

Diseño, aplicación y evaluación de un programa CLIL y EPI de Música en inglés, en el ciclo superior de Educación Primaria

Verónica Asensio Arjona

TESI DOCTORAL UPF / 2021

DIRECTORES DE LA TESI

Dra. Encarna Atienza Cerezo (Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, Facultat de Traducció, Universitat Pompeu Fabra)

Dra. Olga González-Mediell (Departament de Didàctiques Aplicades, Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona)

DEPARTAMENTO DE TRADUCCIÓN Y CIENCIAS DEL LENGUAJE



A los amores de mi vida, mis hijos y
mi marido.

Gracias por acompañarme siempre,
por soñar conmigo y por volar junto
a mí.

Agradecimientos

Esta tesis, como cualquier investigación, no podría haber tenido lugar sin todas las personas implicadas en una realidad educativa, y todo lo que le rodea.

En primer lugar, mis más sinceras gracias a mis directoras de tesis, por haberme enseñado tantísimo, por haberme acompañado a lo largo de todo el proceso, siempre desde el ejemplo. Gracias por haberme ayudado a ordenar, sintetizar y dar forma a todo lo que yo tenía en mente. Gracias por esta etapa de mi vida de aprendizaje incesante. Y gracias por haber creído en mí siempre.

Quisiera agradecer también al centro escolar que me brindó la oportunidad de realizar esta investigación. Sin su magnífica comunidad educativa no habría sido posible. Agradecer al equipo docente participante, que me acompañó en gran parte del camino y con quién sumé y aprendí muchísimo. Quiero agradecer también a todas las familias que confiaron en el proyecto y participaron como informantes aportando su percepción y valoración de lo que ocurría. Y, por supuesto, gracias a todos aquellos maravillosos alumnos. Gracias por dejarme soñar con vosotros, por enseñarme tanto y por crecer con vosotros.

No puedo sino agradecer a todo el equipo de profesionales de los que he tenido la oportunidad de aprender enormemente durante el periodo de realización de esta tesis. En primer lugar, quisiera agradecer al departamento en que se deposita la tesis, el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, y a todos los profesores que me han ayudado de la Universitat Pompeu Fabra, en especial del grupo Gr@el. En segundo lugar, quiero mencionar a mis compañeros y compañeras del Departamento de Didáctica de la Música, Didácticas aplicadas, de la Universitat de Barcelona, de los que aprendo a diario de su experiencia y conocimiento, y con los que tengo la suerte de construir proyectos educativos que me llenan enormemente.

Quiero también dar las gracias a todos los expertos de los campos en que he investigado y que he tenido el placer de escuchar en directo o leer detenidamente. Gracias a todos por iluminarme con su sabiduría y aportación científica.

Quisiera agradecer también al personal de las diferentes instituciones que me permitieron realizar las formaciones docentes como parte del Programa CLILPLU, como son los CRPs e ICE UB.

Finalmente, en el terreno personal, quisiera agradecer a mis orígenes, mis padres, que me dieron la oportunidad siendo una niña de aprender Música. Gracias por vuestro apoyo siempre, por compartir este amor por este arte tan bello, y gracias por seguir creyendo en mí. A mi padre, que anduvo este camino antes que yo, tan largo y lleno de retos. Gracias por guiarme y acompañarme siempre. A mi madre, que siempre ha estado allí, hasta el final, acompañándome en todos los momentos, leyendo mi último borrador y escuchando mis batallas conmigo misma. Gracias siempre, por ser los referentes que sois para mí, luchadores y soñadores como los que más. Gracias a mi yayo, que siempre me acompañó a las clases de Música. Gracias a mi bisabuela, la pianista Pepita Bustamante, por ser mi referente musical desde niña, por brindarme la suerte de tener ese vínculo con ella.

Siempre estarás en nuestro corazón y pensamiento. Gracias al resto de familia, amigas y amigos, y seres queridos, por vuestro apoyo y cariño siempre.

Por último, esta tesis no hubiera sido posible sin el apoyo constante de mi marido y mis hijos. Gracias por este largo proceso de acompañamiento y ánimo perpetuo, por darme su amor y energía incondicional para seguir adelante.

Resumen

Esta investigación tiene como objeto de estudio la elaboración, aplicación y evaluación de un programa de mejora del nivel de inglés a partir de una propuesta CLIL en Música, desde un enfoque plurilingüe integrador de las lenguas (Programa CLILPLU). Dicho programa se llevó a cabo, de modo transversal, de 2014 a 2017 con un grupo (muestra de 18 estudiantes) de ciclo superior de educación primaria, en un centro escolar público. El programa se efectuó a demanda de la dirección del centro. Derivado de lo anterior, el objetivo principal de esta tesis es: elaborar, aplicar y evaluar un programa para mejorar las competencias en Inglés y Música, fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria.

Con la adopción de la metodología CLIL (Música en inglés), el uso de una pedagogía musical activa y el trabajo por proyectos plurilingües, se alcanza el objetivo marcado, y los resultados obtenidos permiten constatar un aumento no solo de las competencias en el nivel de inglés, sino en la materia de Música, el fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe y la cooperación entre iguales. Los datos cuantitativos que permiten constatar este aumento de competencias provienen tanto de evaluaciones externas (PCBE para la evaluación del nivel de inglés), como de las internas del centro (PICA). Los datos cualitativos que corroboran también esta mejora competencial provienen del análisis documental (recogido durante los tres cursos) y las entrevistas realizadas a todos los agentes educativos (familia, alumnado y profesorado), permitiendo concluir que el programa desarrollado, implementado y evaluado (CLILPLU en el texto) responde con éxito a la hipótesis inicialmente, esto es, a través del enfoque CLIL, unido con el EPI, se puede conseguir un programa muy eficaz y eficiente: eficaz porque se aumenta el dominio competencial en Inglés y Música, y eficiente, porque únicamente se requiere aplicar la metodología del trabajo por proyectos plurilingües y la pedagogía activa de la música, el enfoque CLIL y el EPI.

Como resultados no previstos más relevantes, cabe destacar, entre otros, el aumento de la mejora competencial en las otras lenguas curriculares y la mejora de las relaciones interpersonales del grupo de estudiantes.

Resum

Aquesta recerca té com a objecte d'estudi l'elaboració, aplicació i avaluació d'un programa de millora del nivell d'anglès a partir d'una proposta CLIL en Música, des d'un enfocament plurilingüe integrador de les llengües (Programa CLILPLU). Aquest programa es va dur a terme, de manera transversal, de 2014 a 2017 amb un grup (mostra de 18 estudiants) de cicle superior d'educació primària, en un centre escolar públic. El programa es va efectuar a demanda de la direcció del centre. Derivat de l'anterior, l'objectiu principal d'aquesta tesi és: elaborar, aplicar i avaluar un programa per a millorar les competències en Anglès i Música, fomentar el desenvolupament de la competència plurilingüe i l'aprenentatge cooperatiu, en el cicle superior d'educació primària.

Amb l'adopció de la metodologia CLIL (Música en anglès), l'ús d'una pedagogia musical activa i el treball per projectes plurilingües, s'aconsegueix l'objectiu marcat, i els resultats obtinguts permeten constatar un augment no sols de les competències en el nivell d'anglès, sinó en la matèria de Música, el foment del desenvolupament de la competència

plurilingüe i la cooperació entre iguals. Les dades quantitatives que permeten constatar aquest augment de competències provenen tant d'avaluacions externes (PCBE per a l'avaluació del nivell d'anglès), com de les internes del centre (PICA). Les dades qualitatives que corroboren també aquesta millora competencial provenen de l'anàlisi documental (recollit durant els tres cursos) i les entrevistes realitzades a tots els agents educatius (família, alumnat i professorat), permetent concloure que el programa desenvolupat, implementat i avaluat (CLILPLU en el text) respon amb èxit a la hipòtesi inicialment, això és, a través de l'enfocament CLIL, unit amb l'EPI, es pot aconseguir un programa molt eficaç i eficient: eficaç perquè s'augmenta el domini competencial en Anglès i Música, i eficient, perquè únicament es requereix aplicar la metodologia del treball per projectes plurilingües i la pedagogia activa de la música, l'enfocament CLIL i l'EPI.

Com a resultats no previstos més rellevants, cal destacar, entre d'altres, l'augment de la millora competencial en les altres llengües curriculars i la millora de les relacions interpersonals del grup d'estudiants.

Abstract

The purpose of this research is to explore the development, implementation, and evaluation of a program to improve the level of English from a CLIL proposal in Music, from a multilingual approach integrating languages (the CLILPLU Program). This program was carried out from 2014 to 2017 with a group (sample of 18 students) of the upper cycle of primary education (5th and 6th grades), in a public school. The program was carried out at the request of the center's management. The main objective of this thesis is to develop, implement and evaluate a program to improve competencies in English and Music, foster the development of multilingual competence and cooperative learning in the upper cycle of primary education.

Combining active music pedagogy and multilingual project work using CLIL methodology (Music in English) resulted in an increase of music and English skills, the promotion of the development of multilingual competence and cooperation among equals. An increase in competencies were confirmed both quantitatively and qualitatively. Quantitative data included the external evaluation PCBE for the evaluation of English as well as the internal evaluation of the center PICA. Qualitative data was derived from documentary analysis collected during the three courses and the interviews conducted with all educational parties involved (family, students and teachers). This study showed that the CLILPLU program responds to the initial hypothesis and it was very effective and efficient in improving the proficiency of English and music skills of the students included in this study by implementing the CLIL approach and EPI.

In addition to this, we also demonstrated, as the most relevant unplanned results, an improvement in competency of other curricular languages as well as an increase of interpersonal relations between the students in the group.

Índice

Resumen	ix
Lista de figuras	xvii
Lista de tablas.....	xviii
Índice alfabético de acrónimos	xx

Tabla de contenido

Prefacio	xxiii
1. MARCO CONTEXTUAL	1
1.1 Marco legal.....	1
1.1.1 El currículo de educación primaria de Cataluña. Los objetivos de la educación primaria	2
1.2 La educación lingüística	8
1.2.1 Las competencias y los contenidos clave de la educación lingüística.....	9
1.2.2 Los criterios de evaluación de la educación lingüística en el ciclo superior de educación primaria	10
1.3 La educación musical	13
1.4 Contexto de la investigación	16
1.4.1 Características del centro escolar y su población	16
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1 La educación lingüística	19
2.1.1 La educación lingüística en el Currículum de educación primaria y las directrices del Consejo de Europa.....	19
2.1.2 Tratamiento integrado de las lenguas	21
2.1.3 Los beneficios del bilingüismo en el aprendizaje de lenguas adicionales.....	23
2.1.4 El enfoque CLIL	24
2.1.5 Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas	38
2.2 La educación musical	46
2.2.1 Los beneficios de la música como materia educativa.....	46
2.2.2 La música como herramienta didáctica	47
2.2.3 Música y lenguaje	49
2.2.4 CLIL. Música en inglés	55
2.2.5 Los efectos de la educación musical más allá de la música. El fomento del trabajo cooperativo a través de la música	63
2.2.6 Las pedagogías activas como enfoque idóneo para fomentar innovaciones didáctico-musicales	66
2.3 El aprendizaje cooperativo.....	68
2.3.1 Definición del concepto aprendizaje cooperativo	69
2.3.2 Elementos que conforman el trabajo cooperativo	70
2.3.3 Modalidades de trabajo cooperativo e indicadores de evaluación	72
2.3.4 Estrategias y recursos metodológicos para aplicar el trabajo cooperativo	74
2.3.5 Efectos del uso del trabajo cooperativo	74
2.3.6 El aprendizaje basado en proyectos como estrategia metodológica de trabajo cooperativo.....	75
3. PROGRAMA CLILPLU	81

3.1	Introducción al Programa CLILPLU.....	81
3.2	Objetivos del programa	82
3.3	Innovaciones del Programa CLILPLU.....	82
3.3.1	Innovaciones concretas para el desarrollo competencial en Inglés	82
3.3.2	Fomentar el desarrollo de la competencia Plurilingüe	92
3.3.3	Innovaciones para el desarrollo competencial en Música	97
3.3.4	Fomentar el trabajo cooperativo	101
4.	CAPÍTULO METODOLÓGICO	105
4.1	Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos.....	105
4.2	Modelo de investigación.....	107
4.2.1	La investigación evaluativa	107
4.2.2	La Evaluación de Programas	107
4.2.3	El modelo integrador de evaluación (Tejada, 1997)	108
4.3	Diseño de la investigación.....	110
4.3.1	El Plan de evaluación y los elementos de evaluación del Programa CLILPLU	110
4.4	Descripción de los informantes de la investigación	120
4.4.1	Descripción de la muestra	120
4.4.2	Descripción de las familias informantes	120
4.4.3	Descripción del equipo docente informante	121
4.5	Estrategias de recogida de información.....	121
4.5.1	El análisis documental	121
4.5.2	La entrevista	121
4.5.3	La observación	124
4.5.4	Estrategias de información empleadas por fases del proceso de investigación.....	124
4.6	Corpus	126
4.7	Tipología de análisis.....	131
4.8	Categorías de análisis.....	131
4.9	Criterios de rigor científico.....	134
5.	RESULTADOS DE LA FASE 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.....	137
5.1	Desarrollo competencial inicial en Inglés	137
5.1.1	Desarrollo competencial inicial en expresión escrita (<i>Writing</i>)	138
5.1.2	Desarrollo competencial inicial en expresión oral (<i>Speaking</i>)	140
5.1.3	Desarrollo competencial inicial en comprensión lectora (<i>Reading</i>)	141
5.1.4	Desarrollo competencial inicial en comprensión oral (<i>Listening</i>)	141
5.1.5	Desarrollo competencial inicial en la dimensión literaria	142
5.1.6	Rol del Inglés en el centro escolar, en el punto de partida.....	142
5.2	Desarrollo inicial en la competencia plurilingüe	143
5.3	Desarrollo competencial inicial en Música	144
5.3.1	Desarrollo competencial inicial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración	145
5.3.2	Desarrollo competencial inicial en dimensión de interpretación y producción	146
5.3.3	Desarrollo competencial inicial en instrumentalización	146
5.3.4	Desarrollo competencial inicial en ritmo y danza	146
5.3.5	Desarrollo competencial inicial en la dimensión de imaginación y creatividad	147
5.3.6	Rol de la Música en el centro	147
5.3.7	Efectos de la aplicación inicial CLIL en Música	147
5.4	Clima de aula y grado de cohesión social inicial del alumnado	148
5.4.1	Medidas de atención individualizada existentes en el centro escolar	148

5.4.2 Falta de hábitos de estudio en casa.....	149
6. RESULTADOS DE LA FASE 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO	151
6.1 Mejora del dominio competencial en Inglés.....	151
6.1.1 Desarrollo competencial en expresión escrita (<i>Writing</i>)	152
6.1.2 Desarrollo competencial en expresión oral (<i>Speaking</i>)	162
6.1.3 Desarrollo competencial en comprensión lectora (<i>Reading</i>)	176
6.1.4 Desarrollo competencial en comprensión oral (<i>Listening</i>)	178
6.1.5 Desarrollo competencial en la dimensión literaria	179
6.1.6 Evolución del rol del Inglés en el centro	181
6.2 Fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe	182
6.2.1 Desarrollo de estrategias de <i>translenguar</i>	183
6.2.2 Evolución de la mirada del equipo docente hacia un tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas	184
6.2.3 Evolución de la coordinación entre lenguas	185
6.2.4 Resultados no previstos.....	185
6.3 Mejora del dominio competencial en Música.....	185
6.3.1 Desarrollo competencial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración	187
6.3.2 Desarrollo competencial en la dimensión de interpretación y producción.....	187
6.3.3 Desarrollo competencial en la dimensión de imaginación y creatividad.....	189
6.3.4 Reacciones de los alumnos y los docentes a las actividades que incluye el Programa CLILPLU para la mejora competencial en Música.....	190
6.3.5 Reacción del alumnado ante el enfoque CLIL de la Música	190
6.3.6 Dificultades y evolución de la aplicación CLIL en la materia de Música	191
6.3.7 Evolución del rol de la música en el centro	192
6.4 Fomento del trabajo cooperativo a partir del trabajo por proyectos y otras estrategias de carácter cooperativo.....	192
6.4.1 Desarrollo competencial en Inglés a partir del trabajo por proyectos	194
6.4.2 Desarrollo competencial en Música a partir del trabajo por proyectos	196
6.4.3 Desarrollo competencial en conciencia evaluativa (evaluación entre iguales y autoevaluación) en el trabajo por proyectos.....	196
6.4.4 Evolución de la mirada del equipo docente hacia la estrategia del trabajo por proyectos...	197
6.4.5 Resultados no previstos.....	198
7. RESULTADOS DE LA FASE 3. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO	201
7.1 Mejora del dominio competencial en Inglés. Evaluación del producto	201
7.1.1 Desarrollo competencial en expresión escrita (<i>Writing</i>). Evaluación del producto	207
7.1.2 Desarrollo competencial en expresión oral (<i>Speaking</i>). Evaluación del producto	210
7.1.3 Desarrollo competencial en comprensión lectora (<i>Reading</i>). Evaluación del producto.....	213
7.1.4 Desarrollo competencial en comprensión oral (<i>Listening</i>). Evaluación del producto	214
7.1.5 Desarrollo competencial en la dimensión literaria	216
7.1.6 Valoración de las actividades del Programa CLILPLU para el desarrollo competencial en Inglés	217
7.1.7 Sostenibilidad de las actividades que incluye el Programa CLILPLU para fomentar el desarrollo competencial en Inglés. Evaluación del producto	218
7.2 Fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe. Evaluación del producto.....	219
7.2.1 Mirada del equipo docente sobre un tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas en el Evaluación del producto	221
7.2.2 Valoración de la Formación en Tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas	222
7.2.3 Sostenibilidad. Elementos que se mantienen del tratamiento integrado de las lenguas, tras la finalización del Programa CLILPLU	223
7.2.4 Resultados no previstos. Mejora competencial en las tres lenguas escolares a partir del Programa CLILPLU y evolución tras la finalización de este	223

7.3 Mejora del dominio competencial en Música. Evaluación del producto	225
7.3.1 Desarrollo competencial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración. Evaluación del producto	227
7.3.2 Desarrollo competencial en la dimensión de interpretación y producción. Evaluación del producto	228
7.3.3 Desarrollo competencial en creación. Evaluación del producto.....	228
7.3.4 Evaluación de la aplicación CLIL en la materia de Música. Evaluación del producto.....	229
7.3.5 Desarrollo general en Inglés a partir de la aplicación CLIL en la materia de Música. Evaluación del producto	233
7.3.6 Evolución de la función de la Música en el centro escolar. Evaluación del producto.....	235
7.3.7 Sostenibilidad del Programa CLILPLU en Música tras la finalización del Programa CLILPLU .	236
7.4 Valoración de la estrategia del trabajo por proyectos y de otras actividades de carácter cooperativo. Evaluación del producto.....	237
7.4.1 Aumento de la motivación en el trabajo por proyectos. Evaluación del producto	238
7.4.2 Mejora de las relaciones interpersonales a partir del trabajo por proyectos plurilingües. Evaluación del producto	239
7.4.3 Adquisición de herramientas de cooperación. Evaluación del producto	240
7.4.4 Desarrollo competencial en Inglés a través del trabajo por proyectos. Evaluación del producto	242
7.4.5 Fomento de la competencia plurilingüe a través del trabajo por proyectos plurilingüe. Evaluación del producto	243
7.4.6 Desarrollo de la capacidad evaluativa a través del trabajo por proyectos plurilingües. Evaluación del producto	244
7.4.7 Resultados no previstos a partir de la aplicación de actividades de carácter cooperativo ...	244
7.4.8 Sostenibilidad del Programa CLILPLU para el trabajo de la cooperación	245
7.4.9 Resultados no previstos. Requisitos del Programa CLILPLU	245
7.5 Discusión de los resultados	246
8. CONCLUSIONES	251
8.1 Efectividad del Programa	251
8.1.1 Validación del Programa de acuerdo con la consecución de los objetivos.....	251
8.1.2 Aportaciones del Programa CLILPLU.....	254
8.2 Límites	256
8.2.1 Límites de orden ambiental	256
8.2.2 Límites de orden técnico	256
8.2.3 Límites derivados del objeto de estudio.....	257
8.2.4 Límites de orden ético-moral.....	258
8.3 Prospectiva	258
8.3.1 Continuación de la investigación de los efectos del Programa CLILPLU	258
8.3.2 Perfeccionamiento del Programa CLILPLU.....	258
8.3.3 Aplicación del Programa CLILPLU en educación secundaria y evaluación de dicha aplicación	258
8.3.4 Investigaciones orientadas al perfeccionamiento del Programa CLILPLU	259
8.3.5 Formaciones en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo.....	259
9. FUENTES DOCUMENTALES	260

