Educación física; Filosofía y ciudadanía; Historia de la filosofía (segundo); Historia; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; y Lengua extranjera (inglés).

Las optativas eran, para el bachillerato científico y tecnológico, Biología; Ciencias de la Tierra y el medio ambiente; Física; Química; y Matemáticas. En el de humanidades y

---

<sup>14</sup> En el centro, no se impartía segundo de la ESO en el año académico 2018 - 2019 por falta de demanda.

ciencias sociales eran Economía; Historia del arte; Latín; Literatura universal; y Literatura castellana.

**Tabla 2 – Plan de estudios del centro.**

Curso	Materia
ESO (1º, 2º, 3º y 4º)	Ciencias de la naturaleza (Biología y geología en primero y tercero; y Física y química en segundo <sup>15</sup> y tercero); Ciencias sociales (Geografía e historia); Educación física; Educación visual y plástica; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera (inglés); Matemáticas (primero y segundo); Matemáticas académicas aplicadas (en tercero); Tecnología; Religión.
Bachillerato (ciencias y tecnología)	Comunes: Ciencias del mundo contemporáneo; Educación física; Filosofía y ciudadanía; Historia de la filosofía (segundo); Historia; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera (inglés). Optativas

<sup>15</sup> En el centro, no se impartía segundo de la ESO en el año académico 2018 - 2019 por falta de demanda.



	Biología; Ciencias de la Tierra y el medio ambiente; Física; Química; Matemáticas.
Bachillerato (humanidades y ciencias sociales)	Comunes:
	Ciencias del mundo contemporáneo; Educación física; Filosofía y ciudadanía; Historia de la filosofía (segundo); Historia; Lengua catalana y literatura; Lengua castellana y literatura; Lengua extranjera (inglés).
	Optativas:
	Economía; Historia del arte; Latín; Literatura universal; Literatura castellana.

**Fuente: Elaboración propia.**

Debido a la rotación de docentes y a la ausencia de departamentos especializados en materias, la programación de cada materia del centro se basa en la propuesta por la editorial Santillana, que a su vez sigue la legislación vigente de la Generalitat de Catalunya. Según estos planes educativos, la docencia debe orientar al alumnado a conseguir unas competencias básicas que aseguren a los alumnos el “desenvolupament personal i social sòlid amb relació a l'autonomia personal, la interdependència amb altres persones i la gestió de l'afectivitat” (Decret 187/2015, de 25 de agosto), además de

desenvolupar en el nivell adequat, com a forma de coneixement reflexiu, de formació de pensament i d'expressió d'idees, les habilitats i competències culturals, personals i socials relatives a:

- L'expressió i la comprensió orals, l'expressió escrita i la comprensió lectora, les competències matemàtiques i les competències necessàries per a l'ús de les noves tecnologies i de la comunicació audiovisual.
- La comprensió dels elements bàsics del món en els aspectes científics, socials, culturals, religiosos i artístics, en particular aquells elements que permetin un coneixement i arrelament a Catalunya.
- La sensibilitat artística i la creativitat.
- La coresponsabilitat i el respecte a la igualtat de drets i d'oportunitats de les persones.
- El treball i l'estudi, individual i en equip, amb autonomia i capacitat crítica.
- La resolució de problemes de la vida quotidiana, la convivència i l'exercici responsable de la ciutadania.
- L'hàbit lector com a eina bàsica per accedir i construir coneixement i desplegar el potencial personal.

(Decret 187/2015, de 25 de agosto).

Según esto, las competencias clave para en el aprendizaje son:

- la competencia comunicativa, lingüística y audiovisual,
- la competencia matemática,
- la competencia científico-tecnológica,
- la competencia social y cívica,
- la competencia digital,
- la competencia artística,
- la competencia artística y cultural,
- las competencias personales y sociales:
  - aprender a aprender,
  - competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría,
  - conocimiento e interacción con el medio físico.

La metodología ideal para trabajar estas competencias es el Aprendizaje basado en proyectos (ABP), pero, como ya se ha dicho, en el centro de la implementación la metodología que se sigue es de tipo tradicional.

## **4.2 Contexto lingüístico**

El centro en el que se implementó la unidad didáctica se describe como un centro de educación trilingüe catalán, español e inglés. Algunas materias se imparten en español, otras en catalán y otras en inglés. La lengua de comunicación administrativa acostumbraba a ser el

español, excepto para los alumnos recién llegados, aunque en los actos oficiales con los alumnos (bienvenida del curso...) se utilizaba el inglés.

Las asignaturas en catalán eran Lengua y literatura catalanas, Filosofía, Religión y, en bachillerato, se le añadían Historia y Literatura universal. En español se realizaban Matemáticas, Lengua y literatura castellana, Ciencias sociales, Física y Química y Arte. En bachillerato, a las materias ofrecidas en español se le añadían las optativas de Latín y Literatura castellana. Educación física, Biología y Geología, Tecnología y Matemáticas de bachillerato eran las asignaturas practicadas en inglés, junto con la propia materia de Lengua extranjera inglés.

Además de estas materias, el centro ofrecía en el horario de 9:30 a 10:15 clases de ELE para los alumnos recién llegados y de preparación del examen Trinity de inglés<sup>16</sup> para los nativos de español y los no nativos de español, pero con un nivel de español superior al B1. Esto formaba parte del contenido curricular. Fuera del contenido curricular, a modo de extraescolar, los alumnos podían realizar clases de chino, alemán o francés.

En este centro, el 40 % de los alumnos de secundaria son de origen extranjero, como se ha indicado. La mayoría no tienen el inglés como L1, aunque sí como lengua de escolarización porque o bien han asistido a centros internacionales donde el inglés era la lengua vehicular, o bien porque provienen de países que fueron colonias inglesas donde dicha lengua mantiene actualmente el estatus de lengua oficial o cooficial.

Por lo tanto, del alumnado extranjero de secundaria, la mayoría habla dos o más idiomas. El alumnado nativo en su mayoría es bilingüe español - catalán, además de tener un alto nivel de inglés y, en algunos casos, francés. Por lo tanto, los alumnos del centro estaban acostumbrados a situaciones de bilingüismo y cambios de código entre el español y el inglés que se daban incluso en el recreo ya que los/las alumnos/as con el español como L1 (dieciocho en secundaria y bachillerato) solían hablar entre ellos en español y cambiaban al inglés para dirigirse a sus nuevos compañeros.

De los quince profesores del centro (infantil, primaria, secundaria y bachillerato) cuatro eran hablantes nativos de inglés, diez eran bilingües catalán - español y uno tenía el español como L1 y no hablaba catalán.

Aunque tener algún certificado de lengua inglesa no era requisito para trabajar en el centro, sí que aumentaba las posibilidades de contratación. De entre los once docentes cuya

---

<sup>16</sup> Los exámenes de Trinity de inglés, al igual que los de Cambridge, son pruebas oficiales de idioma extranjero. Ambos programas tienen su propia graduación, no siguen la escala A1-C2 del MCER (2002), aunque los niveles se corresponden.

L1 no era el inglés, uno era licenciado en filología inglesa, una docente tenía el CAE (Advanced Certificate in English), un C1 del MCER (2002); tres un B2 (sin certificado oficial); dos un B1; dos profesores más un nivel inferior al A2; y los otros se desconoce.

Cada profesor, daba la clase en su L1 y los alumnos, fuera del contexto de aula, solían dirigirse al docente en el idioma del aula: catalán para los docentes de Lengua y literatura catalanas, Filosofía, Religión y, en bachillerato, Historia y Literatura universal; español para los de Matemáticas, Lengua y literatura castellana, Ciencias sociales, Física y Química y Arte (en bachillerato también las optativas de Latín y Literatura castellana); e inglés para los de Educación física, Biología y Geología, Tecnología y Matemáticas de bachillerato, además del de Lengua inglesa. Es decir, las lenguas utilizadas en espacios no docentes eran las tres: catalán, español e inglés.

En cuanto al planteamiento sobre la adquisición del lenguaje del centro, si bien es cierto que se llevaban a cabo clases de lengua extranjera (ELE o Inglés como lengua extranjera), para el lenguaje académico se consideraba que la mejor manera de aprenderlo era incidentalmente. Es decir, no había un espacio en la programación dedicado a trabajar el lenguaje académico que los alumnos que no dominan la lengua en la que se imparte la asignatura puedan necesitar, se presume que el alumno, aprenderá dicho lenguaje específico simplemente por la exposición al mismo. Es por esta concepción incidental del aprendizaje por lo que en una misma aula de secundaria convivían alumnos nativos de español con otros con un A1 nivel principiante. Para estos últimos, las sesiones se convertían en clases de AICLE y fue en una de ellas donde se implementó la unidad didáctica creada.

### **4.3 Descripción del grupo y nivel**

El grupo en el que se implementó la unidad didáctica que se presenta en este trabajo es el curso de 3.º de la ESO, en la asignatura de Ciencias Sociales: geografía e historia. El tercer curso de la ESO, al igual que el cuarto, es un paso previo a la futura formación más especializada por la que optarán los alumnos. En este punto, se procede a la consolidación de las competencias básicas adquiridas en primero y segundo. Estas serán claves para la futura formación del alumnado.

El grupo de 3.º de la ESO estaba formado por seis alumnos: dos alumnos de nacionalidad española bilingües en catalán y español cuya lengua de escolarización, en ambos, era español, catalán e inglés; un alumno noruego con nacionalidad española cuya L1 era ruso y español, que había sido escolarizado en catalán, español e inglés; un alumno ruso

con un nivel B2 de español (escolarizado en español, inglés y ruso); un alumno estadounidense bilingüe en inglés y francés con un nivel A1 de español escolarizado en inglés y francés; y un alumno indio, cuya L1 era el hindi, pero había sido escolarizado en inglés. El nivel de español de este último alumno también era un A1.

## **5. Metodología**

El objetivo principal de este trabajo es comprobar si el uso de una lengua franca en las clases de AICLE es útil y factible para adquirir los conocimientos y competencias básicas de una asignatura. Para ello, se ha creado e implementado una unidad didáctica que sigue la metodología expuesta por la bibliografía.

Previamente a la elaboración de la unidad didáctica, se creó una encuesta para conocer la opinión de los alumnos de la clase de ELE al respecto de dos cuestiones: la metodología AICLE y el uso de una lengua franca en las clases de AICLE.

En este apartado se expondrá la metodología empleada para elaborar las dos encuestas (cuyos resultados se ofrecerán en el epígrafe “Análisis de los resultados”), junto con los criterios de elaboración de la unidad didáctica, es decir, las exigencias curriculares conceptuales y lingüísticas. De entre las expuestas aquí, se encuentran las seleccionadas para la unidad didáctica.

### **5.1 Cuestionario AICLE y lengua franca**

A pesar de tratarse de educación formal en un Centro educativo no universitario cuyas pautas educativas están registradas en el PEC (Proyecto Educativo del Centro), es crucial conocer las preferencias y necesidades del alumno en cuanto a la metodología de aprendizaje de una lengua extranjera. Por ello, se realizó una encuesta a los alumnos para que autoevaluasen la calidad de los conocimientos adquiridos tras el uso de una lengua franca en el aula de AICLE frente al aula AICLE sin uso de lengua franca.

El cuestionario se realizó en las clases de ELE que tenían lugar de lunes a viernes, de 9:30 a 10:15. A esas sesiones asistían todos los alumnos recién llegados que no tenían el español ni como L1, ni como L2, a pesar de ser de cursos diferentes. Se decidió realizar el cuestionario a este público pues son los que vivían las asignaturas curriculares en español como clases de AICLE, para los otros alumnos (nativos o no), seguir la materia en español no suponía un problema.

Como el nivel de español de los alumnos de este grupo, en general, se correspondía con el nivel de usuario básico, la encuesta se realizó en inglés y en español. Es decir, se ofreció a los alumnos la oportunidad de escoger el idioma en el que realizarla, pues la prioridad era conocer la opinión al respecto. Además, el nivel de lengua en las preguntas del cuestionario realizado en español también queda afectado por el mismo motivo: tanto las

respuestas múltiples de las preguntas cerradas como las propias preguntas están elaboradas con un lenguaje apto para un usuario básico de español.

Por cuestiones de tiempo, se formuló únicamente un cuestionario. Este puede dividirse en dos apartados: el primero tiene como objetivo recabar información para elaborar el perfil del alumno; el segundo está relacionado con la experiencia que tienen con la metodología AICLE y la opinión que les vale.

En el primer apartado, el del perfil del estudiante, se pregunta por la edad del estudiante, el curso, el país de origen, las lenguas habladas y el nivel de estas, la lengua o lenguas de escolarización y una pequeña autoevaluación de su nivel de español. Para la pregunta sobre el número de lenguas habladas y el nivel, los alumnos debían rellenar una tabla en la que a la izquierda consta el nombre de la lengua y a la derecha el nivel. Al tratarse de estudiantes sin conocimientos de la terminología de autoevaluación de lenguas, el nivel se indicaba en una escala de: nativo, avanzado, intermedio o inicial.

La autoevaluación de español también seguía una terminología sencilla por el mismo motivo. Aquí, los alumnos debían evaluar su comprensión y expresión tanto oral como escrita siguiendo una escala de: todo, mucho, bastante, poco, nada.

El siguiente apartado es en el que los alumnos tienen que explicar y evaluar su experiencia con AICLE. En este punto, también se puede hacer una división entre experiencia y opinión. Para conocer el contacto previo de los alumnos con el español en un contexto académico, se les preguntó si habían estudiado alguna asignatura en español antes de llegar al centro. Después, se les preguntó por las asignaturas que en este centro estudiaban en español. También, se formularon dos preguntas para hacer una comparativa con la percepción de los resultados académicos que tienen los alumnos respecto a la misma asignatura enseñada en su lengua de escolarización frente a únicamente en español. Igual que en cuestiones anteriores, los alumnos debían escoger entre una escala de: excelente, notable, bien, aprobado y suspenso).

Finalmente, el apartado sobre la opinión de los alumnos lo formaban dos preguntas: sensación en las asignaturas impartidas únicamente en español y si creen necesario el uso de otra lengua para facilitar la explicación y comprensión de conceptos clave de la asignatura. En el cuestionario no se emplea el concepto *lengua franca* ya que los alumnos desconocían ese término, para referirse a lengua franca se emplea la denominación de *lengua conocida por los alumnos y también por el/la profesor/a*. La primera, también se respondía mediante elección múltiple (lo entiendo todo, me cuesta un poco, es difícil, no entiendo nada), mientras que la segunda era una pregunta de respuesta abierta.