Lista de figuras

	Pág.
Fig. 1. Diagrama de los elementos CLIL (adaptado de Coyle et al., 2010)	25
Fig. 2. La pirámide de la lengua (adaptado de Coyle <i>et al.</i> , 2010)	28
Fig. 3. Diferencias entre un cerebro de un adulto músico y un adulto no-músico (G. Schlaug, A. Norton, K. Overy y E. Winner. Ann. N.Y., 2005).....	51
Fig. 4. Objetivo general y específicos de la investigación (elaboración propia)	106
Fig. 5. Gráfico resumen Modelo integrador de evaluación de programas (adaptado de Tejada,1997)	109
Fig. 6. Proceso de investigación (elaboración propia).....	111
Fig. 7. Gráfico de los promedios obtenidos por la muestra en las PICA iniciales de 5º curso (elaboración propia).....	138
Fig. 8. Desarrollo inicial de la muestra en Música. Resultados de las pruebas PICA iniciales de 5º curso (elaboración propia).....	145
Fig. 9. Desarrollo competencial de la muestra en Música. Evaluación del proceso (elaboración propia).....	186
Fig. 10. Resultados de la muestra en las PCBE de Inglés en 2017 (elaboración propia)	202
Fig. 11. Resultados de centro en las PCBE de Inglés de 2014 a 2019 (elaboración propia)	204
Fig. 12. Gráfico de los promedios obtenidos por la muestra en las diferentes pruebas PICA de ciclo superior, ordenados por competencias (elaboración propia)	206
Fig. 13. Resultados de la muestra en las pruebas PICA finales de Inglés (elaboración propia)	206
Fig. 14. Resultados de centro en Expresión escrita, PCBE de Inglés, 2017 (elaboración propia)	208
Fig. 15. Evolución de los resultados de centro en expresión escrita, en las PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia).....	209
Fig. 16. Resultados de centro en PCBE de Inglés, 2017. Comprensión lectora (elaboración propia)	213
Fig. 17. Resultados de centro en comprensión lectora por año. PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)	214
Fig. 18. Resultados de centro en PCBE de Inglés, 2017. Comprensión oral (elaboración propia)	215
Fig. 19. Resultados de centro en comprensión lectora por año. PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)	216
Fig. 20. Resumen resultados de centro por competencias y año en las tres lenguas escolares. PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)	225
Fig. 21. Desarrollo final de la muestra en las competencias de Música. Muestra-otros grupos (elaboración propia)	227

Lista de tablas

	Pág.
Tabla 1. Comparativa de los objetivos de los currículos de educación primaria de 2014 y 2017.....	5
Tabla 2. Comparativa de las competencias marcadas por los currículos de educación primaria de 2014 y 2017	7
Tabla 3. La educación lingüística. Comparativa currículos de 2014 y 2017	12
Tabla 4. Resumen educación musical. Comparativa del currículum de 2014 y 2017.....	15
Tabla 5. Las lenguas del centro.....	17
Tabla 6. Resultados del centro en Lengua Catalana y Castellana. Prueba de Competencias Básicas Externas	17
Tabla 7. Estadios en la planificación de una sesión CLIL.....	30
Tabla 8. Indicadores de evaluación de la competencia lingüística en CLIL	31
Tabla 9. Leyes psicológicas de la Música y el lenguaje (adaptación propia de Willems, 2002)	53
Tabla 10. Temporalización semanal de Inglés. Innovación CLILPLU	84
Tabla 11. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de Comunicación oral	87
Tabla 12. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de Comprensión lectora	89
Tabla 13. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de Expresión escrita	91
Tabla 14. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión Literaria	92
Tabla 15. Participación de la Música y el Inglés en la vida escolar del centro	94
Tabla 16. Resumen de los proyectos plurilingües por nivel y trimestre	96
Tabla 17. Innovaciones del Programa CLILPLU para fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe	97
Tabla 18. Resumen de la distribución de la sesión semanal de Música CLIL en el Programa CLILPLU	98
Tabla 19. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar las competencias de Música	101
Tabla 20. Innovaciones del Programa CLILPLU para fomentar el trabajo cooperativo	102
Tabla 21. Objetivos, condicionantes externos, acciones y propuestas de mejora por año. Evaluación del proceso	115
Tabla 22. Resumen del diseño general del proceso de investigación, concretando los objetivos, el objeto, las cuestiones clave y las actuaciones a realizar	119
Tabla 23. Objetivos, dimensiones y concreciones de las entrevistas al equipo docente participante en el Programa CLILPLU	122
Tabla 24. Guion de entrevista formal semiestructurada al alumnado. Evaluación del Producto: Programa CLILPLU	123
Tabla 25. Entrevista formal semiestructurada profesores implicados en el Programa CLILPLU	123
Tabla 26. Resumen de las estrategias de recogida de información según las fases de investigación	126
Tabla 27. Corpus analizado en esta investigación.....	130

Tabla 28. Errores de coherencia y cohesión en las pruebas PICA <i>Writing</i> T1 5° curso y T1 6° curso, ordenados por sujeto	156
Tabla 29. Errores de morfosintaxis analizados en las pruebas PICA <i>Writing</i> T1 5° curso y T1 6° curso por sujeto	158
Tabla 30. Errores de léxico analizados en las PICA <i>Writing</i> T1 5° curso y T1 6° curso por sujeto	159
Tabla 31. Evaluación de la expresión oral en los proyectos plurilingües. Coherencia y cohesión	165
Tabla 32. Evaluación de la expresión oral en los proyectos plurilingües. Fluidez y pronunciación	167
Tabla 33. Evolución de la expresión oral. Morfosintaxis	170
Tabla 34. Evaluación de la expresión oral. Léxico	172
Tabla 35. Resultados de la muestra en pruebas PICA de Inglés en el ciclo superior	205

Índice alfabético de acrónimos

AASPT1: análisis audio *Speaking* T1. Documento donde se recogen las observaciones del análisis del audio 1.

CILCEAL: grupo de investigación en competencia interlingüística e intercultural en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

CLILPLU: programa que aúna el enfoque CLIL y el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas.

ECODAL: evaluación de la competencia discursiva de alumnos adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo

EFOAL: documento de análisis de contenido de la observación de los vídeos de las entrevistas a otros grupos de alumnos que reciben la Música CLIL en el ciclo superior.

EPI: corresponde al Enfoque Plurilingüe de las Lenguas.

EPILA: estudio exploratorio del impacto del Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) en centros educativos como modelo orientativo para el profesorado en el aprendizaje de lenguas adicionales.

FIC: formación interna de centro.

IPCBE: informe de las Pruebas de Competencias Básicas Externas.

M. I: acrónimo que significa Memoria de Inglés.

PEC: acrónimo que significa Proyecto Educativo de Centro.

PICA: corresponde a las pruebas internas competenciales de centro que se aplican de forma anual.

PLC: acrónimo que significa Proyecto Lingüístico de Centro.

RNO 1: es el documento de Registro narrativo de la observación 1.

RNO 2: es el documento de Registro narrativo de la observación 2.

RNO 3: es el documento de Registro narrativo de la observación 3.

RNO 4: es el documento de Registro narrativo de la observación 4.

RNO 5: es el documento de Registro narrativo de la observación 5.

RNO 6: es el documento de Registro narrativo de la observación 6.

ROVP: es el documento de Registro de la observación de los vídeos de proyectos.

TEFAM: documento de transcripción de las entrevistas finales al alumnado que conforma la muestra.

TEFFAM: documento de transcripción de las entrevistas finales escritas a las familias de la muestra.

TEFIA: documento de transcripción de las entrevistas finales individuales y escritas al alumnado que conforma la muestra.

TEFPP: documento de transcripciones de las entrevistas finales al profesorado participante en el Programa CLILPLU.

Trans. writings PICA: documento que incluye las transcripciones de las expresiones escritas de las pruebas PICA.

Prefacio

Esta tesis se enmarca en el Programa de Doctorado de Traducción y Ciencias del Lenguaje, de la Universitat Pompeu Fabra. Nace en 2014, cuando se presenta una oportunidad docente e investigadora en un centro escolar de educación infantil y primaria, ubicado en la zona metropolitana sur de Barcelona. Dicho centro tiene la necesidad de mejorar el dominio competencial del Inglés de su alumnado, debido a los bajos resultados en las Pruebas de Competencias Básicas Externas en los últimos años. Asimismo, el centro desea restablecer la estabilidad de la figura del docente de Inglés, dado el frecuente cambio del profesorado que imparte esta lengua en el centro y, por último, revalorizar el papel de esta lengua adicional en el centro escolar.

Tal como se indica en el documento *Proyecto de dirección del centro escolar* (López, 2016), el centro escolar es de tipología C, dada la realidad multicultural y multilingüe donde se ubica. El 50% de las familias son de origen español y tan solo el 2% de los alumnos tiene el catalán como lengua primera¹ (a partir de ahora se citará como LP) (p. 13). Además, los climas de aula se caracterizan por falta de cohesión de los grupos. Esta realidad justifica también la adecuación de plantear la propuesta de trabajo por proyectos plurilingües (tres lenguas vehiculares) para mejorar directamente competencias lingüísticas y, colateralmente, fomentar la cooperación entre iguales.

Ante la realidad descrita, se considera pertinente elaborar este proyecto de tesis que tiene como objetivo principal:

Elaborar, aplicar y evaluar un programa para mejorar las competencias en Inglés y Música², fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria.

De acuerdo con este objetivo principal, los objetivos específicos que se plantean son:

2. Diseñar un programa para mejorar las competencias en Inglés, en Música, fomentar la competencia plurilingüe y el trabajo cooperativo en el ciclo superior de educación primaria, adoptando el enfoque CLIL³ y EPI⁴.
3. Aplicar el programa para mejorar las competencias en Inglés, en Música, la competencia plurilingüe y fomentar el trabajo cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria, adoptando el enfoque CLIL y EPI.
4. Evaluar este programa y los objetivos alcanzados en el punto final.

Para poder alcanzar estos objetivos específicos, se requiere alcanzar los siguientes objetivos del Programa:

¹ En esta se emplean las siglas siguiendo la pauta de Martín-Peris (2014): LP para la lengua propia del alumno, o lengua primera, que tradicionalmente se ha denominado lengua materna. En el caso del contexto de Cataluña hay dos lenguas cooficiales, y a las que nos referiremos como LPA y LPB; todas las LP son aprendidas de forma natural. Al resto de lenguas que se aprenden mediante la escolarización se denominarán “lenguas adicionales” (LA en singular y LL.AA en plural) y el inglés se incluye como lengua adicional.

² Véase en el punto 1.1 las competencias de Inglés y Música a desarrollar en educación primaria.

³ Acrónimo anglosajón que significa *Content and Language integrated learning*. AICLE es la traducción al castellano y significa “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. En el capítulo 2 se describe en detalle este enfoque.

⁴ Acrónimo que significa “Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas”. En el capítulo 2 se describe en detalle este enfoque.

5. Desarrollar el dominio competencial en Inglés⁵.
6. Fomentar la competencia plurilingüe.
7. Desarrollar el dominio competencial en Música⁶.
8. Fomentar el trabajo cooperativo.

El programa se ha denominado CLILPLU, porque aúna el enfoque CLIL y el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas (a partir de aquí EPI), de ahí, -PLU). Se imparte la materia no lingüística de Música en inglés (CLIL), en combinación con el trabajo de las tres lenguas escolares (catalán, castellano e inglés), desde una perspectiva plurilingüe, gracias a la metodología del trabajo por proyectos, y desde la pedagogía activa de la música. El trabajo por proyectos plurilingües permite trabajar cooperativamente las distintas lenguas y otras materias. Por tanto, el enfoque metodológico será el trabajo por proyectos, al que, en este caso, hemos añadido el adjetivo *plurilingües*.

El Programa CLILPLU se diseña para su aplicación en el ciclo superior de educación primaria, dada la necesidad del centro de mejorar los resultados en las Pruebas de Competencias Básicas Externas (PCBE a partir de aquí) que se realizan en 6º curso de educación primaria (para más detalle véase el apartado 2.3. Contexto de la investigación). La muestra es el grupo de estudiantes que cursa de forma completa el Programa a lo largo de los años 2015-2016 (5º curso) y 2016-2017 (6º curso).

La hipótesis de partida se puede formular del siguiente modo: a través del enfoque CLIL, unido con el EPI, se puede conseguir un programa muy eficaz y eficiente: eficaz porque se aumenta el dominio competencial en Inglés y Música, y eficiente, porque únicamente se requiere aplicar la metodología del trabajo por proyectos plurilingües y la pedagogía activa de la música, el enfoque CLIL y el EPI. Además, este programa tiene un impacto positivo en las relaciones sociales y en el resto de lenguas.

Es importante incidir en el peso desigual que poseen las dos materias, Música e Inglés, donde se pretende alcanzar un desarrollo competencial positivo con el Programa CLILPLU. La primera, Inglés, es una de las materias troncales de la educación primaria y se examina externamente en las PCBE. Además, tal como se describe en el capítulo 2, la dedicación horaria es de tres horas semanales, frente a la hora semanal que se otorga a la materia de Música. Esta última conforma, junto a la materia de Visual y Plástica, el ámbito de educación artística en educación primaria, tanto en el currículo de 2009 como en el de 2017. Por tanto, la Música no es una materia troncal y no se evalúa externamente en las PCBE. Como consecuencia, este rol desigual se traslada del marco normativo al contextual del centro educativo, donde la materia de Inglés es prioritaria frente a la de Música, la cual se reduce a la preparación de las festividades. Es importante incidir en el papel otorgado a ambas materias para después comprender el proceso de investigación, los resultados obtenidos y las conclusiones.

A continuación, se detalla la estructura general de la presente tesis, dividida en dos partes: una primera, en que se presentan los fundamentos teóricos y el programa educativo, y una segunda que explica y presenta la parte práctica junto a los resultados y las conclusiones.

⁵ Véase en el capítulo 3, Programa, la descripción detallada de todas las competencias del Inglés incluidas en el Programa CLILPLU y que se pretenden desarrollar.

⁶ Véase en el capítulo 3, Programa, la descripción detallada de todas las competencias del ámbito musical incluidas en el Programa CLILPLU y que se pretenden desarrollar.

En la primera parte se delimita el marco contextual y teórico sobre los que se construye la presente investigación, que sustenta el análisis posterior, y se presenta y describe un resumen del programa a evaluar. Por último, se describe el proceso de investigación que se va a realizar. Esta primera parte incluye los primeros cuatro capítulos. Dentro de la primera parte, en el capítulo 1, se ahonda en el marco legal del contexto de la investigación, Cataluña, describiendo en detalle las concreciones para Inglés y Música que se recogen en los currículos normativos y, finalmente, se detalla el contexto de la investigación: las características del centro escolar y su entorno.

Una vez contextualizada la investigación, en el capítulo 2, Marco Teórico, se hace una revisión bibliográfica sobre la base teórica que sustenta el plan. Este capítulo se divide en tres apartados: la educación lingüística (2.1), la educación musical (2.2) y el trabajo cooperativo (2.3). El primero incluye el estado de la cuestión y la definición de los siguientes conceptos: el enfoque CLIL, el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas y la metodología del trabajo por proyectos plurilingües. El segundo desarrolla los apartados de los beneficios de la música como materia educativa, la conexión entre música y lenguaje, los efectos de la educación musical más allá de la música y la pedagogía musical activa. Este capítulo sitúa pues el objeto de estudio del proyecto de esta tesis dentro de una panorámica de investigación, presentando qué se conoce y qué se ha investigado sobre estos temas. El tercero ahonda en el concepto de aprendizaje cooperativo y la estrategia del trabajo por proyectos, concretando en qué consisten estos y describiendo la modalidad del trabajo por proyectos plurilingües.

Tras conocer la base contextual y fundamentos teóricos de la investigación, en el capítulo 3 se encuentra descrito el Programa CLILPLU, detallando los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

Finalmente, en el último capítulo de esta primera parte, capítulo 4, Metodológico, se describe y justifica la investigación. Primero, se describe el punto de partida de la investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar. En segundo lugar, se aborda la conceptualización de metodología de investigación escogido, la evaluación de programas, y se describe el modelo integrador de evaluación de Tejada (1997). Después, se presenta la planificación de la investigación y el análisis a realizar. Por último, se explicitan los procedimientos principales para garantizar el rigor científico del trabajo.

Se abre la segunda parte del trabajo con el análisis del corpus formado, como ya se ha indicado, por tres estrategias de recogida de información: el análisis documental, la observación y la entrevista.

Los siguientes tres capítulos (capítulo 5, 6 y 7) se destinan al análisis de la información obtenida mediante las tres estrategias de información descritas en el punto anterior y los resultados a exponer. En el capítulo 5, el primero de esta segunda parte, se incluyen los resultados de la primera fase de investigación (Antecedentes), es decir, el punto de partida. En el capítulo 6 se incluyen los resultados de la segunda fase (Proceso), y el capítulo 7 recoge los resultados finales, tercera fase. Es preciso añadir que la evaluación del Programa CLILPLU comporta una mirada holística de los datos y no atomizada.

Por último, en el capítulo 8, se detallan las conclusiones resultantes del proceso de investigación, organizadas de acuerdo con los resultados obtenidos y a la luz del marco teórico.

La tesis finaliza con el compendio de las referencias bibliográficas y demás fuentes documentales. El trabajo se completa con un documento que recoge los anexos también ordenados por capítulos.

1. MARCO CONTEXTUAL

Este capítulo se estructura en cuatro apartados. El primero, sitúa el marco normativo del contexto en el que se inserta la investigación, *Marco legal* (apartado 1.1). A continuación, se incluyen las concreciones que marca el marco legal para la educación lingüística (apartado 1.2) y para la educación musical (apartado 1.3). Finalmente, se ahonda en el contexto concreto de la investigación (apartado 1.4).

1.1 Marco legal

Esta investigación se enmarca en el contexto de Cataluña, una de las diecisiete comunidades autónomas de España. Se trata de una comunidad bilingüe, donde tanto el catalán como el castellano son lenguas oficiales, y el inglés es la lengua adicional⁷ prioritaria. Esta comunidad bilingüe, a su vez, se encuentra inmersa en un mundo y aulas multilingües donde diferentes lenguas y culturas confluyen y conviven.

Actualmente, el inglés ya no es la única lengua adicional para nuestros estudiantes, puesto que para muchos también lo son el catalán o el español, ya que en las aulas conviven alumnos con características, motivaciones, orígenes, lenguas y culturas diversas. Se trata de un retrato, a pequeña escala, de la sociedad actual, compuesta por un conjunto de seres únicos, con unos intereses, motivaciones, antecedentes culturales y lingüísticos, y con un estado real de desarrollo personal y distinto (Vygotsky, 1986), para los que el inglés es una lengua adicional más.

Esta investigación busca una transformación, un cambio socioeducativo vinculado a la práctica, ya que surge de una necesidad real del contexto en el cual se inserta. El centro escolar que nos ocupa apuesta por un programa de innovación de enseñanza-aprendizaje en Inglés y Música, para dar respuesta a las necesidades sociales, lingüísticas y competenciales que requiere la realidad educativa del momento.

Se trata de un centro de máxima complejidad, con una gran diversidad lingüística y cultural, y en el cual se detecta un descenso en los resultados de las pruebas diagnósticas externas, en especial en Inglés, y una falta de motivación y cohesión en las aulas. Esta realidad justifica la estrategia del trabajo por proyectos plurilingües (tres lenguas vehiculares) para mejorar directamente competencias lingüísticas y colateralmente mejorar la cooperación del grupo.

Este capítulo se va a articular presentando inicialmente el marco legal y normativo en que se ubica esta tesis. Se van a analizar las políticas educativas vigentes en el momento de inicio de este proyecto, en 2014, y las que fueron apareciendo hasta 2017, momento de finalización de la aplicación del programa CLILPLU en el centro escolar. Se recuerda que el diseño, la aplicación y la evaluación de dicho programa es el objetivo principal de esta tesis. De las diferentes políticas educativas, se va a presentar un análisis de sus

⁷ A partir de este momento se va a tratar al Inglés no como lengua extranjera sino como lengua adicional, dado que, tal como indica Martín-Peris (2014), “el término de “lengua extranjera” hace referencia a un estatus político y no a una propiedad psicolingüística o competencial” (p.48). Se considera lenguas adicionales a todas las lenguas que se aprenden a partir de la escolarización y no de forma natural (Martín-Peris, 2014).

objetivos, competencias y directrices de enseñanza y evaluación, desde una perspectiva general y también desde los ámbitos artístico, lingüístico y transversales.

De este modo, los documentos legales que guiarán esta tesis son:

a) Marco legal en Cataluña

1. Ley 12/2009, recogida en el *Currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2009)*, recogida en BOE núm. 189, de 06/08/2009, y en el DOGC núm. 5422.

Este currículum de educación es el vigente en 2014.

2. El Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenanza de las enseñanzas de la educación primaria; y la orden ens/164/2016, de 14 de junio, con las que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria. Las directrices marcadas por el Decreto 119/2015 y la orden ens/164/2016 se recogen en el *Currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2017)*, publicado en BOE núm. 52, del 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

3. Libro de *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Educació artística: visual i plàstica, música i dansa*, (Generalitat de Catalunya, 2016).

b) Marco legal en Europa

1. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, (Council of Europe, 2001), traducido al español por el Instituto Cervantes (2002).

2. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*, (Consejo de Europa, 2016).

1.1.1 El currículum de educación primaria de Cataluña. Los objetivos de la educación primaria

La educación persigue responder a las necesidades de las sociedades cambiantes, multilingües e interconectadas del presente. Tal como marca el *Generalitat de Catalunya* (2018), la educación tiene como objetivo:

Preparar a los alumnos para vivir, interactuar y desarrollarse en un entorno social y cultural diverso, complejo, dinámico y difícil de prever. Un contexto que requiere la adquisición de unas competencias que les permite vivir y participar en sociedades plurales y complejas y desarrollarse con éxito en cualquier ámbito personal, social, académico y profesional. (p. 5).

De acuerdo con este objetivo principal, se entiende que la educación va orientada a adquirir y desarrollar una serie de competencias que giran en torno a la capacidad de una persona de resolver problemas reales en contextos diversos, integrando conocimientos, habilidades prácticas, actitudes y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz y satisfactoria.

En 2014, momento del diseño e inicio de la aplicación del Programa CLILPLU, los objetivos de la educación primaria estaban marcados por la Ley 12/2009 anteriormente mencionada. Estos objetivos giran en torno a formar alumnos para que sean competentes en su futuro y puedan vivir y participar activamente en sociedad, en una futura sociedad

multicultural, cambiante y plural. Para ello, se enfatiza en desarrollar habilidades cognitivas, procesuales y actitudinales y se requiere conectar los aprendizajes con los conocimientos previos, experiencias y motivaciones de los alumnos, así como dotar de un carácter práctico las actividades de enseñanza-aprendizaje, para crear situaciones de aprendizajes significativas. Por último, para poder convertirse en futuros ciudadanos capaces de vivir y participar en sociedad es imprescindible trabajar de forma cooperativa, desde el respeto y la inclusión.

En 2017⁸, la educación primaria en Cataluña se guiará por el nuevo documento oficial, el *Currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2017*, publicado en BOE núm. 52, del 1 de marzo de 2014. Se reformulan y reordenan algunos de los objetivos marcados por la Ley 12/2009. En el análisis comparativo entre ambos currículos de educación primaria se obtiene:

- Que el objetivo principal del currículo de 2017, dirigido hacia el punto de vista multilingüe y multicultural, ya aparecía en el currículo de 2009. Sin embargo, en 2017 lo encontramos en el apartado “Presentación del Currículum” (p. 2), mientras que en el currículo de 2009 lo encontramos dentro de la “Educación Lingüística” (p. 30). Por tanto, se ve desde un inicio que se otorga énfasis en preparar al alumnado para convivir y coexistir en una sociedad multilingüe y multicultural, y para ello, la competencia multicultural cobrará una gran importancia.
- Que en ambos currículos se busca la competencia para poder participar críticamente en sociedad. Sin embargo, en 2009 esta sociedad se considera "plural, diversa y cambiante" y en 2017 se considera "plural, multilingüe y multicultural", lo que está en consonancia con lo que se ha apuntado previamente.
- Que en 2009 hay 14 objetivos, mientras que en 2017 hay 16 (véase para detalle Tabla 1).

A continuación, a modo de resumen, la Tabla 1 recoge una comparativa de los objetivos que incluye el currículo de educación primaria vigente en 2014 y aquellas modificaciones que se incluyen en el nuevo currículo de educación primaria que se publica en 2017.

⁸ Véase la descripción de los objetivos indicados en los currículos de 2009 y 2015 en Anexos, punto 1.1.

COMPARATIVA DE CAMBIOS ENTRE CURRÍCULUM 2009 Y 2017: OBJETIVOS			
DIMENSIÓN	LEY 12/2009 CURRÍCULUM 2014	DECRETO 119/2015 CURRÍCULUM 2017	RESULTADOS DE LA COMPARATIVA
FINALIDAD Y OBJETIVO PRINCIPAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA	La finalidad de la educación obligatoria es conseguir que los niños y niñas adquieran las herramientas necesarias para entender el mundo y se conviertan en personas capaces de intervenir activa y críticamente en la sociedad plural, diversa y en cambio continuo que nos ha tocado vivir. Un currículum per competencies significa enseñar a aprender y seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Departament d'Ensenyament, 2009, p. 6).	El objetivo central de la educación es preparar el alumnado de Cataluña para que sea capaz de desarrollarse como persona y de comunicarse, y así poder afrontar los retos de la sociedad plural, multilingüe y multicultural del siglo XXI" (Departament d'Ensenyament, 2015, p. 2).	1. El objetivo principal del Currículum de 2017, dirigido hacia el punto de vista multilingüe y multicultural, ya aparecía en el Currículum de 2009. Sin embargo, en 2017 lo encontramos en la Presentación del Currículum (p. 2), mientras que en el Currículum de 2009 lo encontramos dentro de la Educación Lingüística (p. 30). 2. Por tanto, vemos desde un inicio un avance en la concreción hacia la Educación competencial dirigida a preparar al alumnado para convivir y coexistir en una sociedad multilingüe y multicultural, y para ello, la competencia multicultural cobrará una gran importancia. 3. En ambos currículos se busca la competencia para poder participar críticamente en sociedad. Sin embargo, en 2009 esta sociedad se considera "plural, diversa y cambiante" y en 2017 se considera "plural, multilingüe y multicultural".
OBJETIVOS QUE SE MANTIENEN	a) Conocer, valorar y aplicar los valores y las normas de convivencia para ser un ciudadano libre capaz de tomar compromisos individuales y colectivos, respetar los derechos humanos y aceptar el pluralismo propio de una sociedad democrática. c) Adquirir habilidades para mantener y mejorar el clima de convivencia y para prevenir y gestionar de forma positiva los conflictos, tanto el ámbito familiar como en el ámbito escolar y social.		
OBJETIVOS MODIFICADOS	b) Tener conciencia del valor del trabajo individual y colectivo y desarrollar hábitos de esfuerzo y trabajo en el estudio, así como actitudes de confianza, con iniciativa personal y emprendedora, autodisciplina, sentido crítico, responsabilidad, curiosidad, interés, placer para aprender y creatividad en el aprendizaje.	b) Se añade: la acción educativa se enmarca en un sistema educativo inclusivo, de logro de objetivos de etapa y adquisición de competencias.	Mayor énfasis a la educación inclusiva
	d) Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, facilitar que las niñas y los niños elaboren una imagen de sí mismos positiva y equilibrada y adquieran autonomía personal, la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no-discriminación de personas con discapacidad; defender la aplicación de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, sin ningún tipo de discriminación (Departament d'Ensenyament, 2009).	d) Respetar el derecho a la diferencia de las personas y debatir críticamente las diferencias culturales y religiosas desde una perspectiva intercultural.	El nuevo objetivo d sintetiza la parte de mostrar respeto intercultural del antiguo objetivo d (2009) y el nuevo objetivo b (2015) asume e incide en la importancia de la educación inclusiva. Por otro lado, se dará todo un objetivo al aspecto del desarrollo de la autonomía personal, que vemos a continuación en el nuevo objetivo e (Decreto 119/2015).
	e) Conocer y utilizar de manera apropiada tanto la lengua catalana como la lengua castellana y, si procede, el aranés, así como una lengua extranjera, y desarrollar hábitos de lectura (Departament d'Ensenyament, 2009).	e) Adquirir autonomía personal y elaborar una imagen positiva y equilibrada de un mismo para favorecer la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y la no-discriminación de personas con discapacitados; defender la aplicación de los derechos humanos en todos los ámbitos de la vida personal y social, sin ningún tipo de discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.	
	f) Desarrollar las competencias matemáticas básicas, iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, y ser capaz de aplicarlas a las situaciones de la vida cotidiana (Departament d'Ensenyament, 2009).	f) Desarrollar las competencias lingüísticas básicas tanto en lengua catalana, como en lengua castellana y, si procede, en aranés, para poderse comunicar de manera eficaz oralmente y por escrito (Decreto 119/2015).	Vemos que el objetivo e de 2009 pasa a ser el objetivo f en 2015. Sin embargo, el objetivo de las competencias matemáticas básicas que en 2009 ocupaba el objetivo f, ahora en 2015 ocupa el objetivo i.

OBJETIVOS MODIFICADOS	g) Conocer, valorar y querer el entorno natural, social y cultural más próximo, reforzando así el sentimiento de pertenencia y arraigo al país y la capacidad de extrapolar estos conocimientos en el mundo en general; comprender, a partir de la observación de hechos y fenómenos sencillos, los principales mecanismos que rigen este entorno para ser capaz de tomar compromisos responsables para mantenerlo o introducir elementos de mejora.	g) Valorar la lectura, y el hábito lector, como una actividad básica para lograr objetivos personales y participar en los tiempos de lectura que proponga el centro dentro del horario lectivo	Vemos que el objetivo g de 2015 es nuevo, se da énfasis a la importancia del hábito lector desde una perspectiva transversal. Por otro lado, el antiguo objetivo g es el nuevo objetivo j (2015).
	h) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales (Departament d'Ensenyament, 2009).	h) Adquirir, al menos en una lengua extranjera, la competencia comunicativa básica que permita expresar y comprender mensajes sencillos y comunicarse con los otros en situaciones cotidianas (Decreto 119/2015).	El objetivo h de 2015 es un objetivo nuevo también, que en 2009 no figuraba como objetivo de etapa, sino dentro de la educación lingüística. De nuevo aquí se aprecia el énfasis hacia la educación plurilingüe. Por otro lado, el antiguo objetivo h (2009), dedicado a las competencias artísticas, ahora cobra mayor importancia y se describe con mayor detalle en el nuevo objetivo k (2015), dando importancia al valor social del arte.
	i) Iniciarse en la utilización para el aprendizaje de las tecnologías de la información y la comunicación, seleccionar y valorar la información recibida o conseguida por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación	i) Desarrollar las competencias matemáticas básicas, iniciarse en la resolución de problemas que requieran la realización de operaciones elementales de cálculo, conocimientos geométricos y estimaciones, y ser capaz de aplicarlas a las situaciones de la vida cotidiana	El objetivo nuevo i (2015) es el antiguo objetivo f (2009). El desarrollo de las competencias digitales ocupará el nuevo objetivo l (2015).
	j) Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la manera de relacionarse con los otros, así como una actitud contraria a la violencia, a los prejuicios de cualquier tipo y a los estereotipos sexistas (Departament d'Ensenyament, 2009).	j) Conocer, valorar y querer el entorno natural, social y cultural más cercano, reforzando así el sentimiento de pertenencia y arraigo al país y la capacidad de extrapolar estos conocimientos a otros entornos y al mundo en general; comprender, a partir de la observación de hechos y fenómenos sencillos, los principales mecanismos que rigen este entorno para ser capaz de tomar compromisos responsables para mantenerlo o introducir elementos de mejora (Decreto 119/2015).	El antiguo objetivo j (2009), se ve ahora ampliado en el nuevo objetivo m (2015) y el nuevo objetivo j (2015) asume el antiguo objetivo g (2009).
	k) Aplicar, en contextos diversos, los diferentes conocimientos adquiridos y los recursos propios, con objeto de resolver de manera creativa problemas, situaciones personales y necesidades de la vida cotidiana.	k) Utilizar diferentes representaciones y expresiones artísticas e iniciarse en la construcción de propuestas visuales. Las manifestaciones artísticas forman parte de nuestro entorno, inciden en la vida de las personas y permiten espacios de relación en los cuales fluyen experiencias, significados, emociones, ideas y pensamientos (Decreto 119/2015).	De nuevo aquí encontramos un cambio de orden en los objetivos. El nuevo objetivo k (2015) asume y amplía el antiguo objetivo h, como ya se ha mencionado, y el antiguo objetivo k (2009) ocupa el nuevo objetivo p (2015).
	l) Valorar la importancia de la higiene y de la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física y el deporte para favorecer el desarrollo personal y social.	l) Desarrollar las competencias digitales para la construcción y expresión de los aprendizajes adecuados a la edad (Decreto 119/2015).	El nuevo objetivo l (2015) asume y amplía el antiguo objetivo i, como ya se ha mencionado, y el antiguo objetivo l (2009) acoge el nuevo objetivo n (2015).
	m) Adquirir los elementos básicos de una correcta educación vial y las actitudes de respeto que favorezcan la prevención de accidentes de tráfico.	m) Desarrollar las capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en la manera de relacionarse con los otros, y aquellas que fomenten la igualdad de género, así como una actitud contraria a la violencia y a los prejuicios de cualquier tipo (Decreto 119/2015).	El antiguo objetivo j (2009), se ve ahora ampliado en el nuevo objetivo m (2015) y el antiguo objetivo m (2009) acoge el nuevo objetivo o, que en 2009 no existía.
	n) Valorar la importancia de la higiene y de la salud, aceptar el propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias y utilizar la educación física para favorecer el desarrollo personal y social (Decreto 119/2015).	Conocer y valorar el medio natural, así como los animales más próximos al ser humano y adoptar comportamientos que favorezcan su protección (Departament d'Ensenyament, 2009).	El nuevo objetivo l (2015) asume y amplía el antiguo objetivo i (2009), como ya se ha mencionado, y el antiguo objetivo n (2009) queda absorbido en el objetivo j (2015).
OBJETIVOS AÑADIDOS		o) Adquirir los elementos básicos de una correcta educación vial y las actitudes de respeto que favorezcan la prevención de accidentes de tráfico	Objetivo añadido, que asume el antiguo objetivo m (2009).
		p) Aplicar, en contextos diversos, los diferentes conocimientos adquiridos y los recursos propios, con objeto de resolver de manera creativa problemas, situaciones personales y necesidades de la vida cotidiana (Departament d'Ensenyament, 2009, pp. 3-4).	Objetivo añadido, que asume el antiguo objetivo k (2009)

Tabla 1. Comparativa de los objetivos de los currículos de educación primaria de 2014 y 2017

Las competencias básicas y específicas en educación primaria

Para lograr estos objetivos de la educación citados en el punto anterior, el currículo de educación primaria de Cataluña (*Generalitat de Catalunya, 2009*) establece que se deben desarrollar un conjunto de competencias, teniendo en cuenta que por competencia se entiende el dominio de una serie de contenidos de diferente tipo (conceptuales, procedimentales y actitudinales). Tal como se detalla en este documento y se recoge en la Tabla 2, se identifican dos grupos de competencias básicas: las competencias transversales y las competencias específicas.

Los contenidos curriculares de las diferentes áreas contribuyen a la adquisición de las competencias. Por este motivo, en el currículo, de cada una de las áreas constan las

competencias propias y su contribución a la adquisición de las competencias básicas de la etapa. En el Decreto 119/2015 se añade una evolución en la concreción de las competencias (véase Tabla 2). En Cataluña, tal como se recogen en el Anexo 1 del Decreto 119/2015, se requiere desarrollar y adquirir ocho competencias específicas y competencias de dos ámbitos transversales: ámbito personal y social y ámbito digital en educación primaria⁹.

Tras el análisis comparativo de ambos currículos se obtiene:

- Las competencias 3, 6 y 8 no sufren ninguna modificación. En el resto de competencias, en 2017, se modifican sutilmente para dar mayor importancia a la diversidad lingüística, la multiculturalidad y el papel de la reflexión.
- Tal como se cita en el decreto 119/2015 y en la orden ens/164/2016, de 14 de junio, hay dos ámbitos de competencias transversales, como ya se ha señalado. Sin embargo, en el currículo vigente en 2014¹⁰, no se especifican el ámbito personal y social y el ámbito digital como ámbitos transversales, sino que se describe que existe un grupo de competencias transversales que son de tipo comunicativas y metodológicas. Véase los detalles en la siguiente tabla:

⁹ Consultar en Anexos, en el punto 1.2, la descripción completa y el análisis de las competencias.

¹⁰ Véase más información sobre las competencias básicas y transversales en Anexos punto 1.2.

Véase también la descripción extendida de las modificaciones de los objetivos y competencias que añade el Artículo 3 del Decreto 119/2015 en los objetivos (punto 1.1.1 de los Anexos) y competencias (punto 1.2.1 de los Anexos).