## **5.2 Criterios de elaboración de la unidad didáctica: Justificación de la toma de decisiones en la programación**

Al tratarse de educación reglada, la unidad didáctica debe cumplir con algunas premisas estipuladas por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya. A su vez, pretende integrar lengua en el aprendizaje de contenidos para aquellos alumnos cuyo nivel de español no les permite seguir el libro seleccionado por el colegio. En tanto que clase de AICLE y, por consiguiente, enseñanza de lengua extranjera, también se deben seguir unas regulaciones estipuladas en el MCER (2002) y el PCIC (*Plan Curricular del Instituto Cervantes*) (2006).

Finalmente, por la especificidad de la metodología (integración de lengua y contenidos) se siguen unos procedimientos metodológicos concretos basados en la bibliografía revisada.

En este apartado, se detallarán las cuestiones relevantes a nivel temático, conceptual y competencial que influyen en la toma de decisiones de la programación.

### **5.2.1 Criterios conceptuales**

El sistema educativo catalán sigue un modelo de aprendizaje y enseñanza competencial, es decir, un modelo educativo en el que se trabajan las habilidades de aprendizaje y las situaciones en las que aplicar los conocimientos adquiridos.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya divide el currículum escolar en competencias y contenidos. Las competencias son las habilidades relacionadas con esa disciplina en concreto que el alumno debe trabajar. Mientras que los contenidos son los temas que se van a trabajar. Estos serán el marco en el que se integra el trabajo por competencias.

En la asignatura de Ciencias sociales de 3.º de la ESO, el Departament d'Educació (Decret 187/2015, de 25 de agosto) divide el contenido en temas de historia y temas de geografía de la siguiente manera:

<b>Historia</b>	<b>Geografía</b>
La edad moderna	Actividad económica y organización política
- Conquista y colonización de América; las civilizaciones precolombinas.	- Los territorios, los recursos naturales y su distribución en el mundo. Las actividades humanas y las grandes



- Características principales de la formación y evolución del estado moderno.
  - Cultura y arte de los siglos XVI y XVII: Humanismo, Renacimiento y Barroco.
  - La evolución social, económica y política de Europa en la edad moderna: diferentes tipos de monarquías; la Reforma protestante y la contrarreforma; los conflictos religiosos.
  - Formación y evolución de la monarquía hispánica; Catalunya dentro de la monarquía de los Austrias: permanencia de las instituciones y conflictos políticos.
- áreas productivas mundiales. La distribución de los recursos en el mundo. El desarrollo sostenible.
  - Los sectores económicos de producción y los paisajes que originan. Localización y deslocalización industrial. Problemas medioambientales y retos que generan.
  - Desarrollo y subdesarrollo. La globalización económica.
  - La organización política y la división del territorio.

Las competencias que el alumno debe trabajar en este marco conceptual son trece. Estas trece competencias se clasifican en cuatro grupos o dimensiones: la dimensión histórica, la dimensión geográfica, la dimensión cultural y artística y la dimensión ciudadana.

En la dimensión histórica se contemplan aquellos conocimientos que permitan desarrollar la conciencia histórica propia y de identidad colectiva. La dimensión geográfica hace referencia a la identificación y apreciación territoriales y culturales de los espacios donde se desarrolla la vida cotidiana. Por “dimensión cultural y artística” se entiende el desarrollo de la interculturalidad, el espíritu crítico y de un pensamiento abierto que faciliten la interpretación y disfrute de productos artísticos y culturales. Por último, la dimensión ciudadana tiene como objetivo favorecer la construcción del compromiso personal y de las habilidades necesarias que contribuyen en la creación de una sociedad más libre, justa, equitativa y cohesionada (Decret 187/2015, de 25 de agosto).

Dentro de la dimensión histórica, las cuatro competencias son: analizar los cambios y continuidades de los hechos y fenómenos históricos, así como comprender la causalidad histórica; interpretar el pasado aplicando los procedimientos de búsqueda histórica a partir de

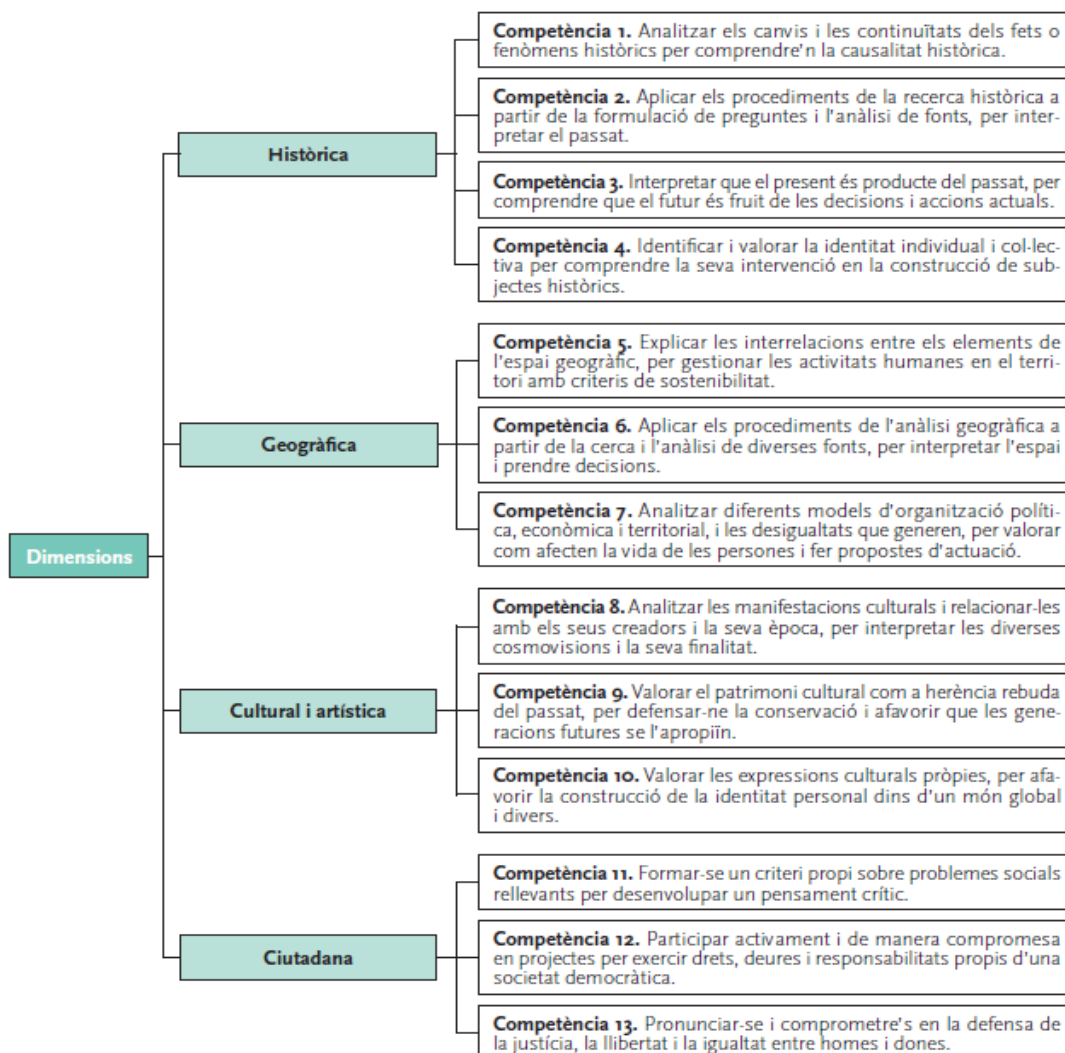
la formulación de incógnitas y análisis de fuentes; interpretar que el presente es producto del pasado para comprender que el futuro es fruto de las decisiones actuales; identificar y valorar la identidad individual y colectiva para comprender su papel en la construcción de sujetos históricos.

Las competencias de la dimensión geográfica son tres: explicar las interrelaciones entre los elementos del espacio geográfico para poder gestionar las actividades humanas en el territorio en búsqueda de la sostenibilidad; interpretar el espacio y tomar decisiones mediante la aplicación de procedimientos de análisis geográfico; y analizar los diferentes modelos de organización política, económica y territorial, así como las desigualdades que estos generan, para valorar cómo afectan a la vida de las personas y hacer propuestas de actuación.

De la dimensión cultural y artística forman parte las competencias de analizar las manifestaciones culturales y tener la capacidad de relacionarlas con épocas y autores para ser capaces de interpretar las diferentes cosmovisiones y sus distintas finalidades; valorar el patrimonio cultural como una herencia recibida del pasado para defender su conservación y favorecer que las generaciones futuras se las apropien; además de valorar las expresiones culturales propias para favorecer la construcción de la identidad personal dentro de un mundo global y diverso.

Por último, las competencias de aprender a formarse un criterio propio sobre problemas sociales relevantes para desarrollar un pensamiento crítico; participar activamente en proyectos para ejercer deberes, derechos y responsabilidades propias de una sociedad democrática; y pronunciarse y comprometerse en la defensa de la justicia, la libertad y la igualdad entre hombres y mujeres forman parte de las competencias de la dimensión ciudadana.

**Figura 3 - Competencias curriculares del ámbito de las ciencias sociales.**



Fuente: Direcció General d'Educació Secundària Obligatoria i batxillerat (2015).

Estas competencias forman parte de las competencias específicas de la materia, aparte de estas, también se deben tener en cuenta las competencias básicas, las capacidades personales para emplear de manera efectiva los conocimientos y habilidades, que se trabajan en todas las materias del currículum escolar. Las competencias básicas se dividen en transversales y específicas. Las primeras son la base del desarrollo persona, mientras que las segundas están relacionadas con la visión del mundo (Servei d'ordenació curricular del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, s.f). Las competencias específicas son dos: competencia e interacción con el mundo físico; y competencia social y ciudadana. Por el contrario, dentro de las competencias transversales la clasificación es más amplia:

- Competencias comunicativas:

- competencia comunicativa lingüística y audiovisual.
- competencias artística y cultural.
- Competencias metodológicas:
  - uso de la información y competencia digital.
  - competencia matemática.
  - competencia de aprender a aprender.
- Competencias personales:
  - competencia de autonomía e iniciativa personal.

Por lo tanto, en la programación de la materia a nivel conceptual se deben tener en cuenta las competencias básicas (transversales y específicas) y las competencias propias de la materia, junto con los contenidos temáticos. La unidad didáctica diseñada se implementó en la materia de Ciencias sociales de 3º de la ESO en el ámbito de geografía, las competencias trabajadas se especificarán en el apartado dedicado a la programación

### **5.2.2 Criterios lingüísticos**

En la enseñanza de lengua también se parte de la suposición de que el aprendiz tiene unas competencias individuales (MCER, 2002). En este ámbito las competencias se dividen en: competencias generales y competencias comunicativas. Las competencias generales del individuo son cuatro:

- conocimiento declarativo, es decir, el conocimiento derivado de la experiencia y del aprendizaje formal. Esta competencia está formada por el conocimiento del mundo y el conocimiento sociocultural.
- destrezas, entendidas como la capacidad para desarrollar procedimientos. Estas destrezas pueden ser sociales, de la vida, profesionales y de ocio.
- existencial: la suma de las características individuales, los rasgos y las actitudes de personalidad. En este punto influyen: la motivación, los valores, las creencias, los estilos cognitivos, las actitudes y los factores de personalidad tales como actitudes pasivas o activas...
- capacidad para aprender. Al igual que en las competencias curriculares, la capacidad de aprender (habilidad para descubrir lo diferente) también está presente en las competencias individuales.

A parte de estas competencias individuales generales, en la enseñanza de lenguas

también se contemplan las competencias comunicativas del individuo. Estas se dividen en:

- lingüísticas (conocimientos y destrezas léxicas, gramaticales, semánticas, fonológicas, ortográficas y ortoépicas).
- sociolingüísticas: hacen referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua.
- pragmáticas: conocer el uso funcional de los recursos lingüísticos en intercambios comunicativos, además de dominar el discurso y los factores que en él influyen (MCER, 2002).

En la programación de la unidad didáctica presentada, solamente se explicitan las competencias comunicativas, con especial atención en las lingüísticas, pues las competencias generales del individuo son semejantes a las competencias básicas curriculares.

El nivel de lengua para el que se ha preparado la unidad didáctica es un A1. Según el MCER (2002), en este nivel el usuario

es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

(MCER, 2002).

El *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes, 2006) es el documento que regula los estándares de la enseñanza del español como lengua extranjera. En él se definen las habilidades de los hablantes del nivel A1 así:

“Los alumnos que alcanzan un nivel A1:

- disponen de recursos lingüísticos y no lingüísticos rudimentarios que les permiten presentarse y utilizar saludos y expresiones de despedida básicos, interesarse por el estado de sus interlocutores y reaccionar ante noticias;
- participan en conversaciones de forma sencilla y logran hacerse entender, aunque no hagan precisiones en relación con la temporalidad de los hechos y cometan errores frecuentes. La comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones;
- son capaces de procesar textos escritos muy breves y sencillos (notas breves, anuncios, carteles, etc.) que presentan una estructura clara;
- son capaces de procesar textos orales sin distorsiones y pronunciados con lentitud y pausas. Captan nombres, palabras y frases corrientes;
- se sirven de la ayuda de apoyos -sobre todo visuales- de la repetición y de la

redundancia para la comprensión.” (PCIC, 2006).

Estas descripciones sobre el nivel A1 son relevantes para la elaboración de la unidad didáctica pues el perfil del alumno determina la manera aparentemente simple en la que se van a presentar conceptos. Estos, por el grado educativo en el que se sitúan, suelen requerir un nivel de lengua más complejo. La dificultad de la unidad didáctica presentada reside en que el alumno aprenda los contenidos curriculares propios del tercer curso de secundaria en una lengua extranjera cuyo dominio es inicial.

En el PCIC (2006) se estipulan todos los conceptos que el alumno del nivel A1 debe conocer. A continuación, se listarán únicamente las funciones lingüísticas, las tácticas y estrategias pragmáticas y los géneros discursivos más relevantes para el español académico:

<b>Funciones lingüísticas</b>	<b>Exponentes lingüísticos</b>
<b>Dar y pedir información</b>	
Identificar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Este/ese/aquel + sust.</li> <li>- + es + SN.</li> </ul>
Dar y pedir información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Qué es esto?: Es...</li> <li>- ¿Dónde?: Aquí, ahí, allí; en + SN</li> <li>- ¿Cuántos?: Numerales</li> <li>- ¿Cómo?: Adv. modo; locuciones preposicionales (muy bien...)</li> <li>- ¿Por qué?: Porque...; Para + inf.</li> </ul>
Confirmar información	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No/Sí + enunciado negativo/afirmativo previo</li> </ul>
Narrar	
Describir	
<b>Expresar opiniones, actitudes y conocimientos</b>	
Pedir y dar opinión	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Crees que...?: Yo creo que... / Para mí...</li> </ul>
Valorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es (muy/poco/bastante) + adj.</li> </ul>
Expresar aprobación y desaprobación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eso no está bien/mal</li> </ul>

Posicionarse a favor o en contra	- No/Sí estoy de acuerdo
Expresar acuerdo y desacuerdo	- No/Sí + repetición de una opinión - Yo también/tampoco - No + negación de una opinión - Sí + afirmación de una opinión
Mostrar escepticismo	- No sé
Presentar un contraargumento	- Sí, pero... - Repetición de la opinión/valoración, pero...
Expresar falta de certeza y evidencia	- Creo que...
Expresar posibilidad	- Es posible... - Quizás...
Expresar obligación y necesidad	- Tienes que + inf.
Preguntar por el conocimiento de algo	- ¿Sabes + SN/inf? - ¿Conoces + SN?
Expresar conocimiento y desconocimiento	- (No) Sé + SN/inf. - (No) Conozco + SN
Preguntar por la habilidad para hacer algo	- ¿Sabes + SN/inf.?
Expresar habilidad para hacer algo	- (No) Sé + SN/inf.

Estrategias pragmáticas	Exponentes lingüísticos
<b>Construcción e interpretación del discurso</b>	
Mantenimiento del referente y del hilo discursivo	- Sustitución por proformas. - Elipsis del sujeto.
Marcadores del discurso	- Conectores: y; también; pero; porque. - Operadores discursivos: focalizadores y de especificación.
Deixis	- Espacial. - Temporal. - Personal.

Géneros discursivos	Exponentes lingüísticos
Descripción	
Personas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivos/SN: dimensión física; dimensión perceptiva y anímica.</li> <li>- Tipos de verbos: existencia; cualidad general; cambio.</li> <li>- Tiempos verbales: presente de indicativo; participio con valor adjetival.</li> <li>- Deixis: espacial; temporal; personal.</li> </ul>
Objetos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivos/SN: dimensión física</li> <li>- Tipos de verbos: existencia; cualidad general; cambio.</li> <li>- Tiempos verbales: presente de indicativo; participio con valor adjetival.</li> <li>- Deixis: espacial; temporal.</li> </ul>
Lugares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adjetivos/SN: tipos; partes; objetos domésticos; condiciones.</li> <li>- Tipos de verbos: localización.</li> <li>- Deixis espacial; temporal; personal.</li> </ul>
Narración	
Proceso prototípico: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Situación inicial;</li> <li>2. Complicación;</li> <li>3. Acción;</li> <li>4. Resolución;</li> <li>5. Situación final.</li> </ol>	
Secuencias insertadas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción;</li> <li>- Diálogo.</li> </ul>	
Elementos lingüísticos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tipos de verbos: Inicio, continuación, finalización, cambio, posición, existencia, cualidad general.</li> <li>- Tiempos verbales: Presente de indicativo.</li> <li>- Deixis: espacial, temporal, personal.</li> <li>- Relación entre las acciones: oraciones compuestas por</li> </ul>



---

coordinación; oraciones  
subordinadas adverbiales.

### 5.2.3 Criterios metodológicos

La finalidad de este trabajo es presentar una unidad didáctica que recoja el uso de una lengua franca —el inglés en este caso— en la clase de AICLE. En niveles iniciales de escolarización, para solventar las carencias que puedan surgir de una clase de AICLE se pueden emplear otras estrategias diferentes a la propuesta en este trabajo (el uso de una lengua franca). En el caso de la etapa de escolarización de secundaria, cuando el nivel conceptual y curricular es más exigente, si el nivel de lengua del alumno es inicial, la lengua franca puede resultar una herramienta positiva para las clases.

A continuación, se expondrán los criterios metodológicos que se han de tener presentes en la elaboración de la unidad didáctica tanto para una clase de AICLE como para una clase de AICLE en la que se emplea una lengua franca.

En la *Guía educativa para centros de enseñanza bilingüe* de la Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía (2013), se proponen una serie de puntos a tener en cuenta para la metodología de las sesiones de AICLE:

- Conviene empezar por la elección de un proyecto o tarea asequible para el grupo. Ello permitirá autoevaluar la labor docente y resolver las dificultades que puedan surgir durante el desarrollo;
- Se deben integrar las cuatro destrezas lingüísticas, así como las competencias de la materia y, si la línea pedagógica del centro lo permite, también áreas y materias curriculares;
- El orden de las actividades es vital: se debe empezar con microtarefas que prepararán al alumno para la tarea final;
- Las consignas de estas actividades deben ser claras y sencillas, adaptadas al nivel de lengua de los alumnos;
- Las imágenes ayudan a contextualizar los contenidos de la unidad;
- El vocabulario siempre debe estar contextualizado y se debe trabajar antes de que se requiera su uso;
- Para fomentar una mayor riqueza lingüística, variar los modelos discursivos;
- Se deben ofrecer ayudas lingüísticas como modelo para las actividades de

producción tanto escrita como oral;

- Es importante no olvidarse de estas últimas, las actividades de producción oral, que, además, deben ser motivadoras;
- El trabajo de las destrezas debe ser equilibrado;
- La evaluación puede ser con una actividad de producción o proyecto final;
- Si se puede, la inclusión de una actividad de autoevaluación ayudará a la mejora y autoaprendizaje del alumno.

En este mismo documento (Junta de Andalucía, 2013) también se refleja como debe ser la estructura de la unidad y la tipología de las actividades. La unidad didáctica se divide en tres grandes apartados: pre-tarea; tarea; y post-tarea. En la pre-tarea, se debe despertar el interés de los alumnos sobre el tema que se va a trabajar y relacionar los conocimientos previos con los que se van a presentar. Por lo tanto, la pre-tarea está formada por las actividades de introducción y motivación; y las actividades de conocimientos previos.

Las actividades correspondientes a la tarea son las actividades de desarrollo y consolidación. En ellas se trabajan los objetivos fijados para la unidad didáctica. Es decir, tras una serie de micro-tareas preparatorias, se realiza la actividad de producción correspondiente.

Posteriormente, en las post-tareas, se procede al cierre de la unidad. Con las actividades de refuerzo, recuperación y ampliación que forman este apartado se pretende dotar de cohesión y coherencia a la unidad. Aquí, se procede a la corrección de aquellos aspectos que generan dificultad que se han detectado en la autoevaluación. Para cerrar la unidad, se enlazarán todo lo aprendido con los conocimientos previos trabajados en las pre-tareas y con conceptos que se verán en unidades posteriores. Además, se pueden ampliar aspectos que para el alumnado hayan sido relevantes y que queden fuera de la planificación curricular.

Teniendo en cuenta estas consideraciones sobre la metodología AICLE, hay que sumarle las particularidades que el uso de una lengua franca otorga a este tipo de sesiones. Según la bibliografía revisada que no se posiciona en contra del uso de una lengua vehicular en el aula de AICLE, son cuatro las técnicas que se pueden seguir:

- Paesi *et al.* (2001) proponen la introducción de conceptos nuevos (pre-tarea) en una lengua y la revisión de los mismos, en el apartado de post-tarea, en otra.
- Con el concepto de “vista previa - revisión” Freeman y Freeman (2008) proponen que la introducción del contenido nuevo y su revisión al final de la unidad sean ambos en la lengua vehicular o lengua franca.

- Ife (2007) sugiere emplear la lengua franca para la gestión del aula, la presentación de material y la interacción entre profesor y alumno.
- Según la decisión del alumno, emplear la lengua franca para la explicación de vocabulario, la explicación de gramática, dar instrucciones, corregir errores y/o gestionar la clase (Boillos Pereira, 2014).

En la unidad didáctica que se presenta, la técnica que se han decidido llevar a cabo es la propuesta por Freeman y Freeman (2008): la introducción de conceptos nuevos y su revisión se realizaba en la lengua franca escogida (inglés), mientras que el desarrollo de la unidad se llevaba a cabo en español. Se escogió esta opción porque los alumnos que hacían AICLE llevaban muy poco tiempo de aprendizaje de español ya que la unidad didáctica se realizó en el primer trimestre del curso, cerca de la evaluación final de dicho período. Por lo tanto, era necesario acercar lo más rápido posible los conceptos curriculares a los alumnos para que estuvieran preparados de cara a los exámenes finales.

Además de esta metodología, la corrección de errores y la interacción profesor - alumno también se realizaba en inglés. Como ya se ha comentado, el tiempo jugaba en contra de los alumnos, por lo tanto la única manera de facilitar el aprendizaje en el tiempo estipulado era recurriendo a la lengua franca.

#### **5.2.4 Criterios de evaluación**

Para la evaluación se deben tener en cuenta dos vertientes de la asignatura: el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de lengua. En la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* de la Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía (2013) se señala que

la competencia lingüística ha de ser considerada sólo como un valor añadido que será recompensado, y por el contrario, nunca hemos de penalizar un nivel de dominio de la lengua insuficiente o inapropiado [...]. Los errores demuestran la voluntad que tiene el alumnado de comunicarse a pesar del riesgo de equivocarse, por ello seremos permisivos ante la ocurrencia del error, siendo nuestros objetivos básicos la comunicación y la fluidez en la misma por encima de un dominio parcial de la gramática o el vocabulario.

(Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía, 2013: 91 y 93).

Por lo tanto, del ámbito lingüístico, se evaluará solo la capacidad comunicativa y compensatoria de los alumnos.

Teniendo en cuenta que en esta unidad didáctica se propone el uso de una lengua vehicular, cabe añadir un criterio más de evaluación. En este mismo documento (Consejería

de educación y deporte de la Junta de Andalucía, 2013), se señala que el cambio de código no debe considerarse como algo negativo. Al contrario, supone una herramienta de mediación y una dimensión de la competencia plurilingüe señalada por el MCER (2002).

Las propuestas para evaluar las unidades son (Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía, 2013):

- realizar una prueba escrita sobre 10 y añadirle algunas preguntas “bonus” en la L2.
- responder el 50 % de la prueba escrita en la L2 y el otro 50 % en la lengua de escolarización o, si el alumno quiere, en a L2 (en este último caso, el alumno recibirá una bonificación”.
- emplear el criterio anterior, pero variando el porcentaje: en 1º de la ESO un 30 % de la prueba será en la L2; en 2º de la ESO el 40 %; y en 3º y 4º el 50 %.
- seguir el criterio anterior, pero con la prueba escrita en la L2 íntegramente. El alumno debe decidir qué preguntas hará en la lengua de escolarización y cuáles en la L2.

Para la unidad didáctica presentada, el criterio que se empleó fue el último: la prueba estaba escrita en español, pero el alumno podía decidir entre inglés o español para responder la pregunta, pero respetando el 50 % mínimo requerido.

## **6. Análisis de los resultados**

Una vez justificada la metodología empleada en la unidad didáctica, es preciso volver a la encuesta realizada a los alumnos para conocer la opinión sobre AICLE y sobre el uso de una lengua franca en las sesiones de AICLE. Después, se pasará a la programación de la unidad que en este trabajo se va a presentar.

En este apartado se presentan los resultados que se han obtenido, las encuestas resueltas están disponibles en los anexos de este trabajo.

Es relevante conocer los resultados de la encuesta antes de la programación pues, al fin y al cabo, las necesidades de los alumnos que se desprendan de ella justifican la metodología que se presenta.

### **6.1 Resultados de la encuesta**

En la encuesta, se realizaron preguntas para obtener información sobre la escolarización de los alumnos previa a la llegada al centro donde se realizaba AICLE.

A la pregunta de si habían estudiado alguna asignatura curricular en español antes de llegar al centro el 100 % de los alumnos encuestados respondió que no.

La segunda pregunta, sobre las asignaturas cursadas en español en el centro actual, es preciso dividir las respuestas entre asignaturas de ciencias; arte; todas las de humanidades y ciencias sociales. Los alumnos de la ESO cursaban en español: Historia, Matemáticas, Plástica y Valores éticos. Los de bachillerato únicamente Química y Matemáticas. Por lo tanto, de las asignaturas de ciencias en español se realizaban Matemáticas y Química; de ciencias sociales y humanidades Historia, Valores éticos y Castellano; y de arte, Plástica.

Esta división es importante pues en la tercera pregunta los alumnos debían dar la nota aproximada que obtenían en esas asignaturas cuando las cursaban en la lengua de escolarización; a su vez, en la cuarta pregunta comparaban la nota anterior con la actual obtenida bajo la metodología AICLE sin lengua franca. Cabe señalar que los resultados de esta pregunta no dependen únicamente de la lengua de escolarización, pero sí que es cierto que la comprensión de la materia depende de la comprensión de la lengua en la que se explica y, por lo tanto, la calificación guardará una estrecha relación.

De los cinco alumnos encuestados, tres señalan que sacaban notable y dos excelente cuando las asignaturas se realizaban en su lengua de escolarización. Por el contrario, cuando las asignaturas se realizaban únicamente en español las calificaciones bajaban. En concreto en las asignaturas de humanidades y ciencias sociales; en las de ciencias y arte la calificación

seguía siendo la misma: de los tres alumnos que cursaban Historia y Valores éticos, dos suspendieron ambas asignaturas. El alumno que las aprobó, fue porque su examen lo realizó en inglés.

Esta diferencia en los resultados entre humanidades/ciencias sociales y ciencias y arte se debe a que las asignaturas de humanidades y ciencias sociales se basan en la comunicación verbal, mientras que en las asignaturas de ciencias y arte la incidencia de la comunicación verbal es menor.

Finalmente, la última pregunta que se realizó en este apartado era una pregunta cerrada en la que los alumnos debían escoger el grado de dificultad de las asignaturas ofertadas únicamente en español: el 100 % de los alumnos lo señaló como “muy difícil”. A pesar de ello, ninguno seleccionó la categoría “no entiendo nada”.