COMPARATIVA DE CAMBIOS ENTRE LOS CUR+A1:D10RÍCULUMS DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LOS AÑOS 2009 Y 2017: COMPETENCIAS BÁSICAS				
DIMENSIÓN	LEY 12/2009 CURRÍCULUM 2009	DECRETO 119/2015 CURRÍCULUM 2017	RESULTADOS DE LA COMPARATIVA	
COMPETENCIAS QUE SE MANTIENEN	<p>3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la movilización de saberes que tienen que permitir al alumnado comprender las relaciones que se establecen entre las sociedades y su entorno y hacer un uso responsable de los recursos naturales, cuidar el medio ambiente, hacer un consumo racional y responsable y proteger la salud. Incluye también el desarrollo y la aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información, predecir y tomar decisiones.</p> <p>6. Competencia social y ciudadana Es la capacidad para comprender la realidad social en que se vive, afrontar la convivencia y los conflictos empleando el juicio ético que se basa en los valores y prácticas democráticas y ejercer la ciudadanía, actuando con criterio propio y sentido crítico, contribuyendo a la construcción de la paz y la democracia y manteniendo una actitud constructiva, solidaria y responsable ante el cumplimiento de los derechos y obligaciones cívicas. (Sólo se añade "y sentido crítico" en 2015.</p> <p>8. Competencia de autonomía, iniciativa personal y emprendeduría Es la adquisición de la conciencia y la aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas, como la responsabilidad, la perseverancia, el conocimiento de sí mismo y la autoestima, la creatividad, la autocritica, el control emocional, la capacidad de elegir, de imaginar proyectos y de convertir las ideas en las acciones, de aprender de los errores, de asumir riesgos y de trabajar en equipo (en 2015 sólo se añade "y emprendeduría" en la descripción de esta octava competencia).</p>			
COMPETENCIAS QUE SE MODIFICA SU DESCRIPCIÓN	<p>1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual: Es la capacidad de saber comunicar oralmente (conversar, escuchar y expresarse), por escrito y con los lenguajes audiovisuales, usando las tecnologías de la comunicación, con la gestión de la diversidad de lenguas, con el uso de diferentes apoyos y tipos de textos y con adecuación a las diferentes funciones.</p>	<p>1. Competencia comunicativa lingüística y audiovisual: Es la capacidad de expresar, interpretar y comunicar conceptos, pensamientos, hechos y opiniones, oralmente y por escrito, usando diferentes apoyos y formatos (escrito, audiovisual, gráfico...) atendiendo la diversidad de lenguas, para interactuar lingüísticamente de manera adecuada y creativa en diferentes contextos sociales y culturales.</p>	Vemos que en 2017 se hace énfasis a la diversidad de lenguas y la interacción.	
	<p>2. Competencia matemática: Es la capacidad para formular, emplear e interpretar las matemáticas en diferentes contextos. Incluye el razonamiento matemático, la resolución de problemas y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos.</p>	<p>2. Competencia matemática: Es la capacidad para formular, emplear e interpretar las matemáticas en diferentes contextos. Incluye el razonamiento matemático, la resolución de problemas y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Permite reconocer el papel de las matemáticas en el mundo actual y emitir juicios y tomar decisiones muy fundamentadas propias de ciudadanos constructivos, comprometidos y reflexivos.</p>	3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico. Es la movilización de saberes que tienen que permitir al alumnado comprender las relaciones que se establecen entre las sociedades y su entorno y hacer un uso responsable de los recursos naturales, cuidar el medio ambiente, hacer un consumo racional y responsable y proteger la salud. Incluye también el desarrollo y la aplicación del pensamiento científico-técnico para interpretar la información, predecir y tomar decisiones.	
	<p>4. Competencia artística y cultural: Es el conocimiento, comprensión y valoración crítica de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tradicionales o no, que se utilizan como fuente de enriquecimiento y goce y se consideran como parte del patrimonio de cada cultura. También incluye la capacidad de crear producciones artísticas propias o expresar contenidos a través de diferentes medios artísticos (Departament d'Ensenyament, 2009).</p>	<p>4. Competencia artística y cultural: Es el conocimiento, la comprensión y la valoración crítica de diferentes manifestaciones culturales y artísticas, tradicionales o no, que se utilizan como fuente de enriquecimiento y goce. También incluye la capacidad de crear producciones artísticas propias o expresar experiencias y emociones a través de diferentes medios artísticos.</p>	Se elimina la fragmentación de "cada cultura", dado que se incide en todo el currículo (2009) en la sociedad multicultural.	
	<p>5. Competencia digital: Se trata de la busca, captación, selección, registro y procesamiento de la información, con el uso de técnicas y estrategias diversas según la fuente y los apoyos que se utilicen (oral, escrito, audiovisual, digital) con una actitud crítica y reflexiva. Requiere el dominio de lenguajes específicos básicos (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro)</p>	<p>5. Competencia digital: Es la adquisición de habilidades imprescindibles para interactuar con normalidad en la sociedad digital en que se vive. Incluye destrezas referidas en instrumentos y aplicaciones digitales; al tratamiento de la información y organización de los entornos digitales de trabajo y de aprendizaje; a la comunicación interpersonal y a la colaboración en entornos digitales; y a los hábitos, civismo e identidad digital.</p>	La descripción de esta competencia asume un gran giro hacia el carácter práctico y transversal de ésta.	
	<p>7. Competencia de aprender a aprender: Es la habilidad para conducir el propio aprendizaje y ser capaz de continuar aprendiendo cada vez de manera más eficaz y autónoma de acuerdo con los propios objetivos y necesidades</p>	<p>7. Competencia de aprender a aprender: Es la capacidad de emprender, organizar y conducir un aprendizaje individualmente o en grupo, en función de los objetivos y necesidades, así como dominar los diferentes métodos y estrategias de aprendizajes</p>	En 2017 vemos que se añade e incide en que es una competencia de aprendizaje individual y en grupo y, además, específica "dominar diferentes métodos y estrategias de aprendizaje".	
COMPETENCIAS TRANSVERSALES	<p>Se identifican dos grupos de competencias básicas: las competencias transversales y las competencias específicas. Las primeras son la base del desarrollo personal y de la construcción del conocimiento (entre las cuales hay que considerar las comunicativas, que son para comprender y expresar la realidad; las metodológicas, que activan el aprendizaje, y las personales, mientras que las segundas, las competencias específicas, están centradas a convivir y habitar el mundo y relacionadas con la cultura y la visión de este (p.7).</p>	<p>a) Ámbito Personal y Social: la evaluación de este ámbito requerirá "observar la capacidad de análisis, juicio y valoración del alumno y de qué manera su conducta es inspirada por un sistema de valores favorecedor del crecimiento personal y de la convivencia". "Como instrumentos de evaluación serán útiles pautas de observación, que puede llenar el mismo docente o pensadas para ser utilizadas como elementos de autoevaluación o coevaluación, o cuestionarios que valoren tanto los conocimientos como la conducta y las actuaciones del alumno" (Currículo de Educación, 2017, pp. 160-161).</p> <p>b) Ámbito Digital: las competencias digitales son de ámbito transversal. Pueden ser utilizadas para tratar problemas y situaciones que afectan a cualquiera de las áreas curriculares y son susceptibles de evolución constante por los cambios de que son objeto los dispositivos y las aplicaciones en los cuales se sustentan. Se trata de ser competente en la utilización de los instrumentos habituales en cada momento y contexto y no sólo en todos los modelos existentes (Decret 119/2015. Ordre ens/164/2016, de 14 de juny. pp. 162).</p>	Tal como se cita en el Decret 119/2015 y Ordre ens/164/2016, de 14 de juny, hay dos ámbitos de competencias transversales: El Ámbito Personal y Social y el Ámbito Digital. Sin embargo, en el Currículo vigente en 2014, no se especifican el ámbito personal y social y el ámbito digital, como los ámbitos transversales, sino que se describe que existe un grupo de competencias transversales que son de tipo comunicativas y metodológicas.	

Tabla 2. Comparativa de las competencias marcadas por los currículos de educación primaria de 2014 y 2017

1.2 La educación lingüística

La educación lingüística en Cataluña se compone de dos lenguas oficiales y al menos una lengua adicional. Para lograr el objetivo final de la educación es necesario prestar atención al desarrollo de la competencia plurilingüe. El Marco Europeo Común de Referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, elaborado por el Consejo de Europa (2001) plantea como hito aprender una o dos lenguas adicionales, en coherencia con la competencia plurilingüe e intercultural, que se define como la capacidad de utilizar las lenguas con fines comunicativos y de tomar parte en la interacción intercultural que tiene una persona que domina, en grados diversos, distintas lenguas y posee experiencia de varias culturas (*Council of Europe*, 2001). Por tanto, se apuesta por un enfoque de enseñanza y aprendizaje de las lenguas de forma integrada y cohesionada para poder desarrollar una única competencia plurilingüe dotada de la habilidad de activar herramientas para expresar y comprender mensajes en otras lenguas y poder comunicarse en situaciones multilingües.

Este objetivo que expresa el Consejo de Europa (2001) es compartido por el *Curriculum d'Educació Primària* (2009)¹¹ el que añade que:

Así se favorecerá la participación del alumnado en la vida escolar, académica, afectiva y relacional, la transferencia de conocimientos entre lenguas y las actitudes abiertas y de respeto hacia la diversidad lingüística próxima y lejana, entendimiento como uno de los patrimonios de la humanidad (*Generalitat de Catalunya*, 2009, p. 31).

El currículo de educación primaria de 2009, vigente en 2014, ya contiene una presentación unitaria de las diferentes lenguas, con unas competencias, objetivos y contenidos compartidos. Se hace hincapié en el desarrollo de la competencia comunicativa con carácter transversal y no exclusivo del área de lengua. A partir de las indicaciones del Consejo de Europa (2001), el currículo de educación primaria de 2009 configura las especificaciones de la educación lingüística. Los objetivos lingüísticos generales por alcanzar en 2009 son 6, los que deben desarrollar 17 capacidades comunes en Lengua Catalana y literatura, Lengua Castellana y literatura, y Lengua Extranjera [sic] y literatura¹².

Sin embargo, existe una evolución en la definición de los objetivos de la educación lingüística y la competencia plurilingüe plasmado en los currículos de educación primaria de 2009 a 2017. Tal como se indica en el currículo de Educación (2009): “El objetivo central de la educación es preparar el alumnado de Cataluña para que sea capaz de desarrollarse como persona y de comunicarse, y así poder afrontar los retos de la sociedad plural, multilingüe y multicultural del siglo XXI” (p. 30). En el *Curriculum d'Educació Primària* de 2017 no se especifican los objetivos generales ni las capacidades, es el desarrollo de las diferentes competencias lo que configuran las dimensiones, el principal objetivo a alcanzar en educación lingüística. Se mantiene la competencia comunicativa como eje de la educación para lograr su objetivo principal. En 2017, la competencia

¹¹ El objetivo de conseguir hablantes plurilingües competentes implica que cada escuela, partiendo de un análisis sociolingüístico riguroso del centro y de su entorno, establezca en el Proyecto Lingüístico del Centro, con programas precisos de gestión de las lenguas para determinar cómo el catalán, lengua vehicular de la escuela, se articula, de una manera coherente, con la enseñanza de las otras lenguas estableciendo acuerdos para relacionar las diferentes estrategias didácticas (*Generalitat de Catalunya*, 2009, p. 31).

¹² Véase en Anexos, en el punto los 1.3.2, los objetivos y las 17 capacidades a desarrollar en la educación lingüística (*Generalitat de Catalunya*, 2009).

plurilingüe acoge un rol principal. En 2016, el Consejo de Europa (2016) amplía la definición de la competencia plurilingüe "como la habilidad de usar un repertorio plural de herramientas lingüísticas y culturales para atender a las necesidades de comunicación o interaccionar con personas con diferentes antecedentes y de distintos contextos, y enriquecer ese repertorio mientras se hace esto" (Consejo de Europa, 2016, p. 20). También, profundiza en la definición de *plurilingüismo*, como concepto que engloba *pluriculturalismo e interculturalidad*¹³.

También, el Decreto 119/2015 indica que durante la educación primaria se requiere aplicar un tratamiento integrado de las diferentes lenguas del centro a la hora de planificar los aprendizajes y el tratamiento metodológico y didáctico. Sólo de este modo, los y las estudiantes serán competentes para comunicarse y expresar su comprensión de la realidad, relacionarse con otras personas, integrar, comprender, valorar y comunicar su cultura (Decreto 119/2015. Orden ENS/164/2016, de 14 de junio. p. 26-27). A continuación se describen las competencias y los contenidos clave de la educación lingüística (apartado 1.2.1) y los criterios de evaluación establecidos para ciclo superior de educación secundaria (apartado 1.2.2).

1.2.1 Las competencias y los contenidos clave de la educación lingüística

Una vez analizados los objetivos de la educación lingüística, a continuación, se va a focalizar en la descripción de las competencias. El Consejo de Europa (2001), traducido por el Instituto Cervantes en 2002, define las descripciones de los diferentes niveles de competencia lingüística, y lo hace alrededor de tres categorías: comprender, hablar y escribir. Por otro lado, la competencia de expresión oral se concreta definiendo 4 indicadores: alcance, corrección, fluidez e interacción (p. 31-33). Para el desarrollo de esta tesis interesan las descripciones de los niveles A1 y A2 del MECR (2001). Tal como se indica en el documento *Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Generalitat de Catalunya, 2015)* se establecen tres niveles de logro en cada competencia: satisfactorio (nivel 1), notable (nivel 2) y excelente (nivel 3). El nivel 1 corresponde a un nivel A1 y el nivel 3 a un nivel A2 del MECR¹⁴.

El currículo de educación primaria (2009) estructura las competencias del ámbito lingüístico en tres dimensiones: dimensión comunicativa, dimensión literaria; dimensión plurilingüe e intercultural¹⁵. En cambio, en 2017 se definen 5 dimensiones (véase descripción completa en el punto 1.3.3 de los s): dimensión comunicación oral, la cual incluye las tres primeras competencias; dimensión de comprensión lectora, la cual incluye de la competencia 4 a la 7; dimensión de expresión escrita, la cual incluye de la competencia 8 a la 10; dimensión literaria, que incluye las competencias 11 y 12; dimensión plurilingüe e intercultural, que incluye la competencia 13. La primera dimensión es casi igual en las tres lenguas, por tanto, lo son también las competencias y

¹³ Plurilingüismo implica *pluriculturalismo e interculturalidad* porque es imposible separar una lengua de la cultura que lleva asociada. El *pluriculturalismo* se desarrolla cuando el conocimiento lingüístico y cultural que el individuo tiene en cada una de las lenguas se ve modificado por el conocimiento de otras lenguas y culturas, y contribuyen al nacimiento de la conciencia intercultural (Consejo de Europa, 2016, p. 21).

¹⁴ Véase en Anexos, en el punto 1.3.1, el detalle de la descripción de cada nivel aportado por el Consejo de Europa (2018).

¹⁵ Véase en Anexos, en el punto 1.3, la descripción completa de las diferentes competencias y contenidos claves del Inglés, que marca en el Anexo 3 del Decreto 119/2015.

los contenidos claves que se incluyen. La segunda dimensión en Lengua Extranjera [sic] incluye tres competencias en vez de cuatro, como Lengua Catalana y la Lengua Castellana. Las definiciones de estas tres competencias son distintas. Sin embargo, los contenidos clave que incluye este ámbito son muy parecidos a los de Lengua Catalana y la Lengua Castellana. En la tercera dimensión, se incluyen tres competencias en las tres lenguas. En lengua extranjera [sic] estas se definen con una sutil diferencia. La dimensión cuatro es la misma en las tres lenguas, aunque la definición es algo distinta en Lengua Extranjera [sic] y también lo son la expresión de las competencias que se incluyen en él. Los contenidos en este ámbito son más sencillos en Lengua Extranjera [sic] e incluye más guía en el proceso de lectura y escritura. Por último, el bloque de plurilingüismo e interculturalidad plantea contenidos relacionados con los usos sociales en contextos multilingües¹⁶.

En cuanto a los contenidos clave, en el currículo de 2017 se integran las áreas de Lengua Catalana y literatura, y Lengua Castellana y literatura, compartiendo las mismas competencias y contenidos claves. La Lengua Extranjera [sic] no se integra con las otras dos lenguas oficiales, pero sí mantiene el mismo formato, las mismas dimensiones y competencias y contenidos claves muy parecidos. Se especifican los contenidos claves por bloque de dimensiones¹⁷ (véase la descripción y comparación entre el currículo de 2009 y 2017 en el punto 1.2.1 de los Anexos).

1.2.2 Los criterios de evaluación de la educación lingüística en el ciclo superior de educación primaria

En el currículo de educación primaria de 2017, aumentan el número de criterios de evaluación de las tres lenguas en el ciclo superior. Existen además modificaciones en los criterios de evaluación de la educación lingüística de ciclo superior, en las tres lenguas. Entre otros aspectos, se fomenta el uso de herramientas de aprendizaje; el uso de la competencia digital; herramientas para desarrollar la competencia comunicativa; el conocer, respetar y valorar la diversidad lingüística, y valorar a la lengua extranjera [sic] como instrumento de comunicación en contextos multilingües (véase descripción completa en punto 1.3.5 de los Anexos). A continuación, se muestra una tabla resumen (Tabla 3) de la comparativa de concreción de la educación lingüística de los currículos de educación primaria de 2014 y 2017:

¹⁶ Estos contenidos se deben tener en cuenta en todas las acciones docentes, pero en este ámbito hay que hacer una aproximación más reflexiva y organizada para atender todas las habilidades necesarias para la comunicación en contextos plurales (*Generalitat de Catalunya*, 2017).

¹⁷ Véase en Anexos, en el punto 1.3.4, la descripción completa de contenidos claves de Inglés.

EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA

RESUMEN COMPARATIVA CURRÍCULUM 2014 Y CURRÍCULUM 2017

DIMENSIÓN	LEY 12/2009. CURRÍCULUM 2014	DECRETO 119/2015. CURRÍCULUM 2017	MODIFICACIONES CURRÍCULUM 2017	COMMON EUROPEAN FRAMEWORK (2001)
ESTRUCTURA	Aprender las dos lenguas oficiales, el catalán y castellano, y una o dos lengua extranjera, generalmente el inglés. El currículum de educación primaria establece una presentación unitaria de las diferentes lenguas, con unas competencias, objetivos y contenidos compartidos.	La finalidad es adquirir un dominio de lenguas, esencial en la convivencia en sociedad, la vivencia de la cultura y la apertura al mundo. La sociedad actual es multilingüe, por tanto, se requiere formar hablantes plurilingües e interculturales. Para ello, en Cataluña se requiere desarrollar la competencia en lengua catalana y en lengua castellano; una lengua extranjera y se prevé la posibilidad que los centros educativos impartan una segunda lengua extranjera en el ciclo superior.	El Decreto 119/2015 indica que durante la educación primaria se requiere aplicar un tratamiento integrado de las diferentes lenguas del centro a la hora de planificar los aprendizajes y el tratamiento metodológico y didáctico. Sólo de este modo, los y las estudiantes serán competentes para comunicarse y expresar su comprensión de la realidad, relacionarse con otras personas, integrar, comprender, valorar y comunicar su cultura (Decret 119/2015. Ordre ens/164/2016, de 14 de juny. pp. 26-27).	El Consejo de Europa (2001) apuesta por un enfoque de enseñanza y aprendizaje de las lenguas de forma integrada y cohesionada para poder desarrollar una única competencia plurilingüe dotada de la habilidad de activar herramientas para expresar y comprender mensajes en otras lenguas y poder comunicarse en situaciones multilingües.
OBJETIVO PRINCIPAL	El desarrollo de la competencia comunicativa no tiene que ser un asunto exclusivo del área de lengua. Dado que la lengua y la comunicación son la base de la captación, elaboración y comunicación del conocimiento, todas las áreas acontecen también responsables del desarrollo de las capacidades comunicativas del alumnado” (Departament d’Ensenyament, 2009, p. 30).	Los objetivos generales de la educación, el desarrollo de la competencia comunicativa y plurilingüe cobra un papel primordial para lograr preparar a los alumnos y alumnas para convertirse en futuros ciudadanos de sociedades multiculturales, multilingües y en cambio constante.	Se mantiene la competencia comunicativa como eje de la educación para lograr su objetivo principal. Sin embargo, en 2017, la competencia plurilingüe acoge un rol principal.	Aprender una o dos lenguas extranjeras, en coherencia con la competencia plurilingüe e intercultural, que se define como “la capacidad de utilizar las lenguas con fines comunicativos y de tomar parte en la interacción intercultural que tiene una persona que domina, en grados diversos, distintas lenguas y posee experiencia de varias culturas; “como la habilidad de usar un repertorio plural de herramientas lingüística y culturales para atender las necesidades de comunicación o interaccionar con personas con diferentes antecedentes y de distintos contextos, y enriquecer ese repertorio mientras se hace esto” (Consejo de Europa, 2016, p. 20).
PUNTOS EN COMÚN	<ol style="list-style-type: none"> 1. Enfoque comunicativo de la lengua. 2. Introducir la apertura y sensibilidad hacia la diversidad lingüística y cultural, presente en el aula o al entorno o bien con la aportación de experiencias externas, es una de las claves para que se produzca la necesaria flexibilidad de pensamiento, porque todo el mundo respeta los otros y se interesa por ellos (p. 31). 3. Hay que prever los dispositivos de evaluación como actividad conjunta (interactiva) con el alumnado, como reflexión sobre los procesos y sobre los resultados del aprendizaje lingüístico, precisando las pautas y los criterios para regular el proceso, para valorar los productos que se presentan, y para introducir mejoras, o para la necesaria valoración del resultado final. El uso de los diferentes tipos de evaluación (autoevaluación, heteroevaluación, coevaluación, individual, colectiva) e instrumentos (pautas de evaluación, cuestionarios, portafolios, dossieres) asegurarán la eficacia educativa (p. 37). 			