La última pregunta de la encuesta era una pregunta de respuesta abierta. En ella, los alumnos debían opinar sobre el uso de una lengua vehicular o lengua franca que conociesen tanto los alumnos como el profesor. Todos los alumnos opinaron que sí que era necesario emplear una lengua que conozcan tanto profesor como alumno para “make it easier for the students who don’t know spanish that well”.

Por lo tanto, el 100 % de los alumnos encuestados de este grupo opinaban que el uso de una lengua franca es necesario para facilitar la adquisición de conceptos. En concreto, las asignaturas donde esta necesidad está más presente es en las del ámbito de las humanidades y ciencias sociales debido a que en ellas es imprescindible emplear la comunicación verbal para la transmisión de conocimientos.

## 7. La unidad didáctica: Programación

Como resultado del análisis de los resultados de la encuesta se ha elaborado la unidad didáctica que se presentará a continuación. Las bases curriculares tanto de contenidos como lingüísticas en las que se sustenta la programación de dicha unidad han estado estipuladas en apartados anteriores. A continuación, se enunciará el programa general del curso en el que se implementó la unidad. En él, se detallan los contenidos y las competencias que se deben trabajar según las exigencias de la legislación vigente. Seguidamente, se presentará la programación de la unidad didáctica realizada, así como la secuenciación de la puesta en práctica.

### 7.1 Programa general del curso

El curso en el que se implementó la unidad didáctica presentada era el grupo de 3º de la ESO en la materia de geografía e historia. Como ya se ha dicho previamente, en el centro docente se seguía la programación sugerida por la editorial Santillana en el libro de texto *Geografia i Història 3* de la serie Descobreix.<sup>17</sup>

Cumpliendo con el curriculum estipulado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, en ese material los temas que eran los siguientes:

Tema	Temporalización
Geografía	
Tema 1. Los estados y la división política del territorio.	De la tercera semana de septiembre a la primera de octubre.
Tema 2. El sector primario y las grandes unidades de producción.	De la segunda a la cuarta semana de octubre.
Tema 3. Los recursos minerales, las fuentes de energía y el sector industrial.	De la quinta semana de octubre a la segunda semana de noviembre.
Tema 4. El sector servicios: comercio y transporte.	De la tercera semana de noviembre a la primera de diciembre.
Tema 5. Otras actividades del sector servicios.	De la segunda semana de diciembre a la segunda de enero.
Tema 6. El mundo, una economía globalizada.	De la primera a la segunda semana de

<sup>17</sup> Todos los libros del centro, excepto los de Inglés, Castellano y algunas de ciencias, están en catalán. El motivo se desconoce.

	febrero.
Tema 7. Los retos del desarrollo.	De la segunda a la cuarta semana de febrero.
Historia	
Tema 8. La ampliación del mundo conocido.	De la primera a la tercera semana de marzo.
Tema 9. El nacimiento de una sociedad nueva.	De la quinta semana de marzo a la segunda semana de abril.
Tema 10. La Europa del siglo XVII.	De la tercera semana de abril a la primera de mayo.
Tema 11. Un mundo de ciudades.	De la segunda a la tercera semana de mayo.
Tema 12. Las sociedades actuales.	De la cuarta semana de mayo a la tercera de junio.

La unidad presentada se realizó en el tema 2 “El sector primario y las grandes unidades de producción”. Esta unidad presenta siete objetivos y cuatro contenidos clave de las competencias básicas en cada objetivo. Estos objetivos se reparten entre los once epígrafes que forman el tema:

8. Epígrafe 1. El sector primario en la actualidad.
9. Epígrafe 2. Los diferentes tipos de agricultura.
10. Epígrafe 3. Los paisajes agrícolas.
11. Epígrafe 4. Los elementos humanos del paisaje agrícola.
12. Epígrafe 5. La distribución de los recursos agrarios en el mundo.
13. Epígrafe 6. La ramadería.
14. Epígrafe 7. La pesca y la explotación forestal.
15. Epígrafe 8. La Unión Europea y el sector primario.
16. Epígrafe 9. El sector primario en España.
17. Epígrafe 10. El sector primario en Cataluña.
18. Epígrafe 11. Los problemas de la sostenibilidad del sector primario.



<b>Objetivos de la unidad</b>	<b>Contenidos clave de las competencias básicas</b>
<p>Conocer cuáles son las actividades del sector primario y cuál es la situación actual del sector.</p>	<p>Competencia geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.</li></ul> <p>Competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.</li><li>- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.</li><li>- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.</li></ul>
<p>Conocer cómo son la ramadería, la agricultura, la pesca y la explotación forestal.</p>	<p>Competencia geográfica:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.</li></ul> <p>Competencias básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.</li><li>- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación</li></ul>

espacial.

- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.

Interpretar un mapa de los usos del suelo agrario. Competencia geográfica:

- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.

Competencias básicas:

- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.
- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.
- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.

Conocer cuáles son las características principales del sector primario en la Unión Europea, España y Cataluña. Competencia geográfica:

- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.

Competencias básicas:

- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.

- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.
- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.

Comparar la huella ecológica.

Competencia geográfica:

- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.

Competencias básicas:

- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.
- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.
- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.

Interpretar un mapa topográfico.

Competencia geográfica:

- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.

Competencias básicas:

- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción,

explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.

- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.
- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.

Analizar la rentabilidad de la producción mundial de café. Competencia geográfica:

- Identificar los modelos de organización política, económica, territoriales y las desigualdades sociales y económicas existentes en las diversas escalas para comprender cómo afectan en la vida de los ciudadanos.

Competencias básicas:

- Competencias lingüísticas propias de las ciencias sociales (descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación) y vocabulario propio de las ciencias sociales.
- Lectura e interpretación de mapas, planos e imágenes de diferentes características y soportes. Herramientas de orientación espacial.
- Características demográficas, económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad catalana, española, europea y del mundo. Población y migraciones.

La unidad didáctica se realizó para los epígrafes 1 y 5. En el primer epígrafe se describe el sector primario y su situación actual. En el epígrafe 5, se presentan los recursos necesarios para practicar la actividad agrícola. Por ello, se consideró que era un epígrafe interesante para ver a modo de presentación de la agricultura para después pasar a otras cuestiones.

Además, el epígrafe 5 se decidió trabajar antes que el 2, 3 y 4 por cuestiones de tiempo. Esos tres epígrafes requerían más dedicación y el centro exigía realizar una prueba de contenidos a los alumnos lo más pronto posible, por lo que se decidió adelantar el epígrafe 5. Este, al ser más corto que los otros, podía trabajarse antes de realizar la prueba.

## 7.2 Programación

La unidad didáctica presentada sigue los ejes temáticos de los epígrafes 1 y 5 de la unidad 2 titulada “El sector primario y los grandes sistemas de producción” del libro *Geografía e historia 3. Sèrie Descobreix* de la editorial Santillana.

La tabla empleada para la programación ha sido extraída y adaptada de los modelos ofrecidos por la comunidad docente en el portal online de la Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía dedicado a AICLE.

<b>Programación</b>	
Título	El sector primario.
Área / materia	Ciencias sociales: Geografía.
Idioma	Español.
Nivel lingüístico (MCER, 2002)	A1.1.
Etapas	Secundaria.
Curso	3º de la ESO.
Temporalización	3 sesiones de 45 minutos cada una: <ul style="list-style-type: none"><li>- 2 sesiones dedicadas a la exposición de contenidos y ejecución de actividades;</li><li>- 1 sesión dedicada a la evaluación</li></ul>
Núcleo temático	El sector primario: <ul style="list-style-type: none"><li>- El sector primario en la actualidad</li><li>- La distribución de recursos agrarios en el mundo.</li></ul>

Descripción	<p>La secuencia didáctica se divide en dos bloques temáticos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El sector primario en la actualidad.</li> <li>2. La distribución de recursos agrarios en el mundo.</li> </ol> <p>El primer bloque, a su vez, se divide en dos puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1.1 ¿Qué es el sector primario?</li> <li>1.2 La situación del sector primario en la actualidad.</li> </ol> <p>Todos los bloques temáticos siguen una misma estructura: Primero, el docente realiza una exposición sobre los contenidos de la unidad empleando las dos lenguas (lengua franca inglés y L2 español). Después, los alumnos realizan actividades al respecto.</p> <p>Las actividades se realizan en la L2 (español) para integrar la lengua en los contenidos a la vez que se ofrecen modelos discursivos nuevos para el alumno en los que se materializa el uso de los conceptos presentados.</p> <p>Al final de la unidad, se lleva a cabo el examen de evaluación de adquisición de contenidos. La prueba está pensada para ser ejecutada en español, pero se ofreció la oportunidad a los alumnos de responder a algunas cuestiones en inglés.</p>
Objetivos	<p>Al final de la unidad el alumno debe ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las diferentes actividades del sector primario.</li> <li>- Explicar la situación del sector primario en el mundo.</li> <li>- Identificar los recursos climáticos, orográficos, factores sociales y medioambientales que influyen en la producción agrícola.</li> </ul>
Competencias	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar las interrelaciones entre los elementos del espacio geográfico para gestionar las actividades humanas en el territorio.</li> </ul>
Contenidos de área o materia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conocer cuáles son las actividades del sector primario y cuál es la situación actual del sector.</li> <li>- Conocer cuáles son las características principales del sector primario en la Unión Europea, España y Cataluña.</li> </ul>
Modelos discursivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exposición.</li> <li>- Descripción.</li> </ul>
Contenidos lingüísticos - Estructura	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para la agricultura (no) necesitamos...”</li> </ul>
Contenidos lingüísticos - Léxico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vocabulario y expresiones de uso general que se necesitan conocer:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- “proporcionar”, “obtener”, “aumentar”, “disminuir”, “templado”, “formación”, “financiación”, “red de transporte”, “productividad”, “innovación”.</li> </ul> </li> <li>- Vocabulario y expresiones específicas del área:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- “recursos básicos”, “madera”, “cultivar”, “ganadería”, “pesca”, “explotación forestal”, “agricultura”, “población activa”, “países desarrollados”, “países emergentes”, “peso económico”, “alta productividad”, “baja productividad”, “clima y medio ambiente”, “contaminación”, “cambio climático”, “orografía”, “recursos hidrológicos”, “agricultura de mercado”, “agricultura de subsistencia”, “granjero”, “recursos tecnológicos”, “disponibilidad de capital”.</li> </ul> </li> </ul>
Sistema de evaluación	<p>Exámen al final de la unidad didáctica.</p>

Materiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pizarra.</li> <li>- Dossier de actividades del alumno</li> </ul>
------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------

## 7.2.1 Secuencia didáctica

### Sesión 1.

#### Contenidos:

- Conocer cuáles son las actividades del sector primario y cuál es la situación actual del sector.

#### Objetivos:

- Ser capaz de realizar siete frases expositivas sobre el sector primario.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Exposición del docente sobre qué es el sector primario y qué actividades económicas forman parte de él. Presentación e introducción de la unidad.
<b>Objetivo</b>	Introducir los conceptos de la unidad.
<b>Duración</b>	2 -3 min.
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición del sector primario.</li> <li>- Actividades que forman parte del sector primario.</li> </ul>
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión auditiva.
<b>Procedimiento</b>	El docente realiza la explicación del sector primario en español. Aquellos conceptos o definiciones complejos, los repite en la lengua franca (inglés). Para facilitar la comprensión, conforme avanza la explicación, se va dibujando un mapa conceptual en la pizarra en el que la información está en español e inglés. Realizar preguntas orales a los alumnos para comprobar la comprensión tanto oral como conceptual.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 1 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Trabajar el vocabulario introducido en la unidad que será relevante para la tarea final.
<b>Duración</b>	10 minutos.

<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos, uno por uno, leen en voz alta el vocabulario y las posibles respuestas. El docente resuelve las dudas que puedan surgir. Se intentará primero en español, si se detectan lagunas, recurrirá a la lengua franca. Después, se dejan 5 minutos a los alumnos para que realicen el ejercicio. La corrección es en grupo: un alumno lee su respuesta y los compañeros tienen que decir si coinciden o no.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Exposición del docente sobre la situación actual del sector primario.
<b>Objetivo</b>	Presentación y exposición del segundo bloque temático de la sesión.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- La situación actual del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión auditiva.
<b>Procedimiento</b>	El docente realiza la explicación de la situación actual del sector primario en español. Aquellos conceptos o definiciones complejos, los repite en la lengua franca (inglés). Para facilitar la comprensión, conforme avanza la explicación, se va dibujando un mapa conceptual en la pizarra en el que la información está en español e inglés. Realizar preguntas orales a los alumnos para comprobar la comprensión tanto oral como conceptual.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 2 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Trabajar el vocabulario introducido en la unidad que será relevante para la tarea final.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Competencia de mediación lingüística (adaptación de un texto de una lengua a otra).
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos, uno por uno, leen en voz alta el vocabulario y las posibles respuestas. El docente resuelve las dudas que puedan



	<p>surgir. Se intentará primero en español, si se detectan lagunas, recurrirá a la lengua franca.</p> <p>Después, se dejan 5 minutos a los alumnos para que realicen el ejercicio. La corrección es en grupo: un alumno lee su respuesta y los compañeros tienen que decir si coinciden o no.</p>
--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 3 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Leer un texto en el que aparece el vocabulario introducido en un contexto lingüístico relacionado con los conceptos de la unidad. Comprobar la comprensión lectora de los alumnos.
<b>Duración</b>	15 minutos.
<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora.
<b>Procedimiento</b>	Dejar a los alumnos 5 minutos para que lean el texto. Antes de leer el texto, trabajar el vocabulario que los alumnos no comprenden: si la explicación en español es insuficiente, recurrir a la lengua franca. Después, leer el texto en voz alta. Leer las preguntas de verdadero y falso. Dar un tiempo para que resuelvan la actividad y corregir en grupo.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 5 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Buscar en una sopa de letras siete palabras relacionadas con el sector primario para trabajar el vocabulario de la unidad.
<b>Duración</b>	2 -3 minutos.
<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Competencia ortográfica y léxica.
<b>Procedimiento</b>	Dejar a los alumnos un par o tres de minutos para que busquen en la sopa de letras siete actividades relacionadas con el sector primario.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Tarea. Actividad 6 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Realizar siete frases expositivas sobre el sector primario.