<p>CONTENIDOS</p>	<p>1. Estructura: Contenidos separados por lenguas: Lengua Catalana, Castellana y primera lengua extranjera; y por ciclos educativos. 2. Las tres lenguas mantienen la Dimensión comunicativa, aunque los contenidos no son los mismos en todas las lenguas. 3. Las lenguas catalana y castellana incluyen contenidos de la dimensión literaria, mientras que la primera lengua extranjera no. 4. Solo la lengua catalana incluye un contenido de una tercera dimensión de "Contenidos comunes con otras lenguas". 5. Incluye un apartado común para las tres lenguas (lengua catalana, castellana y primera lengua extranjera), titulado "Dimensión plurilingüe e intercultural". Se incluyen 35 contenidos</p>	<p>1. Estructura: en el currículum d'educación primaria de 2017 los contenidos se clasifican en 5 dimensiones, las mismas en las tres lenguas. Además, los contenidos se clasifican por dimensiones y no por ciclos educativos. Las lenguas catalana y castellana se integran y comparten las mismas competencias y contenidos claves. La lengua extranjera no se integra con ellas pero mantiene una estrecha relación, manteniendo las mismas dimensiones y competencias y contenidos similares.</p> <p>El bloque de plurilingüismo e interculturalidad plantea contenidos relacionados con los usos sociales en contextos multilingües. Dada la peculiaridad de estos contenidos plurilingües, se presentan unitariamente en un único bloque para cada ciclo y precediendo los criterios de evaluación: será función del equipo docente que, en el proyecto lingüístico, se articulen las enseñanzas de este ámbito en los de las diferentes lenguas, áreas curriculares y actividades escolares (Decreto 119/2015, p. 27).</p>	<p>. La dimensión comunicativa de 2009 se sustituye por 3 dimensiones distintas en 2017 que integran las capacidades de la dimensión comunicativa.</p> <p>. Se añade la dimensión literaria en las tres lenguas en 2017. Además, la lengua extranjera incorpora mayor número de contenidos claves que las lenguas catalana y castellana, mientras que en 2009 no se especificaba esta dimensión en lengua extranjera.</p> <p>. En 2017, no se especifican "contenidos comunes con otras áreas" como dimensión separada, ya que se integran las lenguas catalana y castellana y se establece una relación estrecha también con la lengua extranjera.</p> <p>. De nuevo, en 2017 se incorpora la dimensión plurilingüe e intercultural en las tres lenguas, aunque se diferencia las competencias y los contenidos clave en lengua catalana y castellana por un lado, y en lengua inglesa por el otro. Sin embargo, en 2009 sólo se incorporaba una dimensión global para las tres lenguas y se compartían 35 contenidos clave. De nuevo, el número de contenidos clave es mayor en lengua extranjera que en las lenguas catalana y castellana.</p>	<p>El Consejo de Europa (2001) establece las descripciones de los diferentes niveles de competencia. Al acabar la educación primaria se corresponde el nivel A1 o A2. Las descripciones de los diferentes niveles se realiza entorno a tres categorías: comprender, hablar y escribir. Por otro lado, la competencia de expresión oral se concreta definiendo 4 indicadores: alcance, corrección, fluidez e interacción (Consejo de Europa, 2001, pp. 31-33).</p>
<p>COMPETENCIAS</p>	<p>El Currículum de Educación Primaria (2009) estructura las competencias del ámbito lingüístico en tres dimensiones:</p> <p>I) Dimensión comunicativa: Esta incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencia oral • Competencia escrita • Competencia audiovisual <p>II) Dimensión literaria: acceso guiado a obras literarias, facilitando el desarrollo del hábito lector y escritor y hace que las niñas y niños descubran el placer por la lectura, sepan identificar estéticas y recursos y aprecien textos literarios de géneros diversos (...), así como otras formas estética de la cultura como canciones, refranes ...</p> <p>III) Dimensión plurilingüe e intercultural.</p>	<p>. Se integran las áreas de lengua catalana y literatura, y lengua castellana y literatura, compartiendo las mismas competencias y contenidos claves. La lengua extranjera no se integra con las otras dos lenguas oficiales pero sí mantiene el mismo formato, las mismas dimensiones, competencias y contenidos claves muy parecidos.</p> <p>. Se especifican los contenidos claves por bloque de dimensiones.</p>	<p>Tal como se indica en el documento Competències bàsiques de l'àmbit lingüístic (Departament d'Ensenyament, 2015) "Se establecen tres niveles de logro en cada competencia: satisfactorio (nivel 1), notable (nivel 2) y excelente (nivel 3). El nivel 1 corresponde a un nivel A1 y el nivel 3 a un nivel A2 del MECR " (p.6).</p> <p>. Se pasan de capacidades a competencias clasificadas en dimensiones. En 2009, se citan todas las capacidades detectadas para lograr el objetivo comunicativo. Sin embargo, en 2017 se divide la competencia comunicativa en 5 dimensiones y se especifica qué competencias se requieren desarrollar en cada dimensión y qué contenidos claves se requieren adquirir.</p> <p>. En 2009 sí existen algunas relaciones de coordinación y conexión entre la Lengua Catalana y Castellana, ya que en las capacidades de lengua castellana se menciona "aplicar estrategias, léxico...en definitiva, contenidos conceptuales y procedimentales desarrollados o aprendidos en lengua catalana.</p>	<p>El Consejo de Europa (2001) establece las descripciones de los diferentes niveles de competencia. Al acabar la educación primaria se corresponde el nivel A1 o A2. Las descripciones de los diferentes niveles se realiza entorno a tres categorías: comprender, hablar y escribir. Por otro lado, la competencia de expresión oral se concreta definiendo 4 indicadores: alcance, corrección, fluidez e interacción (Consejo de Europa, 2001, pp. 31-33).</p>
<p>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</p>	<p>1. LENGUA CATALANA Y LITERATURA: 23 criterios 2. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 19 criterios 3. LENGUA EXTRANJERA: 14 criterios</p>	<p>1. LENGUA CATALANA Y LITERATURA: 24 criterios 2. LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA: 21 criterios 3. LENGUA EXTRANJERA: 19 criterios</p>	<p>. En 2017, se aumenta el número de criterios de evaluación en ciclo superior, en todas las lenguas. En lengua catalana se hace más hincapié en el uso de herramientas de aprendizaje como realizar esquemas, uso de la biblioteca, sintetizar ideas o expresar ideas a través de esquemas. Solo en lengua catalana se especifica el uso de la competencia digital como utilizar sistemas de comunicación digitales seguros. También se especifica el uso de elementos lingüísticos concretos para expresarse como el uso de mecanismos de la lengua para crear significado, la acentuación gráfica, o la ortografía de base, cuando en las otras lenguas se expresa de forma más general.</p>	

Tabla 3. La educación lingüística. Comparativa currículos de 2014 y 2017

Por tanto, a modo de resumen, las modificaciones del currículo de 2017, en comparación con el de 2009 son los siguientes:

- La dimensión comunicativa de 2009 se sustituye por tres dimensiones distintas en 2017, que integran las capacidades de la dimensión comunicativa.
- Se añade la dimensión literaria en las tres lenguas en 2017.
- La Lengua Extranjera [sic] incorpora mayor número de contenidos claves que la Lengua Catalana y la Lengua Castellana, mientras que en 2009 no se especificaba esta dimensión en Lengua Extranjera [sic]. En 2017, no se especifican "Contenidos comunes con otras áreas" como dimensión separada, ya que se integran las Lenguas Catalana y Lengua Castellana y se establece una relación estrecha también con la Lengua Extranjera [sic].
- De nuevo, en 2017 se incorpora la dimensión plurilingüe e intercultural en las tres lenguas, aunque se diferencia las competencias y los contenidos clave en Lengua Catalana y Lengua Castellana, por un lado, y en Inglés por el otro. Sin embargo, en 2009 sólo se incorporaba una dimensión global para las tres lenguas y se compartían contenidos clave. De nuevo, el número de contenidos clave es mayor en Lengua Extranjera [sic] que en la Lengua Catalana y la Lengua Castellana.

1.3 La educación musical

La educación musical, junto a la materia de visual y plástica, conforman el ámbito de educación artística en educación primaria, tanto en el currículo de 2009 como el de 2017. La estructura del ámbito artístico en ambos currículos es muy similar. Los contenidos están estructurados por ciclos y materias: Visual y Plástica, por un lado, y Música y Danza por el otro, aunque en el currículo de 2017 también hay un apartado de "contenidos compartidos" para indicar aquellos compartidos por las dos materias (véase el análisis comparativo en Anexos punto 1.4).

En cuanto al objetivo principal, este no contiene variaciones de 2009 a 2017, sino matices sutiles. En 2009 se incluye la producción, mientras que en 2017 no. En ambos currículos se contempla como objetivo principal "comprender el entorno y comunicarse". En ambos currículos se incide también en valorar y aprender a comunicarse en contextos multilingües respetando la diversidad lingüística, valorar la diversidad cultural y el patrimonio de cada cultura, desarrollar el sentido crítico, el aprendizaje también en grupo, y la aplicación de las matemáticas para formar seres reflexivos.

Tal como indican ambos currículos (2009 y 2017), los objetivos y los contenidos de la educación artística están orientados al desarrollo de las competencias que permiten interpretar y representar el mundo, a percibir, producir y comprender el entorno y a uno mismo (*Generalitat de Catalunya*, 2017, p. 129).

En cuanto a las competencias, en el currículo de 2009 no se especifican las competencias propias de la educación artística, pero sí se añade una competencia artística (la competencia 2) dentro de las ocho competencias básicas generales de la educación primaria. Lo que sí se especifica son once capacidades que desarrollar en el ámbito artístico. Sin embargo, en el de 2017 se establece que las competencias básicas del ámbito artístico a adquirir en esta etapa educativa son nueve en total, divididas en tres ámbitos: dimensión de percepción, comprensión y valoración (se incluyen las competencias comprendidas de la 1 a la 4); dimensión de interpretación y producción (se incluyen de la

competencia 5 a la 7); y dimensión de imaginación y creatividad (se incluyen las competencias 8 y 9) (véase en Anexos punto 1.4.1). Por tanto, la mayor modificación del currículo de 2017 en este apartado es que se añade una definición de qué es cada una de las nueve competencias y se especifican los contenidos clave que incluyen cada una de ellas (véase en Anexos punto 1.4.4).

En cuanto a los criterios de evaluación del ámbito artístico en el ciclo superior de educación primaria, existen algunas modificaciones del currículo de 2009 al de 2017. En el primero, se recogen diez criterios de evaluación, mientras que en el segundo tan solo 7. Se elimina el criterio “Investigar, elaborar y valorar concepciones en torno a las manifestaciones artísticas y culturales y de los contextos de producción artística”. Y se divide el criterio 6 (2009) en dos criterios, el 6 y 7 (véase en Anexos punto 1.4.6).

Puede verse, a continuación, Tabla 4, el resumen de la comparación entre el currículo de ámbito artístico de 2009 y 2017 (véase para detalle completo en Anexos el punto 1.4):

EDUCACIÓN MUSICAL			
RESUMEN COMPARATIVA CURRÍCULUM 2014 Y CURRÍCULUM 2017			
DIMENSIÓN	LEY 12/2009 CURRÍCULUM 2014	DECRETO 119/2015 CURRÍCULUM 2017	MODIFICACIONES CURRÍCULUM 2017
ESTRUCTURA	En la educación artística en el Currículum de Educación Primaria de 2014, marcado por la Ley 12/2009, la Música forma parte de la educación artística, sin embargo, los contenidos están estructurados por ciclos y materias: Visual y Plástica por un lado, y Música y danza por el otro.	La Música, junto a la materia de Visual y Plástica, conforman la materia de educación artística en educación primaria.	Desarrollar las competencias perceptivas y de expresión que permitan a los alumnos comprender su entorno y los mundos artísticos y culturales y adquirir herramientas para comunicarse con los lenguajes de las artes (Departament d'Ensenyament, 2017, p. 129).
OBJETIVO PRINCIPAL	Los objetivos y los contenidos de la educación artística contribuyen al desarrollo de las competencias que permiten interpretar y representar el mundo: el alumno aprende a percibir, pero también a producir a partir del conocimiento y de la comprensión de sí mismo y de su entorno" (Generalitat de Catalunya, 2009, p. 94). Se especifican 11 objetivos de la educación artística.	La educación artística tiene como objetivo "desarrollar las competencias perceptivas y de expresión que permitan a los alumnos comprender su entorno y los mundos artísticos y culturales y adquirir herramientas para comunicarse con los lenguajes de las artes" (Departament d'Ensenyament, 2017, p. 129).	El objetivo principal no contiene variaciones, sino matices sutiles. En 2009 se incluye la producción, mientras que en 2017 no. En ambos currículos se cotempla como objetivos principales comprender el entorno y comunicarse.
PUNTOS EN COMÚN	1. La educación artística mantiene unos lazos de conexión con otras materias, dada su capacidad interdisciplinar. Por ejemplo, la danza como parte de la Música, mantiene unos enlaces evidentes con la educación física, en cuanto que las dos trabajan el sentido estético y creativo de la expresión y comunicación corporal, de manera especial.	Se incide en valorar y aprender a comunicarse en contextos multilingües respetando la diversidad lingüística, valorar la diversidad cultural y el patrimonio de cada cultura, desarrollar el sentido crítico, el aprendizaje también en grupo, y la aplicación de las matemáticas para formar seres reflexivos.	Se incide en valorar y aprender a comunicarse en contextos multilingües respetando la diversidad lingüística, valorar la diversidad cultural y el patrimonio de cada cultura, desarrollar el sentido crítico, el aprendizaje también en grupo, y la aplicación de las matemáticas para formar seres reflexivos.
CONTENIDOS	Están estructurados por ciclos y materias: Visual y Plástica por un lado, y Música y danza por el otro.	Se añade una definición de qué es cada una de las nueve competencias y se especifican los contenidos clave que incluye cada una de las 9 competencias.	Se añade una definición de qué es cada una de las nueve competencias y se especifican los contenidos clave que incluye cada una de las 9 competencias.
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	Los criterios de evaluación están definidos por ciclos pero no separan las materias.	Los criterios de evaluación están definidos por ciclos pero no por las materias.	Se elimina el criterio "Investigar, elaborar y valorar concepciones entorno a las manifestaciones artísticas y culturales y de los contextos de producción artística". Y se divide el criterio 6 (2009) en dos criterios en 2015, el 6 y 7.
COMPETENCIAS	No se especifican las competencias propias de la educación artística, añadiéndose una competencia artística (la competencia 2) dentro de las 8 competencias básicas generales de la educación primaria.	Se establece que las competencias básicas del ámbito artístico a adquirir en Educación Primaria son 9 en total, divididas en tres ámbitos: dimensión de percepción, comprensión y valoración (incluye las competencias comprendidas de la 1 a la 4); dimensión de interpretación y producción (incluye de la competencia 5 a la 7); y dimensión de imaginación y creatividad (incluye las competencias 8 y 9).	Se establece que las competencias básicas del ámbito artístico a adquirir en Educación Primaria son 9 en total, divididas en tres ámbitos: dimensión de percepción, comprensión y valoración (incluye las competencias comprendidas de la 1 a la 4); dimensión de interpretación y producción (incluye de la competencia 5 a la 7); y dimensión de imaginación y creatividad (incluye las competencias 8 y 9).

Tabla 4. Resumen educación musical. Comparativa del currículo de 2014 y 2017

1.4 Contexto de la investigación

La investigación se desarrolla en un centro público de educación infantil y primaria, ubicado en un municipio urbano, en la comarca del Baix Llobregat, en Barcelona. El barrio en que se encuentra el centro escolar en cuestión es colindante con un municipio de la comarca del Barcelonés y es el más poblado del municipio, debido al flujo migratorio de Andalucía y Extremadura, inicialmente, y, en los últimos años, desde zonas extracomunitarias, principalmente de Sudamérica, Marruecos y África subsahariana. Dadas las características socioeconómicas del barrio, todos los centros escolares públicos son de categoría C, es decir, de *máxima complejidad*. La oportunidad de relación con el inglés es muy escasa (López, 2016).

El centro escolar, durante los años 2014-2017, está formado por una plantilla estable de quince docentes. Su ratio está por encima de la de los centros de tipología C. Su media en 2014-2015 fue de 25 estudiantes por grupo, mientras que la media en Cataluña fue de 21,5. En los cursos inferiores, menos del 50% de las familias son españolas y el abanico de países de procedencia aumenta cada año. Por tanto, encontramos una gran diversidad de lenguas primeras, muchas de ellas no románicas, aspecto ligado a la diversidad cultural existente entre las familias¹⁸. Solo el 2% de los estudiantes del centro escolar tiene el catalán como LP (López, 2016).

Este contexto sociocultural ha llevado al centro, entre otras cosas, a plantearse diferentes enfoques de enseñanza-aprendizaje, y es aquí donde surge la oportunidad de la investigación de esta tesis. En este centro hay una preocupación por mejorar los resultados de Inglés en las PCBE, pero también se plantea cuál debe ser el enfoque de la enseñanza-aprendizaje del Inglés y de las lenguas en general.

En el momento de plantear esta investigación el centro escolar expresa una preocupación y necesidad por mejorar los resultados de Inglés en las PCBE, pero también se plantea cuál debe ser el enfoque de la enseñanza-aprendizaje del Inglés como lengua adicional y de las lenguas en general en el centro. La falta de estabilidad del profesorado de Inglés en los últimos años, el escaso poder adquisitivo de la población y la falta de presencia del Inglés en el centro ha acarreado unos resultados muy insatisfactorios en las PCBE de los últimos años. De este modo, el centro brinda la oportunidad de aplicar un cambio para transformar la situación actual.

1.4.1 Características del centro escolar y su población

Es un centro de una línea, con 225 alumnos en 2016. Nació en 1978-1979, en un barrio en proceso de urbanización y con una gran demanda de escolarización. El actual edificio se construyó en 1986. El barrio cuenta con dos escuelas públicas más y un centro concertado, una guardería y un centro de educación de adultos. El centro escolar se sitúa en un núcleo urbano, aunque rodeado por un gran parque, varias áreas deportivas y la biblioteca pública del municipio.

La plantilla es de quince docentes: cuatro son de educación infantil, seis de Primaria, un especialista de Educación Física, un especialista de Inglés, un especialista de Música, una plaza estructural de Música con Perfil Lingüístico y un especialista de Educación

¹⁸ Información extraída del Proyecto de Dirección de Centro proporcionado por la directora. Se detallará la muestra en el punto 4.4.1.

Especial. Es una plantilla estable con un índice de movilidad por debajo de la media de las escuelas de tipología B.

El centro escolar cuenta con una gran participación de las familias, que ha ido aumentando en los últimos años. A partir de 2013-2014 el índice de socios del AMPA y el índice de participación de estudiantes en extraescolares superó la media de Cataluña. El 60% de las familias asisten a la reunión general de curso y el 95% asisten a la entrevista con el tutor. También, el 99% de las familias delegadas asisten a las tres reuniones de familias delegadas.

En cuanto a las características de las familias, a fecha de 2016, en los cursos inferiores, menos del 50% de las familias son españolas y el abanico de países de procedencia ha aumentado. Por tanto, encontramos una gran diversidad de lenguas primeras y muchas no románicas. En el curso 2015-2016 encontramos un 35% de familias nacidas en Cataluña; un 9% nacidas en otras comunidades; un 25% nacidas en Sudamérica; un 11% nacidas en Marruecos; un 6 % nacidas en África Subsahariana; un 8% nacidas en Europa del Este y un 6% nacidas en Asia (López, 2016). A fecha de 2016, tal como se indica en el Proyecto de Dirección (López, 2016), sólo el 2% de los alumnos del centro tienen el catalán como LP. Véase la tabla resumen a continuación:

	P3	P4	P5	1o	2o	3o	4o	5o	6o
Núm. Lenguas primeras	7	6	5	6	4	3	3	5	3
Núm. Alumnos con el catalán como lengua primera	1	1	0	2	1	0	2	1	0

Tabla 5. Las lenguas del centro

Otra característica para resaltar de las familias es que, a fecha de 2016, la formación inicial de estas es escasa, obteniendo que el 54% sí posee de los estudios secundarios obligatorios, aunque un 36% tan solo posee los estudios primarios y el porcentaje de familias con estudios superiores ronda el 10% (López, 2016).

En 2016, el 60% de las familias están en activo y un 15% en el paro, datos parecidos a la media de Cataluña, pero que también puede influir en el desarrollo de los estudiantes.