<b>Duración</b>	5 -7 minutos.
<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Expresión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben escribir siete frases con los siete términos del ejercicio anterior exponiendo qué es el sector primario, qué actividades económicas forman parte de él y cuál es su situación actual en el mundo. La corrección es grupal, los alumnos leen sus frases en voz alta.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Post-tarea, deberes. Actividad 4 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Completar frases expositivas del sector primario con el término que falta.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	- Comprensión lectora. - Competencia ortográfica y léxica.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben completar los huecos de las frases con el concepto que falta.

## Sesión 2.

### Contenidos:

- Conocer cuáles son las características principales del sector primario en la Unión Europea, España y Cataluña.

### Objetivos:

- Ser capaz de describir las condiciones necesarias para llevar a cabo la agricultura.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Exposición del docente sobre los recursos necesarios para la agricultura.
<b>Objetivo</b>	Introducción y presentación del bloque temático de la sesión.
<b>Duración</b>	10 minutos.

<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión auditiva.
<b>Procedimiento</b>	El docente realiza la explicación de la situación actual del sector primario en español. Aquellos conceptos o definiciones complejos, los repite en la lengua franca (inglés). Para facilitar la comprensión, conforme avanza la explicación, se va dibujando un mapa conceptual en la pizarra en el que la información está en español e inglés. Realizar preguntas orales a los alumnos para comprobar la comprensión tanto oral como conceptual.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 7 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Trabajar el léxico introducido mediante la relación con su definición.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos, uno por uno, leen en voz alta el vocabulario y las posibles respuestas. El docente resuelve las dudas que puedan surgir. Se intentará primero en español, si se detectan lagunas, recurrirá a la lengua franca. Después, se dejan 5 minutos a los alumnos para que realicen el ejercicio. La corrección es en grupo: un alumno lee su respuesta y los compañeros tienen que decir si coinciden o no.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 8 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Trabajar el léxico introducido.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Competencia ortográfica y léxica.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben completar las palabras relacionadas con la explicación.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 9 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Trabajar el léxico introducido en la explicación contextualizándolo en enunciados relacionados con los conceptos expuestos.
<b>Duración</b>	10 minutos.
<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	- Competencia ortográfica y léxica. - Comprensión lectora.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben completar los huecos con el vocabulario de la actividad anterior. La corrección se realiza en grupo, uno por uno los alumnos leen sus respuestas. Los compañeros deben decir si coinciden con las suyas o no.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Pre-tarea. Actividad 10 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Comprensión de los conceptos clave de la sesión mediante un verdadero o falso.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora.
<b>Procedimiento</b>	Primero, en grupo, leer los enunciados. Después, individualmente, responder verdadero o falso. En grupo, corregir los enunciados.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Tarea. Actividad 11 del dossier del alumno.
<b>Objetivo</b>	Los alumnos deben ser capaces de explicar los recursos necesarios para llevar a cabo la actividad de agricultura.
<b>Duración</b>	10 minutos.
<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Expresión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Por parejas, los alumnos deben completar un mapa conceptual con

	los conceptos clave de la sesión. Después, deben escribir qué recursos se necesitan para la agricultura empleando la estructura “Para la agricultura (no) se necesita...” La corrección es en grupo: cada pareja expone sus respuestas.
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Post-tarea. Corrección de la actividad 4 del dossier del alumno y resolución de dudas.
<b>Objetivo</b>	Comprobar que los alumnos han adquirido los conceptos clave de la unidad.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición del sector primario.</li> <li>- Actividades que forman parte del sector primario.</li> <li>- Recursos necesarios para la agricultura.</li> </ul>
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión oral, expresión oral.
<b>Procedimiento</b>	Corrección en grupo del ejercicio 4 del dossier del alumno y resolución de dudas que tengan los alumnos.

### Sesión 3.

#### Contenidos:

- Conocer cuáles son las actividades del sector primario y cuál es la situación actual del sector.
- Conocer cuáles son las características principales del sector primario en la Unión Europea, España y Cataluña.

#### Objetivos:

- Ser capaz de exponer las características actuales del sector primario.
- Ser capaz de describir las condiciones necesarias para llevar a cabo la agricultura.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 1.
<b>Objetivo</b>	Definir el sector primario
<b>Duración</b>	2- 3 minutos.
<b>Contenido</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definición del sector primario.</li> </ul>

<b>Destreza lingüística</b>	Expresión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben elaborar por escrito una definición del sector primario.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 2.
<b>Objetivo</b>	Enumerar las cuatro actividades del sector primario.
<b>Duración</b>	2 - 3 minutos.
<b>Contenido</b>	- Actividades que forman parte del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Expresión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben completar una lista con las cuatro actividades más importantes del sector primario.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 3.
<b>Objetivo</b>	Conocer el significado de conceptos clave de la unidad.
<b>Duración</b>	10 minutos.
<b>Contenido</b>	- Definición del sector primario. - Actividades que forman parte del sector primario. - Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora y competencia léxica.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben relacionar cada concepto con su definición.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 4
<b>Objetivo</b>	Emplear en contexto el vocabulario de la unidad.
<b>Duración</b>	15 minutos.
<b>Contenido</b>	- Situación actual del sector primario.

<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora y competencia léxica.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben leer un texto sobre la situación actual del sector primario y rellenar los huecos con el vocabulario pertinente de la unidad.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 5.
<b>Objetivo</b>	Conocer la situación actual del sector primario.
<b>Duración</b>	5 minutos.
<b>Contenido</b>	- Situación actual del sector primario.
<b>Destreza lingüística</b>	Competencia léxica.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben completar un mapa conceptual con la situación actual del sector primario.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 6.
<b>Objetivo</b>	Conocer los recursos necesarios para la agricultura y contextualizar los términos de este ámbito.
<b>Duración</b>	5 -7 minutos.
<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Comprensión lectora y competencia léxica.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben completar un texto con los términos relacionados con el tema.

<b>Tipo de actividad dentro de la sesión</b>	Evaluación. Actividad 7.
<b>Objetivo</b>	Enumerar los recursos necesarios para la agricultura.
<b>Duración</b>	5 minutos.

<b>Contenido</b>	- Recursos necesarios para la agricultura.
<b>Destreza lingüística</b>	Expresión escrita.
<b>Procedimiento</b>	Los alumnos deben enumerar las características necesarias para la agricultura según el clima, los factores sociales y factores medioambientales.



## **8. Autoevaluación**

La unidad didáctica presentada, con la incorporación de la lengua franca en el aula, supuso que el alumno para el que se acabó realizando<sup>18</sup> obtuviese un aprobado en la materia: en el primer examen en el que los contenidos se impartieron completamente en español, el alumno suspendió. Por lo tanto, la finalidad que se buscaba, hacer más accesible los contenidos de materia a los alumnos con un nivel de L2 inicial, queda resuelta.

A pesar de este satisfactorio resultado, quedan algunos aspectos de la unidad para mejorar. El primero y más importante de ellos es que no se ha incorporado ninguna actividad en la que se trabaje la destreza de expresión oral. Es cierto que las correcciones se realizaron oralmente, pero ninguna de las actividades consiste explícitamente en interactuar oralmente mediante la L2. Un ejemplo de actividad que se podría haber aplicado es un juego de formular preguntas sobre la unidad al resto de compañeros, o, por grupos o parejas, explicar al resto de compañeros algún aspecto de la unidad.

Siguiendo con las carencias de la unidad, remarcar la ausencia de actividades de la tipología “post-tarea”. Al ser una unidad didáctica muy corta que está ejecutada, también, en sesiones muy breves, era bastante difícil repartir la temporalización de las actividades siguiendo la metodología tradicional del centro en la que la clase tenía como eje central la explicación del docente. Por eso, algunas actividades de “post-tarea” se pusieron como deberes para los alumnos. A pesar de ello, hay que reconocer que son insuficientes y quizás poco adecuadas. Del mismo modo, las actividades de “tarea” también son bastante superficiales, quizás demasiado como para ofrecer un marco adecuado para el uso de la lengua.

También, como punto que habría que mejorar, se debe señalar que, aunque a los alumnos no les desagradaba la metodología tradicional de las clases, quizás no era la adecuada para llevar a cabo una clase de AICLE facilitada por una lengua franca. Tal y como señala la bibliografía, el ABP hubiese facilitado más la secuenciación y temporalización correctas, a la vez que hubiera supuesto un reto cognitivo más estimulante para los alumnos.

En definitiva, aunque la unidad didáctica cumplió con un satisfactorio fin, quedan muchos aspectos a mejorar, sobretodo en la secuenciación de actividades. Algunos de estos aspectos podrían haberse mejorado si se hubiera podido dedicar más tiempo a la programación e implementación de la unidad. La metodología seguida en el aula tampoco

---

<sup>18</sup>Finalmente, la unidad didáctica se puso en práctica solo con un alumno extranjero, pues de los dos que estaban inscritos en el curso de 3.º de la ESO, uno de ellos se dio de baja del centro durante la implementación de la unidad.

facilitó la integración del orden recomendado para las sesiones de AICLE ya que la parte de explicación que desde el centro se le exigía al profesor restaba tiempo para realizar otras actividades. Esta parte de exposición del docente se aprovechó como momento para que los alumnos practicasen la comprensión auditiva.

## **9. Conclusiones**

La pregunta de investigación inicial de la que partía este trabajo era si resulta útil el uso de una lengua franca en las clases de AICLE de secundaria cuando el nivel de lengua de los alumnos se corresponde con el usuario básico del MCER (2002). La hipótesis que se planteó es que sí que resultaba útil pues facilitaría la adquisición primaria de los conceptos de la materia.

Tras consultar la bibliografía especializada en la materia y la implementación de una unidad didáctica basada en esta premisa, se confirma la hipótesis. Pavesi *et al.* (2001) señalan que en las clases de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua, el uso de una L2 en el aula tiene un impacto relevante en el aprendizaje de los alumnos siempre que supere el 25 % de la sesión. A pesar de estos porcentajes, la bibliografía, en general, aconseja emplear la L2 en la mayoría de contextos posibles.

La Consejería de educación y deporte de la Junta de Andalucía, en la *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe* (2013) estipula una serie de porcentajes de uso de la L2 y la lengua de escolarización/vehicular o lengua franca y metodologías para las actividades de evaluación cuando el alumno recurre al cambio de código en la resolución de la tarea: en algunos centros el examen se realiza completamente en la lengua de escolarización y se añaden dos preguntas en la L2 a modo de puntos extra; otro modo sería realizar un 50 % de la prueba en la lengua franca y el otro 50 % en la L2; también, este porcentaje puede ampliarse o reducirse según el curso de secundaria (1º un 30 %, 2º un 40 % y 3º y 4º un 50 %).

En el propio MCER (2002) se consideran las estrategias de mediación lingüística como parte de la competencia lingüística de un hablante, es decir, como una capacidad de hacer efectiva la comunicación empleando los recursos de los que se dispone. En este caso, el recurso para hacer efectiva la transmisión de conceptos es el uso de una lengua que conozcan docente y alumnos. Martín Rojo (2007) también añade que emplear la L1 o una lengua franca en el aula de L2 permite desarrollar la competencia intercultural e inserta al alumno en una situación real de bilingüismo.

Cuando se pregunta a los alumnos la opinión que les genera el uso de una lengua conocida por profesor y alumno en las aulas de AICLE de secundaria cuando el nivel de la L2 de los alumnos es inicial, está acostumbrada a ser positiva. Los alumnos con un nivel de lengua inicial en las clases de AICLE, sobre todo en las que se basan en contenido verbal, se sienten perdidos y sienten que no adquieren los conocimientos clave para aprobar la

asignatura. En cambio, tener una herramienta a la que recurrir, como es la lengua franca, les tranquiliza.

A pesar de ello, es necesario señalar que la lengua franca debe irse abandonando conforme los alumnos van progresando en la L2. Es decir, el uso de la lengua franca se contempla como una herramienta más para facilitar la comunicación en la L2 siempre y cuando esta no ofrezca los recursos necesarios para ello, en este caso, debido al nivel lingüístico de los alumnos.

La unidad didáctica presentada recoge todos estos puntos. Aunque el resultado puede considerarse satisfactorio, pues consigue que el alumno acceda a unos conocimientos curriculares que hasta ahora le era difícil, quedan muchos puntos por revisar. La falta de tiempo para la programación y la implementación derivan en actividades de integración lingüística bastante superficiales. Además, la metodología seguida quizás no es la más motivadora para los alumnos.

De todas maneras, los resultados obtenidos en este trabajo deben considerarse como un primer paso para nuevas investigaciones: la unidad didáctica únicamente pudo ser probada con un alumno y durante un breve período de tiempo. Quizás expandir el marco de recepción modificaría los resultados obtenidos de la implementación, o abriría nuevas vías de trabajo. A modo de cierre, señalar que eso es algo que queda pendiente: comprobar cuán efectivo es el uso de una lengua franca durante todo un curso y su paulatino abandono.

En definitiva, puede valorarse como positivo el uso de una lengua franca en las clases de AICLE de secundaria cuando el nivel de la L2 de los alumnos es insuficiente para adquirir los conceptos curriculares clave. Esta herramienta, la lengua franca, no debería suponer un problema para una metodología ecléctica que toma lo mejor de cada propuesta pedagógica con tal de conseguir el propósito de todo docente: despertar en los alumnos el espíritu crítico y el interés por aprender.