Académicamente, los resultados del centro en Lengua Catalana y Lengua Castellana en las PCBE ronda la media de Cataluña, los resultados de Matemáticas suelen ser superiores a la media de Cataluña pero, sin embargo, **los de Inglés son en todos los años inferiores a la media de Cataluña** (López, 2016):

PRUEBA	2011-2012	2012-2013	2013-2014	COMPLEX. C	2014-2015
Lengua Catalana (centro)	93.88%	90.5%	89.4%		80,95%
CATALUÑA (media)	85.47%	86.24%	84.45%	80.18%	71%
CASTELLANO (centro)	88.9%	85.7%	79%		89.47%
CATALUÑA (media)	82.18%	86.48%	84.6%	72.54%	72.7%
INGLÉS (centro)	66.7%	57.1%	73.9%		60%
CATALUÑA (media)	72.90%	81.92%	83%	67.25%	68%
MATEMÁTICAS (centro)	100%	85.7%	100%		90.4%
CATALUÑA (media)	83.72%	86.03%	85.50%	75.47%	75%

Tabla 6. Resultados del centro en Lengua Catalana, Lengua Castellana, Inglés y Matemáticas. Prueba de Competencias Básicas Externas de 2012-2015

2. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se organiza en torno a tres ejes, que vertebran las líneas teóricas sobre las que se sustenta esta investigación. Por un lado, un primer apartado dedicado a la educación lingüística (apartado 2.1) se recogen las directrices ordenadas por el Consejo de Europa y el *Curriculum d'Educació Primària* en cuanto a la educación lingüística en la etapa de educación primaria; y se definen y describen los enfoques CLIL y EPI, así como las aplicaciones de ambos en el contexto de la investigación. Por otro lado, en el segundo apartado, dedicado a la Educación Musical (2.2) se abordan los beneficios de la música como materia educativa y herramienta didáctica; la conexión entre Música y lenguaje; la influencia de la música en el desarrollo del niño/a y de la lengua; la aplicación CLIL en la materia de Música; los efectos de la educación musical más allá de la música y se hace una breve descripción de las pedagogías activas de la Música. Finalmente, el tercer apartado se dedica al aprendizaje cooperativo (2.3), y se incluye la definición del aprendizaje basado en proyectos, como estrategia metodológica del trabajo cooperativo, así como sus efectos en educación.

2.1 La educación lingüística

En este primer bloque se conceptualiza y contextualiza la educación lingüística en el contexto de Cataluña y concretamente la educación del Inglés como lengua adicional¹⁹ (apartado 2.1.1), el tratamiento integrado de las lenguas (apartado 2.1.2), los beneficios del bilingüismo en el aprendizaje de lenguas adicionales (apartado 2.1.3), el enfoque CLIL (apartado 2.1.4) y el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas (apartado 2.1.5), con el objetivo de contextualizar legal y físicamente el trabajo de investigación.

2.1.1 La educación lingüística en el Currículum de educación primaria y las directrices del Consejo de Europa

En esta investigación se entiende la lengua y, por ende, la didáctica del Inglés, desde una perspectiva ecológica, donde se relaciona la lengua con su rol en la vida humana, incluyendo el pensamiento, la acción, la interacción, la socialización y los procesos y patrones sociales y culturales (Van Lier, 1997, p. 118).

El modelo lingüístico del sistema educativo catalán se fundamenta en la inmersión lingüística. En este, además de garantizar el conocimiento de las lenguas oficiales (catalán y castellano) y al menos una lengua adicional, tal como marca el *Curriculum d'Educació Primària* (2017), se requiere incrementar el conocimiento de otras lenguas que son imprescindibles para interactuar en contextos lingüísticos y culturales complejos, diversos y abiertos al mundo. En este contexto, el objetivo central de la educación es “preparar a los alumnos para que sean capaces de desarrollarse como personas en la sociedad plural, multilingüe y multicultural del siglo XXI” (Decreto 119/2015, p. 2). En

¹⁹ Recordemos que en esta tesis utilizaremos *lengua adicional* (LA) siguiendo la pauta de Martín-Peris (2014): se entiende por lengua adicional al resto de lenguas que se aprenden mediante la escolarización.

esta investigación y en el Programa CLILPLU²⁰ se apuesta por el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas para fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe, con la mirada puesta en preparar al alumnado para poder comunicarse en la sociedad plural, dado que el contexto en que se inserta la investigación así lo requiere. Pereña (2016) incide también en que la educación lingüística basada en enfoques inclusivos, plurilingües e interculturales facilita la construcción de las relaciones entre las diferentes culturas y tienen un gran impacto en la eficacia y eficiencia del aprendizaje de lenguas.

Tal como define el *Council of Europe* (2001), se precisa el desarrollo de la competencia plurilingüe de forma integrada con el aprendizaje de las dos lenguas oficiales y la lengua adicional. Se define el concepto de *competencia plurilingüe* como la capacidad de utilizar las lenguas con fines comunicativos y de tomar parte en la interacción intercultural que tiene una persona que domina, en grados diversos, distintas lenguas y que posee también experiencia en varias culturas. Este conocimiento no lo tiene compartimentado en carpetas mentales distintas, sino que la persona construye una competencia comunicativa única:

El enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. En situaciones distintas, una persona puede recurrir con flexibilidad a partes diferentes de esta competencia para conseguir una comunicación eficaz con un interlocutor concreto (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2002, p.4).

De acuerdo con Wilson (2020), Cataluña, contexto donde se ubica la investigación que nos ocupa, es una comunidad multilingüe con un alto nivel de diversidad lingüística. Parece que se desconoce el número exacto de lenguas que se hablan en Cataluña, aunque existen varios proyectos vigentes que investigan esta cuestión. Por tanto, Wilson (2020) insiste en que el sistema educativo de Cataluña acoge a todo un conjunto de individuos con realidades lingüísticas diversas y no únicamente a alumnos bilingües catalán-español.

De acuerdo con el Instituto de Estadística de Cataluña, los datos de 2018 muestran que el porcentaje de población con el catalán como LP es del 31,5%; la del castellano del 52,7% y el 14,8% restante se divide en: 2,8% catalán y castellano; 0,3% alemán; 0,4% inglés; 2,2% árabe; 0,5% bereber; 0,6% francés; 0,8% gallego; 0,4% italiano; 0,5% portugués; 1,1% rumano; 0,5% ruso; 0,4% chino; 0,9% otras combinaciones; 1,4% no consta; 3,1% otras lenguas.

Para poder enfocar la enseñanza de las lenguas de una forma integrada y cohesionada, los documentos *Currículum d'Educación Primària* (2009 y 2017) inciden dentro de los objetivos marcados para la educación lingüística, en la importancia que recae en el trabajo del respeto y el fomento de la mirada y actitud abierta hacia la diversidad lingüística y cultural, que se concreta en las siguientes directrices:

²⁰ Programa CLILPLU: programa educativo que aúna el enfoque CLIL de enseñanza de la Música en inglés como lengua adicional, y el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas para trabajar de forma integrada las tres lenguas escolares.

1. Se precisa un proyecto lingüístico de centro adaptado al contexto, que se adapte al análisis sociolingüístico de este.
2. Se requiere la cooperación y educación inclusiva para que la conversación y la actividad dialógica entre los niños²¹ y entre el alumnado-profesorado impregne la vida escolar. Para ello, se recomienda fomentar espacios de comunicación y la educación en valores.
3. Se necesita un enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas donde los significados son construidos de forma social, a partir del intercambio lingüístico real en situaciones comunicativas.
4. Se necesita emplear la evaluación competencial para evaluar el desarrollo competencial que muestra el alumno en una actividad comunicativa, donde se puede apreciar la competencia plurilingüe que demuestra poseer.

En el nivel educativo en que se enmarca esta tesis (ciclo superior de educación primaria), tal como marca el *Council of Europe* (2001), corresponde alcanzar el nivel de dominio lingüístico A1 o A2²² (vid. supra 1.1.3), marcados por el Consejo de Europa (2001), que define las descripciones de los diferentes niveles de competencia lingüística y lo hace alrededor de tres categorías: comprender, hablar y escribir. Acorde con la escala global que se define, el usuario de nivel A1 es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso frecuente, presentarse y pedir información básica y relacionarse de forma elemental. En el nivel A2, el usuario comprende frases y expresiones de uso frecuente, se comunica para ejecutar tareas simples y cotidianas y describe aspectos de su pasado y entorno de forma sencilla (MCER, 2001, p. 26). En el Programa CLILPLU se toman como referencia de evaluación de la expresión oral las descripciones de 4 indicadores de evaluación de la categoría de hablar: alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia (p. 32-33).

2.1.2 Tratamiento integrado de las lenguas

Tal como indica Guasch (2007), el concepto de “Tratamiento integrado de las lenguas” (TIL de ahora en adelante) en la educación obligatoria parece surgir del libro de Eddy Roulet “*Langue maternelle et langues secondes*”, quien apuesta por ello como respuesta a la preocupación en la observación de las dificultades que crea en los alumnos la descoordinación de la enseñanza de las distintas lenguas primeras y las adicionales (Guasch, 2007, p. 150). De acuerdo con este especialista, el TIL se concreta en una planificación de la enseñanza integrada de las lenguas de los currículos que aborda los siguientes cinco elementos:

- El proceso del uso de la lengua: la enseñanza integrada de las lenguas debe tener en cuenta el desarrollo de las capacidades generales y la especificidad de las estrategias necesarias para su actualización en cada una de las lenguas en función de la situación específica de los usuarios respecto a estas lenguas (Guasch, 2007, p. 153).

²¹ En todo el documento se emplea los sustantivos genéricos “niños, alumnos, profesores” para denominar al conjunto de individuos de todos los géneros.

²² Véase la descripción en Anexos, punto 1.3.1.

- El conocimiento de las situaciones discursivas y los géneros de texto: se requiere la planificación de la enseñanza de contenidos transversales que afectan a todas las lenguas y los contenidos particulares que se derivan de las características sociales y culturales vehiculadas a cada una de ellas (p. 155).
- La continuidad entre uso lingüístico y reflexiones metalingüística: incluye crear espacios de reflexión compartida y la adopción de un único modelo en el análisis del funcionamiento de los sistemas lingüísticos (p. 156).
- El conocimiento de la diversidad lingüística: incluye llevar a cabo propuestas que fomenten actitudes receptivas, abiertas y metalingüísticas hacia las lenguas e incentive la motivación por aprenderlas, en todas las áreas de conocimiento (p. 157).
- Las actitudes lingüísticas desde una mirada comunicativa, que implica una actitud respecto al propio conocimiento lingüístico que favorezca la autoestima y la estima hacia los compañeros con lenguas primeras distintas (Guasch, 2007, p. 157).

De acuerdo con Wilson (2020), el TIL requiere una colaboración entre los profesores que comparten elementos comunes entre las distintas lenguas escolares para fomentar y facilitar la transferencia de conocimientos y conceptos entre lenguas. En cuanto a los alumnos, esta estrategia parece fomentar la participación consciente en la reflexión metalingüística y comparar y contrastar activamente las lenguas de su repertorio lingüístico como medio para profundizar en el aprendizaje de lenguas y contenidos. Metodológicamente, tal como indica Wilson (2020), el TIL requiere:

- Enfocar la didáctica de las lenguas a las competencias.
- Fomentar el aprendizaje colaborativo.
- Centrar el aprendizaje de la lengua en situaciones comunicativas auténticas, centrándose en la noción de uso de la lengua.
- Fomentar que el alumno desarrolle estrategias que les permitan transferir conocimientos entre sus lenguas y el uso de rasgos del habla plurilingüe, por ejemplo, el translenguaje. Se fomenta el uso de prácticas de intercomprensión y reflexión para poder desarrollar la transferencia interlingüística.
- Desarrollar la conciencia lingüística de los alumnos, centrándose en todas las lenguas de su propio repertorio lingüístico, así como en las demás lenguas presentes en el aula.
- Reconocer las lenguas de los alumnos en todas las asignaturas, no sólo en las lingüísticas.
- Seleccionar y secuenciar los contenidos de aprendizaje de las lenguas para cada lengua y etapa, con el fin de evitar redundancias (Wilson, 2020, p. 67-68).

Como parte del Programa CLILPLU se diseña y aplica una formación interna de centro en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, donde se realiza una programación transversal de las tres lenguas escolares basada en géneros discursivos, y se confeccionan los dosieres de expresión escrita plurilingües por ciclos como producto

de la formación, siguiendo en ambos casos los principios del EPI y el TIL, acabados de describir.

2.1.3 Los beneficios del bilingüismo en el aprendizaje de lenguas adicionales

El contexto donde se enmarca la investigación que nos ocupa es, como se ha ido indicando, Cataluña, una comunidad bilingüe. Con el objetivo de contextualizar la investigación, en este punto se hace una aproximación a la influencia del bilingüismo en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de lenguas adicionales. Parece haberse extendido entre la comunidad investigadora, la mirada a favor del bilingüismo como condicionante muy positivo para la adquisición de una lengua adicional (Sanz, 2003; Aparici, Arnau, Bel, Cortès-Colomé, Pérez, y Vila, 2011; Pérez-Vidal y Roquet, 2008; Lasagabaster, 2005; Swain y Lapkin, 1995). Los principales motivos que justifican esta postura son, tal como recuerdan Aparici, Arnau, Bel, Cortès-Colomé, Pérez, y Vila (2011) que: primero, al poseer un doble sistema fonético, la persona bilingüe tiene más flexibilidad para producir sonidos de nuevas lenguas. También porque al haber desarrollado tempranamente una clara conciencia metalingüística, la persona bilingüe tiene más sensibilidad para distinguir entre construcciones correctas e incorrectas en otras lenguas, para entender la relación arbitraria entre palabras y objetos en diferentes lenguas, y para reflexionar en general sobre las lenguas.

En el contexto de Cataluña, la investigación de Sanz (2000) compara la evolución del aprendizaje del Inglés de sujetos bilingües y no bilingües, a partir de *tests* de gramática y vocabulario. Los participantes son 124 hablantes bilingües catalán y castellano a quienes se comparó con 77 hablantes monolingües de fuera de Cataluña. Se obtiene que los primeros alcanzaron puntuaciones más altas en las pruebas de Inglés (Lasagabaster, 2005). Un segundo estudio es el de Pérez Vidal y Roquet (2008), que analiza datos de composiciones escritas de 58 estudiantes de entre 12 y 17 años y también confirma que los estudiantes de los dos grupos que leían y escribían habitualmente en ambas lenguas conseguían un bilingüismo equilibrado y un umbral alto en las dos, y, a la vez, niveles más altos en Inglés como lengua adicional.

En el contexto internacional destaca el estudio de Swain y Lapkin (1995), que analiza la adquisición del francés como lengua adicional por parte de 300 estudiantes inmigrantes canadienses de 13 años, de orígenes geográficos y lingüísticos diversos. El grupo que obtuvo resultados significativamente mejores en competencia oral y escrita en francés fueron los estudiantes bilingües alfabetizados en dos lenguas, la propia y el inglés. Estos obtuvieron mejores resultados que los monolingües anglófonos, aún teniendo presente que estos segundos pertenecían a un nivel socioeconómico y cultural más alto.

Estos cuatro estudios acabados de describir parecen que corroboran la Hipótesis de Interdependencia Lingüística de Cummins (1978), de acuerdo con la cual los conocimientos en la primera lengua (LP) pueden ser transferidos positivamente durante el proceso de adquisición de la segunda lengua (L2), y servir como instrumento para el desarrollo lingüístico en la lengua adicional. Sin embargo, Cummins (1978) subraya la necesidad de poseer un nivel mínimo de umbral de alfabetización en una de las lenguas para poder lograr la transferencia efectiva de una lengua a la otra.

2.1.4 El enfoque CLIL

La enseñanza y aprendizaje de materias no lingüísticas (Música en nuestro caso) en inglés, en contextos educativos donde la lengua primera no es el inglés, sino que se trata de una lengua adicional, se articula desde el enfoque²³ CLIL²⁴. El término CLIL fue acuñado en 1994 en Europa (Marsh, Maljers y Hartiala, 2001) y significa *Content and Language Integrated Learning*. En castellano este acrónimo se traduce por AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. CLIL es “un enfoque educativo donde la lengua adicional es usada para aprender y enseñar tanto contenido como lengua” (Coyle, Hood y Marsh, 2010, p. 10).

El enfoque CLIL se construye con la integración de cuatro bloques, las 4C: C de Contenido, C de Comunicación, C de Comprensión y C de Cultura. El primero es la materia que tratar; el segundo, la lengua de aprendizaje y uso; el tercero, el proceso de aprendizaje y pensamiento y el cuarto, el desarrollo de la comprensión intercultural y ciudadana (Coyle *et al.*, 2010). Para que la simbiosis de estos cuatro elementos tenga lugar se requiere:

- 1) Una progresión en el aprendizaje, las habilidades y la comprensión de contenido.

El alumno crea su propio conocimiento y comprensión y desarrolla habilidades de aprendizaje personalizadas.

- 2) Una activación de los procesos cognitivos.

Para que el alumno sea capaz de crear su propia interpretación del contenido, este debe ser analizado a través de la lengua.

- 3) Una interacción en contextos comunicativos.

La lengua necesita ser aprendida en un contexto de aprendizaje para que el alumno pueda reconstruir el contenido a través de procesos cognitivos.

- 4) Un desarrollo de conocimiento y habilidades lingüísticas apropiadas.
- 5) La adquisición de una conciencia profunda intercultural hacia uno mismo y los demás. (Coyle *et al.*, 2010, p. 41).

CLIL fomenta el uso de una lengua adicional, no necesariamente el inglés, en las tradiciones socioeconómicas, políticas y culturales de diferentes naciones, como es el caso de Australia donde mediante CLIL se incluye las lenguas asiáticas, otras lenguas europeas y las lenguas de herencia (Coyle *et al.*, 2010, p. 10).

²³ Tengo que aclarar que se opta por “enfoque CLIL” y no “metodología CLIL” en esta tesis dado que se toma como referencia la definición de Coyle, Hood y Marsh (2010) de este concepto, quienes definen CLIL como: “un enfoque educativo donde la lengua adicional es usada para aprender y enseñar tanto contenido como lengua” (p. 10).

²⁴ Se opta por la nomenclatura anglosajona CLIL. La traducción de este acrónimo en castellano es AICLE, aunque en esta tesis no se emplea la traducción de la nomenclatura anglosajona.

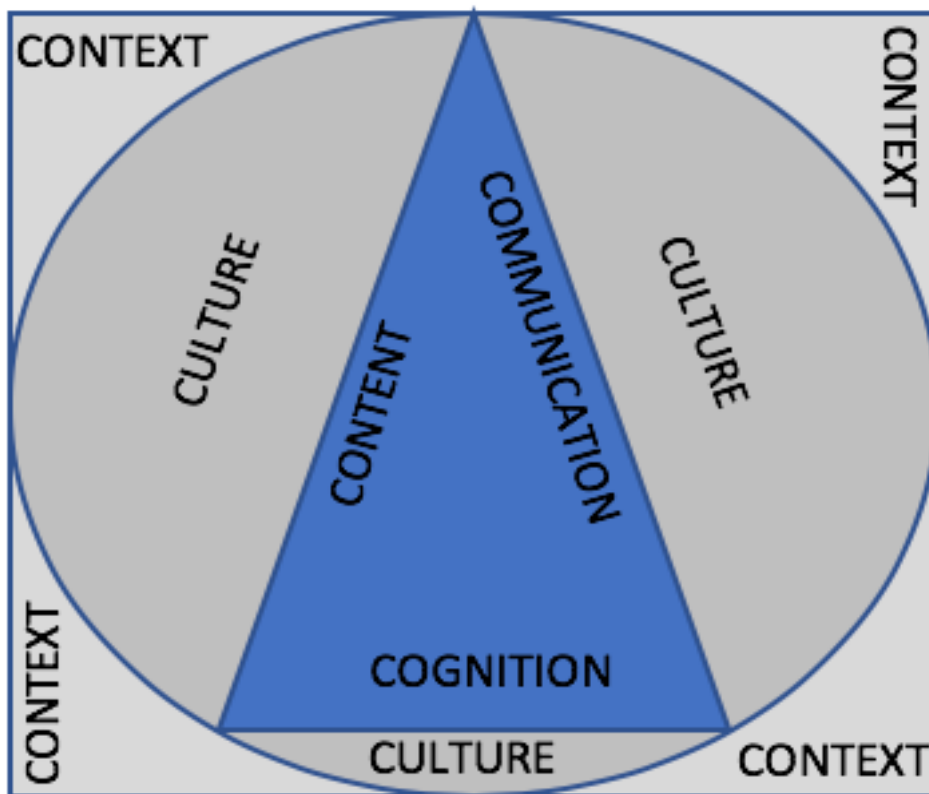


Figura 1. Diagrama de los elementos CLIL (adaptado de Coyle et al., 2010)

Coyle *et al.* (2010) abogan que CLIL posibilita desarrollar la habilidad de pensar en diferentes lenguas, esto puede tener un impacto positivo en el aprendizaje de contenido. Además, permite también avanzar y alcanzar un nivel de aprendizaje mayor, dado que promueve la competencia lingüística, estimula la flexibilidad cognitiva, desarrolla prácticas educativas constructivas, promueve apertura de los esquemas mentales que impactan en la conceptualización, enriquece la comprensión de conceptos y amplía los recursos de creación de mapas conceptuales. Como consecuencia, se incentiva la motivación, desarrolla las habilidades de comunicación y confianza, se construye conocimiento y se desarrollan herramientas de comunicación intercultural (Coyle *et al.*, 2010, p. 1-12).