## 10. Bibliografía

ALMODÓVAR ANTEQUERA, José Manuel y GÓMEZ PARRA, María Elena (2017): Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en Educación Infantil. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 26, pp. 77 – 88. Recuperado de: <https://ojsppdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/709>

ARNAU, Joaquim (1999): Introducción: enseñanza de la segunda lengua a través de contenidos. *Infancia y Aprendizaje*, 22, (86), pp. 5-11. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/02103709960293801>

AA.VV (2008): «Lengua vehicular». *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguavehicular.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguavehicular.htm)

BLANCO CANALES, Ana (2010): Aprendizaje integrado de lengua y contenidos. Orientaciones didácticas y metodológicas. *Lenguaje y textos*, 31, pp. 135 – 142. Recuperado de: [http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/aprendizaje\\_integrado\\_de\\_lengua\\_y\\_contenidos\\_orientaciones\\_didacticas\\_y\\_metodologicas\\_blanco\\_a.pdf](http://www.sedll.org/sites/default/files/journal/aprendizaje_integrado_de_lengua_y_contenidos_orientaciones_didacticas_y_metodologicas_blanco_a.pdf)

BLANCO CANALES, Ana (2010): Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes. *Revista española de lingüística aplicada*, 23, pp. 71 – 92. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3898630>

BOILLOS PEREIRA, María del Mar (2014): El inglés como lengua franca en las clases de español/lengua extranjera: perspectivas del estudiante. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, 27. Recuperado de: <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/40372/1/El%20ingl%c3%a9s%20como%20lengua%20franca.pdf>

CATALUNYA. DECRET 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 28.8.2015,

núm. 6945, pp. 1 – 305. Recuperado de: [https://www.vilafranca.cat/doc/doc\\_20206535\\_1.pdf](https://www.vilafranca.cat/doc/doc_20206535_1.pdf)

CATALUNYA. ORDRE ENS/108/2018, de 4 de juliol, per la qual es determinen el procediment, els documents i els requisits formals del procés d'avaluació a l'educació secundària obligatòria. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 9.7.2018, núm. 7659, pp. 1 – 60. Recuperado de: [http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/ordre\\_avaluacio\\_eso.pdf](http://cgtense.pangea.org/IMG/pdf/ordre_avaluacio_eso.pdf)

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (2013): *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. Recuperado de: [https://juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia\\_informativa\\_centros\\_ense%C3%B1anza\\_bilingue\\_.pdf](https://juntadeandalucia.es/export/drupaljda/Guia_informativa_centros_ense%C3%B1anza_bilingue_.pdf)

CONSEJO DE EUROPA 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Instituto Cervantes, Trad.) Madrid: Anaya.

COYLE, Do (2006): Content and Language Integrated Learning Motivating Learners and Teachers. Recuperado de: <https://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

COYLE, Do (2007): Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International journal of bilingual education and bilingualism*, 10, pp. 543 – 562. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.2167/beb459.0>

CUSTODIO ESPINAR, Magdalena y Presentación CABALLERO GARCIA (2016): AICLE: Enfoque alternativo para el desarrollo del vocabulario en el aula de español como lengua extranjera. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 23. Recuperado de: [http://marcoele.com/descargas/23/custodio\\_caballero-clil.pdf](http://marcoele.com/descargas/23/custodio_caballero-clil.pdf)

DEL CASTILLO PASTOR, Raquel (2011): La adecuación de los materiales AICLE a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 15. Recuperado de: <http://www.marcoele.com/descargas/15/castillo-aicle.pdf>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (s.f):

*Currículum Educació Secundària Obligatòria*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de:

[http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum\\_eso.pdf](http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum_eso.pdf);

<http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/eso/curriculum2015/documents/ANNEX-6-Ambit-social.pdf>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2015): *Competències bàsiques de l'àmbit social. Ciències socials: geografia i història*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions. Recuperado de: <http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/eso/eso-social.pdf>

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (2018): *Documents per a l'organització i la gestió dels centres. Concreció i desenvolupament del currículum competencial i l'orientació educativa a l'ESO*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.

FLORIT BALLESTER, Carme (2010): *Pràctica docent efectiva AICLE: Caracterització de les pràctiques docents a AICLE: Una recerca en acció per a un ensenyament - aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera més efectiu*. Barcelona. Recuperado de: <http://www.xtec.cat/sgfp/licencias/200910/memories/2052/pdeaicle.pdf>

FREEMAN, David e Ivonne S. FREEMAN (2008): *Enseñanza de lenguas a través de contenido académico*. *Revista Educación y pedagogía*, 20, (51). Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3074251.pdf>

LINARES GARRIGA, J.E y M. LÓPEZ OLIVER (2015): *Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida*. Recuperado de: [http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/sobre\\_la\\_atencion\\_educativa\\_al\\_alumnado\\_extranjero\\_las\\_aulas\\_de\\_acogida.pdf](http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/sobre_la_atencion_educativa_al_alumnado_extranjero_las_aulas_de_acogida.pdf)

LÓPEZ PÉREZ, M<sup>a</sup> Victoria (2007): *La integración de lengua y contenidos en E/L2 en el ámbito escolar: modelos e implicaciones*. *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del*

español como lengua extranjera / segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera (ASELE) (pp. 370 – 378), Alicante: ASELE. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3191864.pdf>

LOZANO, Gracia y J. PLÁCIDO RUIZ CAMPILLO (2009): Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 9, pp. 127 – 155. Recuperado de: [https://marcoele.com/descargas/expolingua1996\\_lozano-ruiz.pdf](https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_lozano-ruiz.pdf)

MARTÍN ROJO, Luisa y MIJARES, Laura (2007): «Sólo en español»: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, pp. 93 – 112. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309643&orden=119720&info=link>

MEHISTO, Peter (2012): Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 21, pp. 15 – 33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4157342&orden=383128&info=link>

MELARA GUITÉRREZ, Francisco y Ignacio GONZÁLEZ LÓPEZ (2013): Diseñando el perfil competencial del docente de educación primaria especializado en enseñanza AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas* (pp. 1336-1344), España: Universitat d'Alacant. Recuperado de: [https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528697&orden=5780&info=open\\_link\\_libro](https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=528697&orden=5780&info=open_link_libro)

MET, Myriam (1999): Impulsando el desarrollo de la segunda lengua mediante la enseñanza de contenidos. *Infancia y aprendizaje*, 22, (86), pp. 13 – 26. Recuperado de: <https://doi.org/10.1174/02103709960293810>

MORENO GARCÍA, Concha (2007): La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas. *Revista de educación*, 343, pp. 15 – 33. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2309638&orden=119716&info=link>



NAVAZO ELVIRA, Borja (2015): *La enseñanza de una segunda lengua a través de contenidos. Análisis y propuesta didáctica de intervención en el área de Conocimiento del medio en lengua extranjera*. Palencia: Universidad de Valladolid. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16273>

PAVESI, Maria, Daniela BERTOCCHI, Marie HOFMANNOVÁ & Monika KAZIANKA, (2001): *Enseñar una lengua extranjera: Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*. Recuperado de: <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/profesores.pdf>

PALIKUĆA, Amila y Valeria NOVELLIERE (): Estudio sobre el uso del inglés en los procesos de enseñanza – aprendizaje en el aula de ELE.

SANTOS DÍAZ, Inmaculada Clotilde (2013). Enseñanza de español como segunda lengua en el contexto escolar a través de AICLE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, (13). Recuperado de: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/revista-linguistica-nebrija13/htm/SantosDiaz.htm>

TAPIAS NADALES, Núria (2011): El camí de la tasca a l'activitat en un context AICLE. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4, (2), pp. 37 – 51. Recuperado de: <https://revistes.uab.cat/jtl3/article/view/v4-n2-tapias/390>

## Anexos

### 1. Encuesta

#### Cuestionario perfil alumnado de las clases de AICLE español

- Edad: \_\_\_\_\_
- Curso: \_\_\_\_\_
- País de origen: \_\_\_\_\_
- Lenguas habladas y nivel (*nativo - avanzado - intermedio - inicial*):

Lengua	Nivel

- Lengua/s de escolarización: \_\_\_\_\_
- Comprensión y expresión del castellano (*todo, mucho, bastante, poco, nada*):
  - comprensión oral:
  - comprensión escrita:
  - expresión oral:

○ expresión escrita:

- ¿Has estudiado antes de llegar a este centro alguna asignatura en castellano?

---

- ¿Qué asignaturas estudias en este centro en castellano?

---

- ¿Qué nota media sacabas en esa/s asignatura/s cuando la/s estudiabas en tu lengua de escolarización? (*excelente, notable, bien, aprobado, suspenso*).

---

- ¿Qué nota media sacas ahora en esa/s asignatura/s enseñadas **únicamente** en español?

---

- Sensaciones en las asignaturas impartidas únicamente en castellano

(*lo entiendo todo, me cuesta un poco, es difícil, no entiendo nada*):

---

- ¿Crees necesario el uso de otra lengua para facilitar la explicación y comprensión de conceptos clave de la asignatura?

---

---

---

---

### Questionnaire student's profile in the spanish CLIL

- Age: \_\_\_\_\_
- Class : \_\_\_\_\_
- Country: \_\_\_\_\_
- Languages and level (*native - advanced - intermediate - beginner*):

Language	Level

- Schooling language: \_\_\_\_\_
- Spanish expression and comprehension (*all, very much, quite well, not much, nothing*):
  - oral comprehension:
  - reading comprehension:
  - oral expression:
  - writing expression:
- Did you study any subject in spanish before?

- 
- Which subjects do you study in spanish in this school?

- 
- What mark did you have (approximately) in this subject when you studied in your schooling language? (*excellent, prominent, good, passed, fail*).

- 
- What mark do you have now in this subject taught **only** in spanish?

- 
- What feelings do you have in the subjects taught only in spanish?  
(*I understand everything, it's a bit difficult, it's very difficult, I don't understand anything*):

- 
- Do you think that it's necessary use another language (known by the students) for make easier the understanding of key concepts about this subject?

---

---

---

---

## 2. Encuestas resueltas

**Questionnaire student's profile in the spanish CLIL**

- Age: 15
- Class: Bon 4
- Country: Portland Oregon
- Languages and level (*native - advanced - intermediate - beginner*):

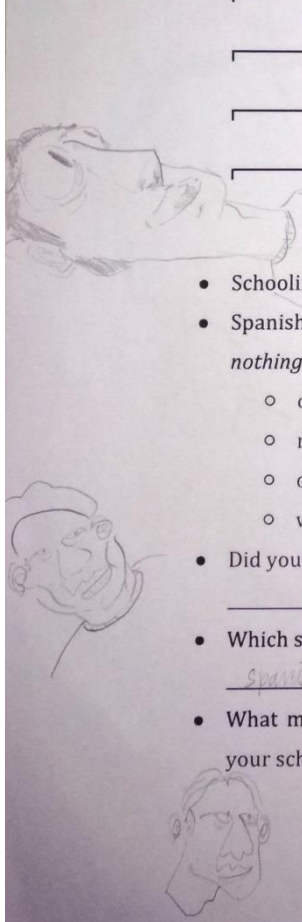
Language	Level
english	native
french	advanced / native
spanish	beginner

- Schooling language: english - french -
- Spanish expression and comprehension (*all, very much, quite well, not much, nothing*):
  - oral comprehension: quite well
  - reading comprehension: very much
  - oral expression: not much
  - writing expression: not much
- Did you study any subject in spanish before?
 

nope
- Which subjects do you study in spanish in this school?
 

spanish, history, math, catalan, art, ethics
- What mark did you have (approximately) in this subject when you studied in your schooling language? (*excellent, prominent, good, passed, fail*).
 

prominent



- 
- What mark do you have now in this subject taught **only** in spanish?

*Mat: passed history: good; Effus: good, Spanish: good, Catalan: passed  
or excellent,*

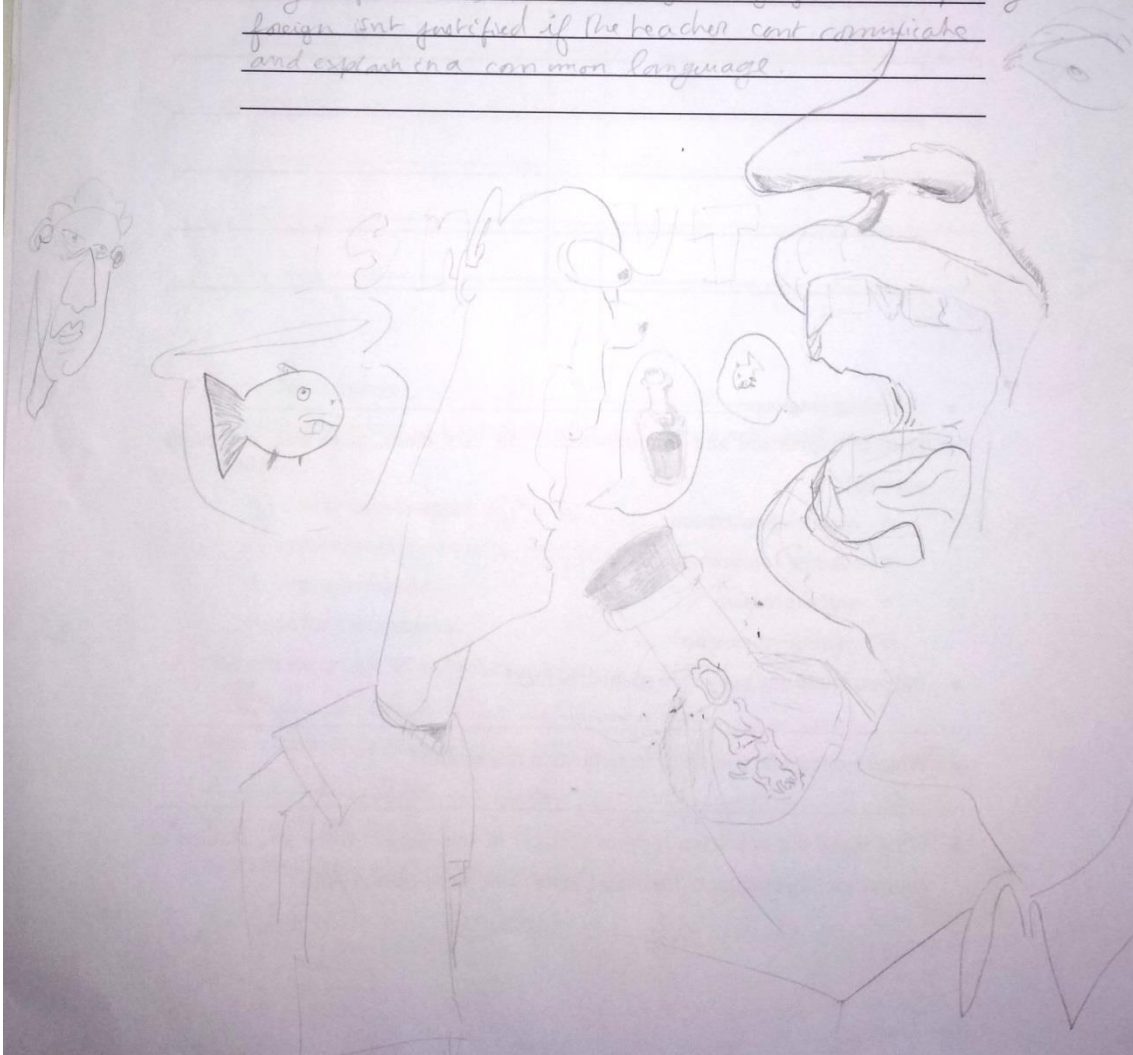
- What feelings do you have in the subjects taught only in spanish?