Pérez Costa y Pavón (2019) abogan por el enfoque CLIL por su capacidad de desarrollar y consolidar el conocimiento lingüístico (p. 43). El contexto CLIL permite originar la oportunidad de usar la lengua adicional con el fin comunicativo, como herramienta metodológica para promover lo que Cummins acuña como *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), es decir, la capacidad de hablar, leer, entender y escribir sobre temas académicos (Pavón, 2018).

Tal como subraya González-Davies (2016), el contexto CLIL permite aprovechar los conocimientos conceptuales y de la lengua meta de los alumnos y, si se realiza una integración de todas las lenguas de su repertorio, se puede llegar a conseguir ayudar a

reducir la ansiedad, reforzar la identidad y la autoestima, y fortalecer las conexiones cognitivas. De esta manera se alcanzaría la práctica de *translenguar*²⁵:

Just as CLIL can draw from the students' previous conceptual and target language knowledge, it can draw from their knowledge of other languages. The integration of all the languages from their repertoire will serve several positive purposes such as help reduce anxiety, reinforce identity and self-esteem, and strengthen cognitive connections (González-Davies, 2016, p. 97-98).

La práctica CLIL necesita una planificación, programación y evaluación rigurosa, que incluya unos objetivos claros y apropiados (Ball y Lindsay, 2010; Pavón, 2018). Navés y Victori (2010) hace también hincapié en que los programas CLIL requieren una integración a largo plazo, bien estructurada, coherente y estable para que sean efectivos y exitosos. Además, exigen también que haya un esfuerzo compartido por todas las partes participantes, un soporte de las familias, y una estabilidad y longevidad en los equipos docentes de lengua y de las áreas de contenido. Para ello, tal como subrayan Ball y Lindsay (2010) y Pavón (2018), la práctica CLIL necesita una planificación, programación y evaluación rigurosa, que incluya unos objetivos claros y apropiados:

- Una programación previa basada en una secuencia y un acuerdo conceptual: la programación y los materiales CLIL deben ser diseñados de acuerdo con unos indicadores de evaluación y unos objetivos tanto conceptuales como procedimentales, pactados desde el inicio. Se recomiendan utilizar estrategias como el trabajo por proyectos, o el aprendizaje basado en tareas para fomentar la colaboración, la interacción y atención a los géneros textuales y las funciones discursivas propias del lenguaje académico (Pavón, 2018). Siguiendo las indicaciones de estos expertos, en el Programa CLILPLU se escogen la estrategia de trabajo por proyectos y otras de carácter cooperativo en contexto CLIL.
- La lengua toma el rol como vehículo de adquisición y cumplimiento de los objetivos de producción (Ball y Lindsay, 2010). El profesor ha de tener suficiente competencia lingüística y también una formación metodológica específica necesaria para incluir y trabajar juntamente la lengua adicional con el resto de las lenguas, estimular las transferencias interlingüísticas a través de la conexión entre las diferentes lenguas y hacer un uso apropiado de las LP como herramienta pedagógica (Pavón, 2018, p.27). Tal como indican Marsh, Maljers y Hartiala (2001) en su “CLIL Compedium” y Otto (2019): “Para que los estudiantes puedan desenvolverse en contextos CLIL, primero deben mejorar sus competencias lingüísticas generales; segundo, desarrollar habilidades comunicativas y tercero, profundizar la conciencia de su L1 [sic] y de la lengua meta” (Otto, 2019, p. 316).
- Los materiales necesitan desarrollar el contenido de manera más procedimental de lo que es necesario para el aprendizaje de la LP. Se requiere dar soporte lingüístico que es proporcionado a partir del texto y la mediación del profesor (Ball y Lindsay, 2010).
- El objetivo de una actividad CLIL debe compartirse a través de tres elementos: inicialmente se decide un *objetivo conceptual* que se desarrolla y consigue a través de una *decisión de procedimiento*, la cual está acompañada de la lengua implicada en la situación y actividad (Ball y Lindsay, 2010).
- Se requieren cuatro tipos de actividades principales:

²⁵ Translenguar: concepto definido por Caraganajah (2011) como “la capacidad de los hablantes multilingües de pasar de una lengua a otra, tratando las diversas lenguas que forman su repertorio como un sistema integrado” (p. 401).

- 1) Actividades que promueven la comunicación entre iguales para promover la competencia comunicativa.
 - 2) Actividades de desarrollo de estrategias de comprensión lectora. Estas suelen incluir textos auténticos de densidad lingüística conceptual.
 - 3) Actividades de modelaje para la producción oral y escrita del alumno. Estas focalizan en la planificación de la producción y en los criterios de evaluación.
 - 4) Actividades que promueven el desarrollo de habilidades cognitivas. (Ball y Lindsay, 2010, p.167).
- Tratamiento específico del contenido conceptual, de la lengua y de los errores: la complejidad léxica implicada en contexto CLIL requiere trabajar la interpretación de palabras desconocidas, el uso eficaz del diccionario, identificación contextual de las palabras y el desarrollo de las conexiones semánticas.
- Los errores de producción se convierten en una fuente de aprendizaje (Ball y Lindsay, 2010) y parte del proceso de adquisición de una lengua (*Council of Europe*, 2001). Deben corregirse de tal manera que no interfieran con la comunicación, alentando al mismo tiempo a los estudiantes y proporcionando una retroalimentación clara y modelos correctos. (*Council of Europe*, 2001, p. 27).

Parece haber una preocupación de los científicos en cuanto al tratamiento de los errores en CLIL. Investigaciones como la de Dalton-Puffer (2008) concluyen que parece existir una tendencia de evaluación lingüística en contexto CLIL dando mayor protagonismo a los errores léxicos por encima de los errores de pronunciación, dejando estos segundos ignorados.

The Language Tryptich

En el enfoque CLIL, la lengua adicional es usada para aprender contenido y no formas gramaticales. El reto es que los alumnos establezcan un aprendizaje lógico utilizando la lengua adicional. Para ello es necesario hacer explícitos la interrelación entre los objetivos de contenido y los objetivos de lengua. La necesidad de identificar las necesidades de aprendizaje en la lengua adicional es uno de los puntos clave para el éxito de la práctica CLIL, tal como resaltan Coyle, Hood y Marsh (2010) y Ball y Lindsay (2010). Se precisa que, o bien que el profesor tenga una comprensión profunda de la lengua adicional, o bien que haya una colaboración estrecha entre el profesor CLIL y el profesor de lengua (Coyle *et al.*, 2010, p. 44) y, en el caso de que el profesor no sea de lengua, este tenga en cuenta que el aprendizaje de contenidos es transmitido a través de la lengua y, por tanto, que la lengua es una herramienta transversal (Ball y Lindsay, 2010, p.164-165). En el caso del Programa CLILPLU, la docente encargada de aplicarlo, autora de esta investigación, cumple con este requisito, ya que debido a su doble formación inicial como musicóloga y traductora, posee el dominio y especialidad tanto como profesora de Música como de Inglés.

The Language Tryptich (La pirámide de la lengua) de Coyle *et al.*, (2010) se construye para plasmar la necesidad de integrar el contenido cognitivo con el aprendizaje y uso de la lengua. Se compone de tres elementos: la lengua de aprendizaje (*language of learning*); la lengua para el aprendizaje (*language for learning*) y la lengua a través del aprendizaje (*language through learning*):

a) La lengua de aprendizaje es la lengua que los alumnos necesitan para acceder a los conceptos y habilidades básicas relacionadas con el tema a aprender.

b) La lengua para el aprendizaje focaliza en el tipo de lengua necesario para operar en un contexto de lengua adicional, las estrategias para usar la lengua adicional de forma eficaz.

c) La lengua a través del aprendizaje: los nuevos significados requieren un nuevo código y esta lengua que emerge necesita ser desarrollada por los profesores y los alumnos. Véase a continuación, el resumen de estos conceptos en la Figura 2:

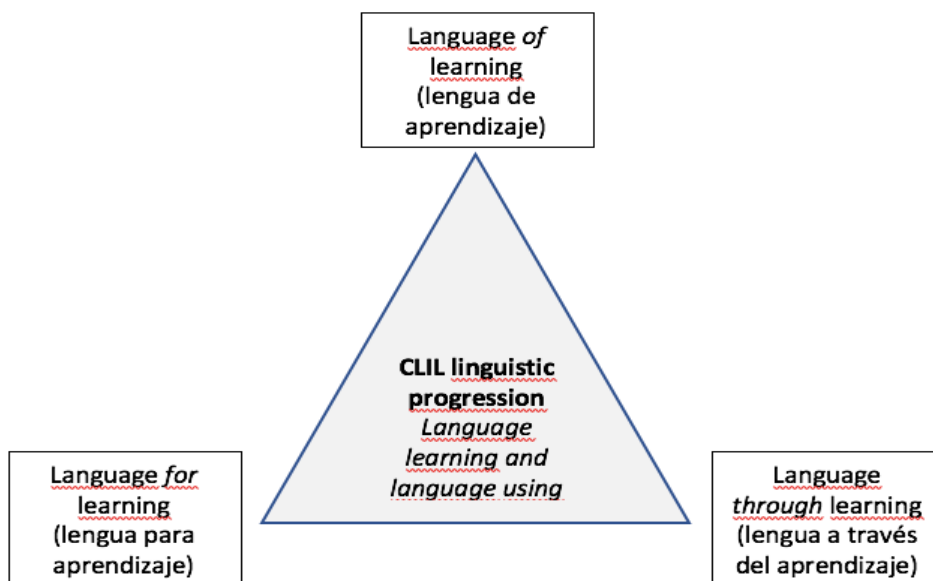


Figura 2. La pirámide de la lengua (adaptación de Coyle *et al.*, 2010)

Las dos escalas en el enfoque CLIL

Existen dos escalas en el enfoque CLIL: la primera, la instrucción extensiva en la lengua adicional (diseño escogido para el Programa CLILPLU); la segunda, la instrucción parcial en la lengua adicional:

a) Instrucción extensiva en lengua adicional:

La LP se emplea de forma muy escasa para explicar aspectos lingüísticos específicos de la asignatura o elementos del vocabulario, para lo demás, se emplea la lengua adicional (Coyle *et al.*, 2010, p. 15). Los objetivos son la adquisición de un nivel alto de contenido a la vez que un nivel alto de competencia lingüística. Se focaliza en contenido, lengua y cognición. El contenido es compartido por un conjunto de asignaturas y los profesores trabajan de forma conjunta, a través de métodos que refuerzan el aprendizaje de la lengua y la comprensión.

b) Instrucción parcial en lengua adicional:

Se emplea tanto la lengua adicional como la LP de los alumnos, cada una para diferentes actividades específicas de forma alternada. Se extrae un contenido específico, posiblemente menos del 5% de una o más asignaturas y se enseña en lengua adicional. Es habitual utilizar un enfoque modular basado en proyectos. De nuevo, hay un triple foco en contenido, lengua y cognición. (Coyle *et al.*, 2010, p. 15-16).

Concreciones curriculares en la aplicación de CLIL

Tal como se ha descrito en el punto 2.1.2, en la práctica CLIL se precisa una programación específica atendiendo tanto al contenido como a la lengua, basada en una secuencia y un acuerdo conceptual (Ball y Lindsay, 2010; Pavón, 2018). Coyle (2010) especifica cómo realizarlo concretando que la planificación de una sesión CLIL debe seguir seis estadios de reflexión: visión compartida de CLIL (1); análisis y personalización del contexto CLIL (2); planificación de una unidad (3); preparar la unidad (4); monitorizar la evaluación (5); próximos pasos hacia la comunidad académica (6). Véase en la Tabla 7 la descripción de cada estadio:

PLANIFICACIÓN DE UNA SESIÓN CLIL	
Estadio 1: Visión compartida de CLIL	<ul style="list-style-type: none"> • Decidir y compartir qué significa CLIL. Para ello, debatir su significado con otros profesores y compañeros. • Definir metas y objetivos de aprendizaje. • Analizar cuáles son las metas de los profesores y alumnos a alcanzar con el enfoque CLIL.
Estadio 2: Análisis y personalización del contexto CLIL	<p>Utilizar la herramienta de planificación de 4C para la unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analizar el currículo del área e identificar los contenidos, habilidades y competencias del tema/módulo o unidad. • Llevar a cabo un análisis del proceso cognitivo y las habilidades de pensamiento necesarias en la unidad. • Considerar las implicaciones culturales. • Identificar los elementos lingüísticos implicados y a desarrollar en la unidad a enseñar. • Crear una rúbrica de evaluación con cuatro columnas: contenido, habilidades cognitivas, ciudadanía y habilidades comunicativas. Esta rúbrica servirá de herramienta de autoevaluación y evaluación entre iguales.
Estadio 3: Planificación de una unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar estrategias de enseñanza apropiadas para dar soporte a los alumnos. • Identificar estrategias de aprendizaje apropiadas, es decir, cómo los alumnos pueden aprender a aprender de forma autónoma. • Asegurar que los objetivos de enseñanza y aprendizaje son claros y accesibles, y que las tareas son programadas en forma de secuencia didáctica. • Preparar materiales apropiados, prestando especial atención en incluir aquellos que ayuden a desarrollar las estrategias de aprendizaje de los alumnos.
Estadio 4: Preparar la unidad	<ul style="list-style-type: none"> • Diseñar los materiales, los recursos, las tareas y las actividades. • Colaborar con los alumnos y compartir de forma explícita cuáles son los objetivos de aprendizaje, utilizar herramientas de evaluación del aprendizaje continuado y revisar la secuenciación de tareas.
Estadio 5: Monitorizar la evaluación	<p>En este quinto estadio se evalúa el proceso de enseñanza y aprendizaje:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizar una autoevaluación utilizando el modelo de las 4Cs.

	<ul style="list-style-type: none"> • Implicar y compartir el proceso de evaluación con los alumnos. Evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje e identificar nuevos objetivos de aprendizaje. • Extraer los resultados de evaluación.
Estadio 6: Próximos pasos hacia la comunidad de aprendizaje	Se recomienda que los profesores CLIL construyan una comunidad de aprendizaje para cooperar y aprender los unos de los otros.

Tabla 7. Estadios en la planificación de una sesión CLIL

La secuencia didáctica CLIL debe incorporar actividades graduadas y materiales que cumplan unas características, tal como indican Coyle *et al.* (2010):

a) Jerarquía de actividades según la complejidad cognitiva:

Las tareas deben estar ordenadas por complejidad cognitiva, de menos a más: etiquetar; rellenar huecos; seguir instrucciones; clasificar y comparar información; diseñar tareas a partir de modelos; y finalmente decidir y dar opinión (Coyle *et al.*, 2010, p. 99).

b) Jerarquía según el nivel lingüístico requerido:

Teniendo en cuenta el nivel lingüístico requerido también se recomienda utilizar una jerarquía de tareas basadas en palabra - frase - niveles de texto:

- *Word level* (nivel de palabra): identificación y uso de vocabulario nuevo para entender conceptos nuevos. Por ejemplo, de una tabla de imágenes donde hay que escribir el nombre de los elementos representados en las imágenes.
- *Sentence level* (nivel de frase): identificación y uso de frases de conceptos claves con corrección lingüística. Por ejemplo, ordenar frases para explicar un proceso con o sin corrección lingüística.
- *Text level* (nivel del texto): mostrar un aspecto concreto del tema. Por ejemplo, clasificar información.

Tal como indican Coyle *et al.* (2010), al escoger un texto para usar en una unidad CLIL es necesario considerar que este incorpore: el contenido que se quiere enseñar y aprender; que el mensaje sea claro y comprensible; que la presentación incluya diferentes estilos textuales como tablas, elementos visuales, diagramas, gráficos...; un número correcto de vocabulario específico y general bien seleccionado y adecuado al nivel; que la complejidad gramatical y sintáctica sea también apropiada para el nivel y tener un hilo cognitivo claro (p. 92-93).

Además de las pautas metodológicas descritas, se precisa prestar atención a las pautas comunicativas que emplea el docente en el contexto CLIL. Pérez Costa y Pavón (2019) recalcan la necesidad de reflexión inicial de los profesores, de prever el lenguaje propio de la disciplina que imparten y del lenguaje funcional necesario para la práctica y su impacto esperado, al mismo tiempo que se analiza los efectos de ello en el propio alumnado (p. 44).

La evaluación CLIL

La evaluación en CLIL incluye evaluar el contenido y la lengua, tal como indican Ball y Lindsay (2010), (Pavón, 2018), y Coyle, Hood y Marsh (2010). Coyle (2010) especifica los elementos que hay que evaluar, tanto de contenido como de lengua, en contexto CLIL.

En primer lugar, la evaluación de contenido debería incluir la evaluación de detalles de los hechos, la comprensión general de los puntos principales, la habilidad de manipular el contenido utilizando habilidades de comprensión superior como la interpretación, el análisis, la síntesis o la aplicación, la habilidad de investigación de forma más independientemente y expandir el tema de conocimiento más allá de lo que el profesor ha presentado. En segundo lugar, la evaluación de la lengua necesita evaluar la competencia lingüística desarrollada, que se concreta en los siguientes elementos: el uso de vocabulario específico del tema mostrado; el uso lingüístico apropiado para operar con diferentes finalidades (dialogar, negociar, hacer preguntas y exponer utilizando estructuras lingüísticas apropiadas); la comprensión oral y escrita de significado; el diálogo y la presentación; el razonamiento cognitivo en la lengua adicional; el conocimiento de los elementos gramaticales de la lengua (Coyle, 2010, p. 119).

Otto (2019) indica que para lograr el equilibrio entre lengua y contenido en la práctica CLIL la evaluación de la lengua requiere: primero, que los objetivos lingüísticos deban vincularse al logro de los objetivos de aprendizaje basados en el contenido; segundo, que los objetivos lingüísticos deban expresarse en relación con los estándares externos que marca el Marco Común Europeo de Referencia y adaptarse a los niveles de competencia de los estudiantes para alcanzar el nivel deseado de inglés; y, tercero, que los objetivos lingüísticos deban ser mostrados a los estudiantes (citado por Otto, 2019, p. 314-315). Otto (2019) propone los siguientes indicadores principales de evaluación de la competencia lingüística en contexto CLIL, haciendo una adaptación de Coyle *et al.*, (2010):

INDICADORES DE EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA EN CLIL

Recordar el vocabulario específico de la asignatura.

Operar utilizando funciones, es decir, estructuras y formularios lingüísticos apropiados, para discutir, estar en desacuerdo, hacer preguntas efectivas y para la clarificación, etc.

Escuchar y leer buscando el significado.

Presentar o discutir eficazmente.

Demostrar pensamiento/razonamiento en el idioma meta de AICLE.

Mostrar conocimiento de las características gramaticales en el idioma de destino CLIL.