*(I understand everything, it's a bit difficult, it's very difficult, I don't understand anything):*

*its very difficult.*

- Do you think that it's necessary use another language (known by the students) for make easier the understanding of key concepts about this subject?

*yes of course I think using a language thats completely  
foreign isn't justified if the teacher can't communicate  
and explain in a common language.*



Questionnaire student's profile in the spanish CLIL

- Age: 13
- Class: Eso 3
- Country: US
- Languages and level (*native - advanced - intermediate - beginner*):

Language	Level
Spanish	beginner
English	native
French	advanced/native

- Schooling language: English/French
- Spanish expression and comprehension (*all, very much, quite well, not much, nothing*):
  - oral comprehension: quite well
  - reading comprehension: very much (if I concentrate)
  - oral expression: not much
  - writing expression: quite well
- Did you study any subject in spanish before?  
No, I did not study any subject before
- Which subjects do you study in spanish in this school?  
Almost everything, Spanish, history, catalan, math, plastica, ethics -
- What mark did you have (approximately) in this subject when you studied in your schooling language? (*excellent, prominent, good, passed, fail*).

(spanish) Math - Passed  
 (english) science - Prominent  
 (english) Spanish - Prominent  
 (spanish) plastica - Prominent

~~good~~ passed.  
 - (spanish) History - Failed.  
 - Catalan to spanishy  
 - Ethics was too much spanish, didnt even let us do the exam, or be in the class whatsoever.



- 
- What mark do you have now in this subject taught **only** in spanish?

In history it was only in spanish - Failed.

- What feelings do you have in the subjects taught only in spanish?

*(I understand everything, it's a bit difficult, it's very difficult, I don't understand anything):*

It's very difficult, but that does not mean I don't understand anything.

- Do you think that it's necessary use another language (known by the students) for make easier the understanding of key concepts about this subject?

Yes, like for example, I don't know ~~any~~ a lot of spanish,

but most people don't know anything that are new atleast,

so you can't expect us to learn if it is in a completely different language!

---

**Cuestionario perfil alumnado de las clases de AICLE español**

- Edad: 17
- Curso: ~~6º~~ Castellano
- País de origen: China
- Lenguas habladas y nivel (*nativo - avanzado - intermedio - inicial*):

Lengua	Nivel
China	nativo
English	avanzado
<del>Spanish</del> Spanish	intermedio
Corea	inicial

- Lengua/s de escolarización: Chino . Inglés
- Comprensión y expresión del castellano (*todo, mucho, bastante, poco, nada*):
  - comprensión oral: poco
  - comprensión escrita: poco
  - expresión oral: poco
  - expresión escrita: poco
- ¿Has estudiado antes de llegar a este centro alguna asignatura en castellano?  
No
- ¿Qué asignaturas estudias en este centro en castellano?  
No
- ¿Qué nota media sacabas en esa/s asignatura/s cuando la/s estudiabas en tu lengua de escolarización? (*excelente, notable, bien, aprobado, suspendido*).  
No

- ¿Qué nota media sacas ahora en esa/s asignatura/s enseñadas **únicamente** en español?

5.3,  
Castellano: 3.1

- Sensaciones en las asignaturas impartidas únicamente en castellano

(lo entiendo todo, me cuesta un poco, es difícil, no entiendo nada):

Es ~~difícil~~ difícil

- ¿Crees necesario el uso de otra lengua para facilitar la explicación y comprensión de conceptos clave de la asignatura?

Si.



M = 91 (excellent) Hindi - prominent (80)

- What mark do you have now in this subject taught **only** in Spanish?

8 in chemistry | 9.5 in maths.

- What feelings do you have in the subjects taught only in Spanish?

(I understand everything, it's a bit difficult, it's very difficult, I don't understand anything):

It's very difficult to understand anything.

- Do you think that it's necessary to use another language (known by the students)

for make easier the understanding of key concepts about this subject?

Yes of course it is necessary to use another language (English) to make it easier for the students who don't know Spanish that well.

### 3. Unidad didáctica

# El sector primario

---

## ¿Qué es el sector primario?

Activities that provides basic resources.

That resources are obtained from the nature.

Estas actividades son...



ranching  
*ganadería*



fishing  
*pesca*



forestry exploitations  
*explotación forestal*



agriculture  
*agricultura*

## Vocabulario

Provide: *proporcionar*

Obtain:

Wood:

Farm:

Basic resources: *recursos básicos*

*obtener*

*madera*

*cultivar*

## Actividades

1. Relaciona cada palabra con su significado:

ganadería

Coger algo de un lugar.

recursos básicos

Cultivar plantas para comer y / o vender. Es la actividad más importante del sector primario.

agricultura

Cuidar animales para utilizar su carne para comer o su piel.

explotación forestal

Dar algo (fruta, comida...).

pesca

Cortar árboles para tener madera.

obtener

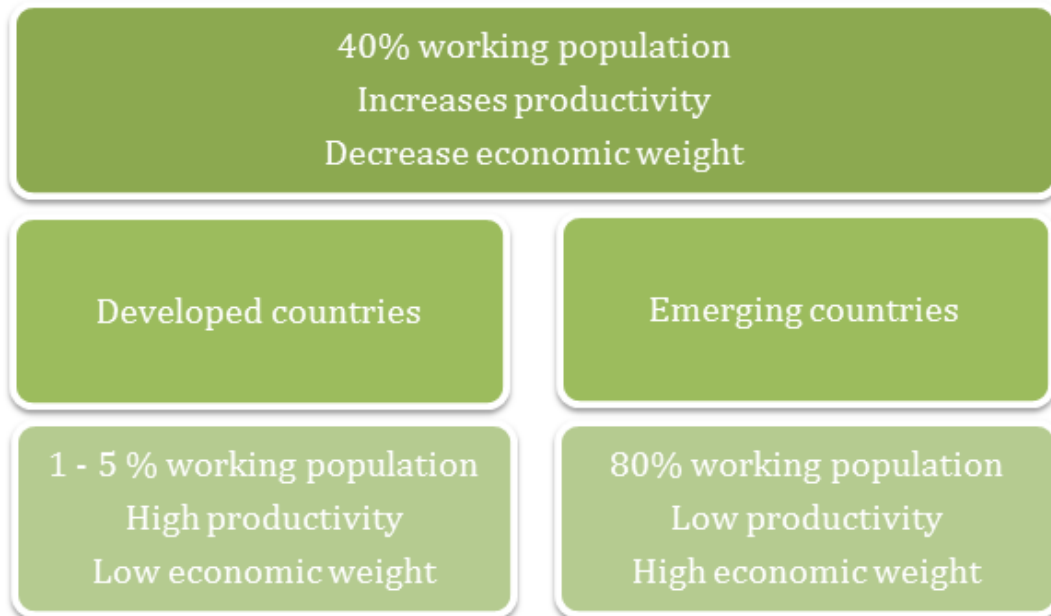
Coger peces del agua para comer y / o vender.

proporcionar

Cosas de la naturaleza que se utilizan para sobrevivir.



## La situación actual



## Vocabulario

Working population: *población activa*

Increase: *aumentar*

Decrease: *disminuir*

Developed countries: *países desarrollados*

Emerging countries: *países emergentes*

Economic weight: *peso económico*

High productivity: *alta productividad*

Low productivity: *baja productividad*

2. Completa la tabla con la información correspondiente en español.

<hr/> <hr/> <hr/>	
<hr/>	<hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

3. Lee el siguiente texto y responde verdadero o falso.

*Actualmente, solo un 40% de la población activa del mundo trabaja en el sector primario. La situación es muy diferente en los países desarrollados y los países emergentes: En los países desarrollados el porcentaje de población activa en el sector primario es entre el 1 y el 5%, en cambio, en los países emergentes es casi el 80%.*

*La productividad también es muy diferente: en los países desarrollados la productividad es alta porque hay innovaciones tecnológicas. En los países emergentes la productividad es baja porque no hay muchos recursos tecnológicos.*

- Un 80% de población activa del mundo trabaja en el sector primario.
- La productividad en los países emergentes es muy baja porque no hay recursos tecnológicos.
- En los países desarrollados mucha gente trabaja en el sector primario.
- La situación del sector primario en los países desarrollados y los países emergentes es muy parecida.

4. Completa las frases con la palabra que falta:

- a) La \_\_\_\_\_ es la actividad económica más importante del sector primario. En ella se \_\_\_\_\_ plantas para vender y / o comer.

- b) La actividad del sector primario en la que se cuidan animales se llama \_\_\_\_\_.
- c) Para \_\_\_\_\_ madera, se cortan los árboles.
- d) La \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_ y la \_\_\_\_\_ nos proporcionan comida.
- e) En los \_\_\_\_\_ entre un 1 y un 5% trabaja en el sector primario.
- f) En los \_\_\_\_\_ la productividad del sector primario es muy baja porque no hay recursos tecnológicos.
- g) En la situación actual, el peso económico del sector primario \_\_\_\_\_; en cambio, la \_\_\_\_\_ aumenta.

5. Busca en la sopa de letras **siete** palabras relacionadas con el sector primario:



6. Utiliza estas siete palabras para escribir siete frases relacionadas con el sector primario (puedes mirar las frases de los ejercicios anteriores):

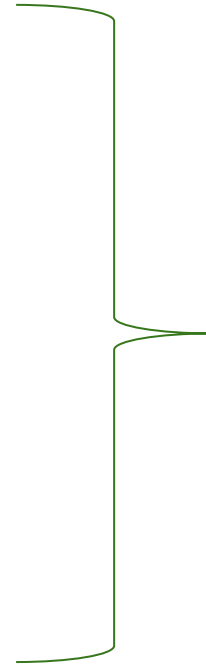
- a.
- b.
- c.
- d.
- e.
- f.
- g.

## Recursos para la agricultura

¿Qué necesitamos para la agricultura?

### Clima

- **temperate:**
  - large and productive agricultural area.
  - appropriate ground.
  - hydrological resources.
  - market agriculture.
- **cold:**
  - hydrological, forestry and fishing resources.
  - low agricultural productivity.
- **warm-tropical:**
  - subsistence farming.



### Orography

In the mountains the agriculture takes place in the valley.

### Factores sociales

- **high concentrations of population:**
  - they are workers and also buyers.
- **capital availability:**
  - funding.
  - transport network.
- **technological resources:**
  - machines.
  - agricultural innovations.
  - training of farmers.

## Factores medioambientales que influyen

- **pollution and global warming:**
  - It determine the productivity: More pollution, less productivity.
- **hydrological resources.**

## Vocabulary

<b>Clima y medio ambiente</b>	<b>Sector primario</b>	<b>Economía</b>
Temperate: <i>Templado.</i>	Hydrological resources: <i>Recursos hidrológicos.</i>	Capital availability: <i>Disponibilidad de capitales.</i>
Pollution: <i>Contaminación.</i>	Market agriculture: <i>Agricultura de mercado.</i>	Funding: <i>Financiación.</i>
Global warming: <i>Cambio climático.</i>	Subsistence farming: <i>Agricultura de subsistencia.</i>	Transport network: <i>Red de transporte.</i>
Orography: <i>Orografía.</i>	Training of farmers: <i>Formación de los granjeros.</i>	Productivity: <i>Productividad.</i>
	Technological resources: <i>Recursos tecnológicos.</i>	Innovations: <i>Innovación.</i>



9. Completa las frases con la palabra adecuada:

- a. En la agricultura influyen tres factores: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
- b. La \_\_\_\_\_ es un factor medioambiental que determina la productividad: cuanta más \_\_\_\_\_, menos productividad.
- c. Un factor social muy importante es la \_\_\_\_\_ (alguien te presta dinero para un negocio), sin eso no se puede cultivar.
- d. El clima más adecuado para la agricultura es el \_\_\_\_\_ porque hay un suelo adecuado y recursos hidrológicos.
- e. Los recursos hidrológicos son los recursos que vienen del \_\_\_\_\_.

10. ¿Verdadero o falso?

- a. La contaminación es un factor bueno para la agricultura.
- b. Para la agricultura se necesita agua.
- c. Los recursos tecnológicos no son importantes para la agricultura.
- d. La agricultura de subsistencia se hace en los climas fríos.
- e. En los climas cálidos y tropicales es donde hay mejor agricultura.

11. En parejas, enumerad las características necesarias para la agricultura según:

el clima

los factores sociales

los factores medioambientales

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

Para la agricultura  
necesitamos...

Para la agricultura **no**  
necesitamos...

## 4. Unidad didáctica resuelta

### Recursos para la agricultura

¿Qué necesitamos para la agricultura?

**Clima** → *Weather*

- **temperate:**
  - large and productive agricultural area.
  - appropriate ground.
  - hydrological resources.
  - market agriculture.
- **cold:** → *Frio*
  - hydrological, forestry and fishing resources.
  - low agricultural productivity.
- **warm-tropical:** → *Caliente*
  - subsistence farming.

+ **Orography**  
In the mountains  
the agriculture  
takes place in the  
valley.

**Factores sociales** → *Social factors*

- **high concentrations of population:** *Poblacion*
  - they are workers and also buyers.
- **capital availability:**
  - funding.
  - transport network.
- **technological resources:**
  - machines.
  - agricultural innovations.
  - training of farmers.

**Factores medioambientales que influyen** — *Environmental*

- **pollution and global warming:**
  - It determine the productivity: More pollution, less productivity.
- **hydrological resources.**

*Utilizar la energía del Agua*



## Vocabulary

Tener dinero para invertir

Clima y medio ambiente	Sector primario	Economía
Temperate: <i>Templado.</i>	Hydrological resources: <i>Recursos hidrológicos.</i>	Capital availability: <i>Disponibilidad de capitales.</i>
Pollution: <i>Contaminación.</i>	Market agriculture: <i>Agricultura de mercado.</i>	Funding: <i>Financiación.</i>
Global warming: <i>Cambio climático.</i>	Subsistence farming: <i>Agricultura de subsistencia.</i>	Transport network: <i>Red de transporte.</i>
Orography: <i>Orografía.</i>	Training of farmers: <i>Formación de los granjeros.</i>	Productivity: <i>Productividad.</i>
	Technological resources: <i>Recursos tecnológicos.</i>	Innovations: <i>Innovación.</i>

## Actividades

1. Relaciona cada palabra con su significado:

1 Recursos tecnológicos	Aprender a cultivar. 8
2 Recursos hidrológicos	Ayuda tecnológica. 1
3 Productividad	7 Alguien te presta dinero para hacer un negocio. <i>business</i>
4 Innovación	Recursos de agua. 2
5 Red de transporte	Crear algo nuevo. 4
6 Disponibilidad de capitales	Mucha capacidad para crear cosas. 3
7 Financiación	Tener dinero para un negocio. 6
8 Formación de granjeros	Buenos transportes. 5

9 Recurso

Ayuda para una necesidad. 9

10 Templado

1 (Perjudicar el medio ambiente.

11 Contaminación

Clima que no es frío y no es caliente. 10

2. ¿Qué palabra es? Complete the words with the missing letters.

- a. RECURSO TECNOLÓGICO
- b. FINANCIACIÓN
- c. CLIMA
- d. RECURSO TECNOLÓGICO
- e. FRÍO
- f. TEMPLADO
- g. INNOVACIÓN

3. Completa las frases con la palabra adecuada:

- a. En la agricultura influyen tres factores: Clima, Factores sociales y Medioambientales
- b. La Contaminación es un factor medioambiental que determina la productividad: cuanto más Contaminación, menos productividad.
- c. Un factor social muy importante es la Financiación (alguien te presta dinero para un negocio), sin eso no se puede cultivar.
- d. El clima más adecuado para la agricultura es el Templado porque hay un suelo adecuado y recursos hidrológicos.
- e. Los recursos hidrológicos son los recursos que vienen del Agua.

4. ¿Verdadero o falso?

- a. La contaminación es un factor bueno para la agricultura. F
- b. Para la agricultura se necesita agua. ✓
- c. Los recursos tecnológicos no son importantes para la agricultura. F
- d. La agricultura de subsistencia se hace en los climas fríos. F
- e. En los climas cálidos y tropicales es donde hay mejor agricultura. F

5. En parejas, enumerad las características necesarias para la agricultura según:

el clima

los factores sociales

los factores medioambientales

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

- \_\_\_\_\_

Para la agricultura necesitamos...

Para la agricultura no necesitamos...

Para la agricultura necesitamos Agua, un clima adecuado, el templado porque hay un suelo adecuado y recursos hidrológicos.  
También necesitamos Concentración de Población, Recursos Tecnológicos y Disponibilidad de capitales. Por último necesitamos recursos hidrológicos y

La contaminación es mala para <sup>la</sup> Agricultura porque baja la productividad.

## 5. Descriptores del MCER (2002)

**Tabla 1 – Niveles comunes de referencia: escala global**

Usuario competente	C2	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	C1	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
Usuario independiente	B2	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
	B1	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
Usuario básico	A2	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
	A1	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

**Fuente: MCER (2002).**

**Tabla 2 - Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación**

		A1	A2	B1
<b>COMPRENDER</b>	Comprensión auditiva	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etcétera. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
	Comprensión de lectura	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
<b>HABLAR</b>	Interacción oral	Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta, y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto a preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.	Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.	Sé desenvolverse en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).
	Expresión oral	Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas a las que conozco.	Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y a otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual, o el último que tuve.	Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película, y puedo describir mis reacciones.
<b>ESCRIBIR</b>	Expresión escrita	Soy capaz de escribir postales cortas y sencillas; por ejemplo, para enviar felicitaciones. Sé rellenar formularios con datos personales; por ejemplo, mi nombre, mi nacionalidad y mi dirección en el formulario del registro de un hotel.	Soy capaz de escribir notas y mensajes breves y sencillos relativos a mis necesidades inmediatas. Puedo escribir cartas personales muy sencillas; por ejemplo, agradeciendo algo a alguien.	Soy capaz de escribir textos sencillos y bien enlazados sobre temas que me son conocidos o de interés personal. Puedo escribir cartas personales que describen experiencias e impresiones.

**Fuente: MCER (2002).**

**Tabla 3 - Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada**

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre diversos temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y, por lo general, los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.
B2+			
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras, y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incomprensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.
B1+			
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.
A2+			
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas, con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos.	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.
A1	Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.	Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.	Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación.

INTERACCIÓN	COHERENCIA
Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores, y de otros mecanismos de cohesión.
Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios, con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado, con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no siempre lo haga con elegancia. Colabora en debates sobre temas cotidianos, confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto «nerviosismo» si la intervención es larga.
Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.
Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia.	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.	Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como «y» y «entonces».

**Fuente: MCER (2002).**

**Tabla 4 - Descriptores de actividades de producción, comprensión, mediación e interacción tanto orales como escritas para el nivel A1.**

<b>EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL</b>	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
<b>MONÓLOGO SOSTENIDO: DESCRIPCIÓN DE EXPERIENCIAS</b>	Es capaz de describirse a sí mismo, hablar de su profesión y de su lugar de residencia.
<b>MONÓLOGO SOSTENIDO: ARGUMENTACIÓN (por ejemplo, en un debate)</b>	No hay descriptor disponible.
<b>DECLARACIONES PÚBLICAS</b>	No hay descriptor disponible.
<b>HABLAR EN PÚBLICO</b>	Es capaz de leer un comunicado breve y previamente ensayado; por ejemplo, presentar a un hablante o proponer un brindis.
<b>EXPRESIÓN ESCRITA EN GENERAL</b>	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.
<b>ESCRITURA CREATIVA</b>	Es capaz de escribir frases y oraciones sencillas sobre sí mismo y sobre personas imaginarias, sobre dónde vive y a qué se dedica.
<b>INFORMES Y REDACCIONES</b>	No hay descriptor disponible.
<b>COMPRENSIÓN AUDITIVA EN GENERAL</b>	Comprende discursos que sean muy lentos, que estén articulados con cuidado y con las suficientes pausas para asimilar el significado.
<b>COMPRENDER CONVERSACIONES ENTRE HABLANTES NATIVOS</b>	No hay descriptor disponible.
<b>ESCUCHAR CONFERENCIAS Y PRESENTACIONES</b>	No hay descriptor disponible.
<b>ESCUCHAR AVISOS E INSTRUCCIONES</b>	Comprende las instrucciones que se le explican con lentitud y cuidado, y es capaz de seguir indicaciones si son sencillas y breves.



<b>ESCUCHAR RETRANSMISIONES Y MATERIAL GRABADO</b>	No hay descriptor disponible.
<b>COMPRENSIÓN DE LECTURA EN GENERAL</b>	Es capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita.
<b>LEER CORRESPONDENCIA</b>	Comprende mensajes breves y sencillos en tarjetas postales.
<b>LEER PARA ORIENTARSE</b>	Reconoce nombres, palabras y frases muy básicas que aparecen en letreros y en las situaciones más corrientes.
<b>LEER EN BUSCA DE INFORMACIÓN Y ARGUMENTOS</b>	Es capaz de captar el sentido en material escrito informativo sencillo y en descripciones breves y sencillas, sobre todo, si hay apoyo visual.
<b>LEER INSTRUCCIONES</b>	Comprende indicaciones escritas si son breves y sencillas (por ejemplo, cómo ir de un lugar a otro).
<b>VER TELEVISIÓN Y CINE</b>	No hay descriptor disponible.
<b>IDENTIFICACIÓN DE LAS CLAVES E INFERENCIA (ORAL Y ESCRITA)</b>	No hay descriptor disponible.
<b>INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL</b>	Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.
<b>COMPRENDER A UN INTERLOCUTOR NATIVO</b>	Comprende expresiones corrientes dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas y cotidianas siempre que el interlocutor colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le repita lo que no comprende.  Comprende preguntas e instrucciones dirigidas a él clara y lentamente comprende indicaciones sencillas y breves.
<b>CONVERSACIÓN</b>	Se presenta y utiliza saludos y expresiones de despedida básicos.  Pregunta cómo están las personas y expresa sus reacciones ante las noticias.  Comprende las expresiones cotidianas dirigidas a la satisfacción de necesidades sencillas concretas siempre que el hablante colabore dirigiéndose a él con un discurso claro y lento, y le

	repita lo que no comprende.
<b>CONVERSACIÓN INFORMAL (CON AMIGOS)</b>	No hay descriptor disponible.
<b>CONVERSACIÓN FORMAL Y REUNIONES DE TRABAJO</b>	No hay descriptor disponible.
<b>COLABORAR PARA ALCANZAR UN OBJETIVO (por ejemplo, reparar un coche, discutir sobre un documento, organizar un acontecimiento)</b>	Comprende preguntas e instrucciones si se le habla pronunciando lenta y cuidadosamente, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa.
<b>INTERACTUAR PARA OBTENER BIENES Y SERVICIOS</b>	Es capaz de pedirle a alguien alguna cosa, y viceversa. Se desenvuelve bien con números, cantidades, precios y horarios.
<b>INTERCAMBIAR INFORMACIÓN</b>	Comprende preguntas e instrucciones que se le formulan despacio y con cuidado, y comprende indicaciones breves y sencillas sobre cómo ir a un lugar. Plantea y contesta preguntas sencillas, realiza afirmaciones sencillas sobre temas de necesidad inmediata o muy cotidianos y responde a ese tipo de afirmaciones. Plantea y contesta preguntas sobre sí mismo y sobre otras personas: dónde vive, personas a las que conoce, cosas que tiene. Es capaz de hacer indicaciones temporales mediante frases como, por ejemplo, «la semana que viene, el pasado viernes, en noviembre, a las tres».
<b>ENTREVISTAR Y SER ENTREVISTADO</b>	Responde en una entrevista a preguntas sencillas y directas sobre datos personales, si se habla muy despacio y con claridad sin modismos ni frases hechas.
<b>INTERACCIÓN ESCRITA EN GENERAL</b>	Sabe cómo solicitar y ofrecer información sobre detalles personales por escrito.
<b>ESCRIBIR CARTAS</b>	Escribe postales breves y sencillas.
<b>NOTAS, MENSAJES Y FORMULARIOS</b>	Escribe números y fechas, su nombre, nacionalidad, dirección, edad, fecha de nacimiento o de llegada a un país, tal como se hace, por ejemplo, en el libro de registro de un hotel.

TOMAR NOTAS (EN CONFERENCIAS, SEMINARIOS, ETC.)	No hay descriptor disponible.
PROCESAR TEXTOS	Es capaz de copiar palabras sueltas y textos breves impresos en un formato estándar.

**Fuente: Elaboración propia a partir de MCER (2002).**



**5.- Completa esta tabla con la información sobre la situación del sector primario actual:**

<hr/> <hr/> <hr/>	
<hr/>	<hr/>
<hr/> <hr/> <hr/>	<hr/> <hr/> <hr/>

**6.- Completa las frases con las palabras adecuadas:**

- En la agricultura influyen tres factores: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_.
- La \_\_\_\_\_ es un factor medioambiental que determina la productividad: cuanta más \_\_\_\_\_, menos productividad.
- Un factor social muy importante es la \_\_\_\_\_ (alguien te presta dinero para un negocio), sin eso no se puede cultivar.
- El clima más adecuado para la agricultura es el \_\_\_\_\_ porque hay un suelo adecuado y recursos hidrológicos.
- Los recursos hidrológicos son los recursos que vienen del \_\_\_\_\_.

**7.- Enumera las características necesarias para la agricultura según el clima, los factores sociales y factores medioambientales.**

## 7. Evaluación resuelta

8/75/10.

Nombre y apellidos: LAKSHAY  
Fecha:

1/1 1.- ¿Qué es el sector primario?  
Activities that provide basic resources from nature. ✓

2.- ¿Qué actividades son las más importantes del sector primario?

- Agriculture ✓
- Explotación Forestal ✓
- Ganadería ✓
- Pesca ✓

1/1 3.- Relaciona cada palabra con su definición.

- |   |                                              |                                                                                               |   |
|---|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| 1 | ganadería ✓                                  | Cuidar animales para utilizar su carne para comer o su piel.                                  | 1 |
| 2 | pesca ✓                                      | Recursos de agua.                                                                             | 6 |
| 3 | agricultura ✓                                | Cortar árboles para tener madera.                                                             | 4 |
| 4 | explotación forestal ✓                       | Ayuda tecnológica.                                                                            | 5 |
| 5 | Recursos tecnológicos ✓                      | Coger peces del agua para comer y / o vender.                                                 | 2 |
| 6 | Recursos hidrológicos ✓                      | Cultivar plantas para comer y / o vender. Es la actividad más importante del sector primario. | 3 |
| 7 | Países desarrollados ✓                       | Países con un sistema de producción muy desarrollado.                                         | 7 |
| 8 | Países <del>desarrollados</del> emergentes ✓ | Países con un sistema de producción poco desarrollado.                                        | 8 |

4.- Completa el siguiente texto con el vocabulario que falta:

Actualmente, solo un 40% de la población activa del mundo trabaja en el sector primario. La situación es muy diferente en los países desarrollados y los países emergentes: En los países desarrollados el porcentaje de población activa en el sector primario es entre el 1 y el 5%, en cambio, en los países emergentes es casi el 80%.

La productividad también es muy diferente: en los países desarrollados la productividad es alta porque hay recursos tecnológicos. En los países emergentes la productividad es baja porque no hay muchos recursos tecnológicos.

LAKSHYA

5.- Completa esta tabla con la información sobre la situación del sector primario actual:

2/2

40% Working Population ✓  
Increase productivity ✓  
Decrease economy weight.

Developed Country ✓

Emerging Country ✓

1-5% Working population ✓  
High productivity ✓  
Low Economy weight.

80% working population ✓  
Low productivity ✓  
High economy weight.

6.- Completa las frases con las palabras adecuadas:

1/5  
1/5

- En la agricultura influyen tres factores: Weather, Social factors y Environmental factors.
- La Pollution es un factor medioambiental que determina la productividad: cuanto más Pollution, menos productividad.
- Un factor social muy importante es la Finance (alguien te presta dinero para un negocio), sin eso no se puede cultivar.
- El clima más adecuado para la agricultura es el temperate porque hay un suelo adecuado y recursos hidrológicos.
- Los recursos hidrológicos son los recursos que vienen del Subsistence agriculture.

1/2

7.- Enumera las características necesarias para la agricultura según el clima, los factores sociales y factores medioambientales.

Characteristics necessary for agriculture -

- Weather → Temperate weather / warm weather for subsistence farming
- Social Factors → Population (buyers and sellers), Finance
- Environmental factors → Recursos hidrológicos, Pollution