Tabla 8. Indicadores de evaluación de la competencia lingüística en CLIL

Es necesario focalizarse en la conexión entre lengua y contenido, dado que a mayor corrección lingüística mejor se podrá expresar la comprensión del contenido (Otto, (2019); Morton (2020) y Coyle (2010). Otto (2019) subraya que cuando la lengua no se evalúa adecuadamente, la validez de la evaluación de los conocimientos y habilidades que posee el alumnado puede verse afectada. La evaluación de la lengua es uno de los aspectos más discutidos y disputados en la bibliografía sobre CLIL (Otto, 2019, p. 310) y se requiere prestar más atención a la evaluación en el contexto CLIL para asegurar su éxito (García-Laborda y Breeze, 2016, p. 11). Parece que la invisibilidad de la lengua o del peso desigual entre contenido y lengua en la práctica CLIL en España es debido, entre otras causas, a la ausencia de objetivos de lengua en algunos modelos CLIL, la tendencia a dar un valor menor a las competencias de comprensión y expresión oral, o a la tendencia

de los profesores a centrarse más en los contenidos no lingüísticos (Otto y Estrada, 2019, p. 38).

Otto y Estrada (2019) inciden en que la evaluación debe acompañar la práctica diaria, como herramienta de aprendizaje, y debe ser formadora y formativa. Los contenidos lingüísticos deberían ser integrados en la planificación curricular. Para ello, se requiere mayor formación docente que otorgue el papel que los aspectos lingüísticos requieren. Por último, urge la colaboración entre profesores de contenido y de lengua para una práctica CLIL más eficaz (p. 40).

Otto (2019) identifica tres enfoques de evaluación según el trato que se da a la lengua: *discrete assessment*; *integrated assessment* o *functional assessment*²⁶. Los define del siguiente modo:

- a) *Discrete assessment*: se otorga una especial atención a la lengua, dado que interfiere como vehículo de expresión del contenido. Se separa el nivel de desarrollo en lengua adicional del desarrollo competencial del contenido, para que no contamine el grado de desarrollo o la puntuación en la tarea o examen (Otto, 2019, p. 312).
- b) *Integrated assessment*: es el enfoque de evaluación recomendado en *The CLIL Compendium* (2011), consiste en que contenido y lengua se evalúan simultáneamente (Otto, 2019, p. 312).
- c) *Functional assessment*: este modelo pretende evaluar los registros lingüísticos siguiendo un enfoque funcional. Para ello, se tiene en cuenta el nivel de los estudiantes en una lengua adicional, en función de las diferentes habilidades, así como la elección del código (Otto, 2019, p. 314).

La evaluación en contexto CLIL, además, no debería ser únicamente individual, sino también en grupo y entre iguales. Evaluar lo que cada uno de los alumnos ha aportado al grupo es menos importante de lo que el grupo en sí ha logrado de manera colaborativa dado que el objetivo no es la suma de las partes sino el uso de la lengua después de la negociación y edición en grupo. Esta distribución de la evaluación de los alumnos permite evaluar el trabajo en equipo, la dirección de un proyecto y la capacidad de autoevaluación entre otros elementos (Coyle *et al.*, 2010, p. 116-117). Por tanto, el enfoque CLIL aboga por una evaluación compartida por el profesor y los alumnos, a través de la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Coyle (2010) resume las recomendaciones de evaluación en contexto CLIL descritas, en:

1. Establecer unos indicadores claros de evaluación que permitan que los alumnos apliquen una evaluación entre iguales y una autoevaluación.
2. Practicar la evaluación colaborativa en gran grupo, dirigida por el profesor que siempre aportará indicaciones de mejora.
3. Utilizar las presentaciones orales como instrumentos de evaluación de diferentes elementos como la comunicación de contenido, el uso de herramientas tecnológicas y la contribución de los miembros al grupo, entre otros aspectos.

²⁶ No se cuenta con la traducción de estos conceptos al español, ya que el artículo es en lengua inglesa y no contiene la traducción de estos conceptos.

4. Emplear la autoevaluación y la evaluación entre iguales para obtener valoraciones y reflexiones sobre el proceso de aprendizaje, lo cual desarrolla la cognición, la C más difícil de evaluar en CLIL.
5. Considerar el contenido cultural, que puede ser lo que los alumnos consideren que añade más interés y puede ser evaluado entre iguales a partir de sistemas más subjetivos.
6. Fomentar la evaluación entre iguales, que puede llevar también a una mejor autoevaluación, dado que cuando un alumno hace el esfuerzo de valorar y expresar su valoración acerca del trabajo de los demás, es capaz de evaluar su propio trabajo de forma más objetiva (p. 117-118).

Siguiendo las indicaciones de Coyle (2010), el Programa CLILPLU incluye realizar proyectos en pequeño grupo, que se exponen oralmente en el aula y en los que se realizan una evaluación entre iguales y una autoevaluación, a partir de una rúbrica de evaluación con indicadores y descriptores de los distintos niveles de logro pactada con el alumno al inicio de la secuencia didáctica, y siguiendo los indicadores propuestos por el MECR para evaluar la expresión oral (vid. supra punto 2.1.1 para más detalle).

García-Laborda y Alcalde-Peñalver (2020) presentan un estudio piloto cuyo objetivo pretende investigar las tendencias actitudinales de los profesores hacia la evaluación en el contexto CLIL. Los resultados parecen mostrar que la mayoría de los participantes, 35 estudiantes de grado y de licenciatura en cursos de enseñanza de idiomas de la Universidad de Alcalá y de la Universidad de Jaén, no diseñan sus herramientas de evaluación y acude a material ya existente para evaluar el aprendizaje de sus alumnos (p. 333); de entre las dificultades que encuentran los participantes en el diseño de herramientas de evaluación en contexto CLIL parece destacar el nivel de inglés de los alumnos (p. 334). En cuanto al tipo de herramientas de evaluación, el 71,4% emplea tanto exámenes como otras herramientas de evaluación, y el 82,9% evalúa de forma sistemática y numérica las observaciones de aula, aunque solo el 40% de estos parece asignar una calificación a estas observaciones (p. 336).

Otto y Estrada (2019) ofrecen un estudio en el contexto del Plan Bilingüe de la Comunidad de Madrid, en el que se analizan los principales instrumentos de evaluación que los profesores de contenido emplean en contexto CLIL. Entre los resultados, destaca que “el examen escrito prevalece como el instrumento de evaluación más frecuente y que, además, el nivel lingüístico de los alumnos se tiene en cuenta a la hora de calificar la asignatura” (Otto y Estrada, 2019, p. 31). Sin embargo, las herramientas recomendadas para evaluar el aprendizaje en contextos CLIL, como el portafolio, la evaluación entre iguales y la autoevaluación apenas se utilizan (Otto y Estrada, 2019, p. 35-36). Los criterios de evaluación de la exposición oral son principalmente de contenido, otorgando la única función lingüística a la creación del *Power Point* y dirigirse a la audiencia apropiadamente. En cuanto al trato del error, se prioriza la fluidez e inteligibilidad por encima de la corrección lingüística, dado que justifican que el objetivo de CLIL es la comunicación (Otto y Estrada, 2019, p. 33-35). No se reconoce la relevancia de la lengua en la práctica diaria para preparar al alumnado para expresar contenido en exámenes y como herramienta de aprendizaje en general, como sí ocurre en otros países, y “esto muestra ausencia de correspondencia entre la práctica docente y la evaluación” (Otto y Estrada, 2019, p. 38).

Atención a los géneros discursivos en contexto CLIL

Tal como se describe en el punto anterior, el peso otorgado a la evaluación de contenido y lengua es uno de los elementos que más inquietan en la investigación sobre la aplicación eficaz del enfoque CLIL. El punto de enlace entre contenido-alfabetización-lengua son para Morton (2020) las funciones cognitivas del lenguaje. Morton entiende que detrás de una tarea comunicativa y de escritura de un texto hay siempre unos objetivos y, propone las siguientes orientaciones metodológicas para trabajar las funciones cognitivas:

- Explicar el género que hay detrás de la tarea que se pide y qué implica este, cuáles son los objetivos de este género discursivo y proporcionar modelos claros y oportunidades para la práctica.
- Diseñar la tarea a realizar pensando de antemano qué se pretende ver en las producciones de los alumnos.
- Practicar la evaluación de escritos de terceros a partir de los criterios de evaluación dados.
- Emplear la evaluación formativa, donde se emplea la evaluación para apoyar el aprendizaje y no sólo medirlo, a través de la retroacción.
- Usar rúbricas que contengan criterios directamente relacionados con el desempeño de los estudiantes en las funciones cognitivas del lenguaje, como instrumento principal para aplicar la evaluación sumativa.

La formación interna de centro que se desarrolla como parte del Programa CLILPLU se centra en los géneros discursivos como núcleo para integrar las diferentes lenguas escolares y producir un dossier de expresión escrita plurilingüe que fomente el desarrollo de la competencia plurilingüe, la expresión escrita en las distintas lenguas y el establecer la reflexión metalingüística y puentes entre los diferentes conocimientos lingüísticos del alumnado.

La aplicación de programas de enseñanza CLIL en España

Parece existir un auge en la implantación de programas CLIL en Europa, aunque los investigadores especialistas en la materia inciden en que se requiere investigar los efectos de CLIL a largo plazo (Pérez-Cañado, 2017; Navés y Victori 2010).

Como subraya Fernández Fontecha (2009), España abarca una diversidad de modelos CLIL prácticamente equivalentes al número de regiones en las que se aplica, dada la descentralización de nuestro sistema educativo, que transfiere las competencias en materia de educación a cada comunidad autónoma. Los requisitos comunes para todos son los siguientes:

1. El 50% del plan de estudios, de dos a cuatro materias de contenido, han de impartirse a través de CLIL en la primera lengua adicional (que puede ser inglés, francés o alemán).
2. Las secciones bilingües pueden coexistir con los grupos no CLIL.

3. La exposición en lengua adicional en cualquier nivel educativo ha de ser diaria, suele ser de cinco horas por semana con el fin de desarrollar la competencia intercultural plurilingüe (Jáimez-Muñoz, 2007) (p. 56).

Parece que los estudios actuales aportan evidencia de que la aplicación CLIL permite un desarrollo mayor de las competencias en inglés como lengua adicional (Victori y Vallbona, 2008; Navés y Victori, 2010; Ruiz de Zarobe, 2008; Pérez-Cañado, 2012; Pérez-Cañado y Lancaster, 2017; Pérez-Cañado, 2017; Admiraal, Wethoff y de Bot²⁷, 2006; Serra, 2007²⁸).

A continuación se recogen algunas aplicaciones CLIL en España. Primero, se ahonda en las experiencias en el contexto de la investigación, Cataluña, y otras comunidades bilingües, y, después, se resumen las aplicaciones más relevantes y recientes en otras comunidades no bilingües de España. Las experiencias educativas CLIL en Cataluña comenzaron a principios de la década de los 80 del siglo XX, pero no fue hasta la década de los 90 cuando los primeros proyectos de innovación fueron implementados, entre ellos una experiencia piloto basada en el contenido (content-based) que involucraba a 24 escuelas de primaria durante cuatro años y que, gracias a los resultados positivos, se extendió a más centros y propició la creación de nuevos materiales (Soto, 2015, p. 13). Las primeras iniciativas CLIL eran en lengua francesa, pero con el paso de los años el idioma principal pasó a ser el inglés. En 1999 se inician nuevos proyectos de innovación CLIL, como el *Orator Project* (1999 – 2005), cuyo objetivo es mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas adicionales. El Departamento de Educación de Cataluña proporcionaba formación a los centros y maestros participantes durante el primer año (generalmente por formadores extranjeros del Reino Unido), soporte del CRLE (*Centre de Recursos de Llengües estrangeres*) quien aportaba seguimiento y materiales, dotación económica y cursos de verano en el extranjero sobre metodología CLIL para el profesorado participante, donde se diseñaban las propuestas didácticas a aplicar al volver (Soto, 2015, p. 14).

Después del *Orator Project* se inicia el *Pla Experimental de Llengües Estrangeres*, PELE (2005 – 2013), que continua la misma línea de trabajo. En el presente, existen distintas iniciativas vigentes a cargo del Departamento de Educación de Cataluña en torno al desarrollo de las lenguas adicionales y la competencia plurilingüe:

- El proyecto PILE (*Pla Integrat de Llengües Estrangeres*): es la continuación del proyecto PELE y, como tal, busca el impulso de la enseñanza de las lenguas extranjeras [sic.] coordinando diferentes acciones y proyectos llevados a cabo por los centros educativos.
- El proyecto GEP (*Grup d'Experimentació per al Plurilingüisme*), el cual se inicia el curso 2013- 2014 con 50 centros educativos de toda Cataluña, incluyendo tanto de educación primaria como de secundaria, y lleva a cabo una prueba piloto de

²⁷ Hace un decenio, Admiraal, Westhoff y de Bot (2006) llevaron a cabo en los Países Bajos un estudio inicial que marcó un hito. Trabajaron con 1.305 estudiantes de educación secundaria que habían recibido cuatro años de instrucción CLIL a través del inglés en escuelas holandesas y encontraron diferencias estadísticamente significativas a favor del grupo experimental CLIL en la competencia oral y la comprensión de la lectura, pero ninguna diferencia en cuanto al vocabulario receptivo.

²⁸ En el norte de Europa, Serra (2007) llevó a cabo un estudio longitudinal en Suiza, aunque con estudiantes de educación primaria. Se centró en la producción oral de la L2 y en la comprensión oral y escrita en italiano o en románico como segunda lengua con alumnos de habla alemana de 1º a 6º nivel y constató que los grupos experimentales y de control obtuvieron resultados positivos a favor de los alumnos CLIL.

enseñanza plurilingüe. Año tras año se han ido sumando más centros educativos y en la actualidad este tiene bastante resonancia. El objetivo principal es formar y coordinar intervenciones didácticas para lograr alcanzar un nivel B1 en una lengua adicional, al acabar la educación secundaria.

Además de estos dos proyectos, también se proporciona formación telemática y presencial en la metodología y práctica CLIL. Soto (2015) afirma que parece verse una voluntad de las administraciones educativas por continuar fomentando y promoviendo una educación plurilingüe principalmente a través del enfoque CLIL y remediar así una de las limitaciones existentes en la práctica CLIL, la falta de formación.

En cuanto a los estudios de los proyectos CLIL en el contexto de Cataluña, Victori y Vallbona (2008) analizan el impacto de un programa CLIL en el nivel competencial del alumnado de tercero a sexto curso de educación primaria de diferentes centros. Este compara el desarrollo competencial de un grupo de estudiantes que recibe 35 horas de instrucción CLIL con el de un segundo grupo, que no recibe instrucción CLIL. Los resultados muestran que el alumnado del primer grupo (CLIL) mejora su complejidad léxica, la fluidez y la precisión en sus habilidades de expresión escrita. Respecto al segundo grupo de alumnado, el que no recibe instrucción CLIL, se obtiene que mejora sus habilidades en el dictado. Los cuestionarios recalcan una evaluación positiva de la experiencia CLIL por parte del alumnado y de los profesores.

Los estudios de Navés y Victori (2010), en el contexto de Cataluña, también obtienen resultados similares. El grupo de alumnos, de los cuatro niveles analizados (de 6º a 9º) que recibe instrucción CLIL obtiene un desarrollo competencial lingüístico notablemente superior al grupo de alumnos que no recibe instrucción CLIL, especialmente en los cursos de 7º, 8º y 9º. Especialmente, los de 8º curso obtienen unos resultados en gramática, dictado, *cloze test* y comprensión oral superior a los estudiantes no CLIL de 9º curso.

Navés y Victori (2010) también efectúan un segundo estudio con los mismos grupos de alumnos que en el estudio anterior. Ahora investigan el desarrollo en expresión escrita de 695 estudiantes de 5º a 12º curso de los dos grupos de alumnos, CLIL y no CLIL. Los resultados muestran de nuevo el desarrollo superior de los alumnos CLIL: utilizan un mayor número de palabras y frases, mayor complejidad sintáctica (el alumnado del grupo CLIL de 9º y 10º curso se expresa con el mismo nivel de complejidad sintáctica que el alumnado no CLIL de 11º curso y el alumnado del grupo CLIL de 7º curso muestra el mismo nivel que los de 9º curso del grupo no CLIL y mayor riqueza léxica también (Navés y Victori, 2010, p. 37-46).

A continuación, se presenta una breve descripción de la aplicación CLIL en el resto de las comunidades autónomas bilingües de España. En el contexto de las Islas Baleares en 2002 se establece una normativa sobre la aplicación CLIL en el currículo de educación primaria y secundaria, que unifica y promueve los programas CLIL, denominados “Secciones Europeas en las Islas” (Otto, 2019, p. 16).

En el contexto de la Comunidad Valenciana, tanto el español como el valenciano son cooficiales. El apoyo al CLIL ha experimentado un espectacular aumento en los últimos años (Navés y Muñoz, 1999; Pérez-Vidal, 2002; Otto, 2019) hasta que en 2018 se publica el Decreto en Plurilingüismo que pretende desarrollar una política lingüística trilingüe (Otto y San Isidro, 2019, p. 17).

En el contexto del País Vasco, el Departamento de Educación incentiva la formación docente en CLIL y la aplicación de este enfoque mediante programas como *Txanela* (Ball

y Lindsay, 2010, p.172-173). El estudio longitudinal de Ruiz de Zarobe (2008) con grupos vascos CLIL y no CLIL en tercer y cuarto año de la educación secundaria muestra que se detecta diferencias estadísticamente significativas a favor de los grupos CLIL en las habilidades de competencia oral (Pérez-Cañado, 2018, p.53).

En Galicia, a finales de los años 90 se regula el uso del gallego en el currículo. Dado la necesidad de protección del gallego frente a la introducción de las lenguas adicionales, la Consejería de Educación de Galicia publica en junio de 2010, un decreto sobre el plurilingüismo -Decreto 79/2010 (Xunta de Galicia, 2010)-. Tal como este marca, un tercio de las asignaturas deben impartirse en lengua extranjera -principalmente inglés- y los dos tercios restantes en gallego y castellano (Otto, 2019, p. 16).

En el contexto de Andalucía, Pérez Cañado y Lancaster (2017) realizan un estudio muy relevante de la aplicación CLIL en este contexto también. Los resultados muestran que eran las habilidades productivas, en oposición a las receptivas, las que se veían más positivamente afectadas por CLIL. Los resultados también proporcionaron datos interesantes sobre los aspectos de la competencia oral que se prestan especialmente a ser enseñados mediante CLIL (por ejemplo, actividades auditivas más complejas desde el punto de vista cognitivo) y los que deben desarrollarse durante un período más largo para mejorar de manera significativa, por ejemplo, la pronunciación y la fluidez (p.54).

La investigación de Pérez Cañado y Lancaster (2017) se desarrolla con 1.033 estudiantes CLIL y 991 alumnos que tienen el Inglés como lengua adicional de 53 centros escolares, públicos, concertados y privados, de 12 provincias españolas. Los resultados muestran que, tras cuatro años de participación en los programas CLIL, las diferencias en la competencia de inglés como LA se refuerzan aún más a favor de los grupos de sujetos que han recibido CLIL en absolutamente todos los aspectos lingüísticos incluidos en la muestra, con niveles de confianza extremadamente altos, en el uso del inglés y el habla, especialmente el rango léxico y el cumplimiento de tareas. Además, estos efectos, especialmente en expresión oral (fluidez y pronunciación) perduran en el tiempo. Los resultados muestran que hay una diferencia firme entre el logro competencial en la competencia lingüística entre los sujetos CLIL y no CLIL, a favor de los primeros, en especial en las competencias de producción, siendo menor la diferencia en las competencias de recepción (comprensión oral y escrita). Esta diferencia es muy notable al finalizar la educación primaria pero aún más notoria en el caso de los sujetos que finalizan la educación secundaria, donde los sujetos CLIL sí superan en gran medida a los sujetos no CLIL en todas las competencias (Pérez-Cañado, 2018, p. 63).

También contamos con el estudio de Moore y López-Stoelting (2020), que exploran la aplicación de la estrategia de *translenguar* en contexto CLIL y analizan la creación de significado con la LP que realizan un grupo de alumnos de educación secundaria de Andalucía. Analizan concretamente el uso concreto de préstamos, traducción y extranjerización que se producen en expresión escrita en lengua adicional, concibiéndolos como muestras de comunicación y no como errores de competencia lingüística. Los resultados parecen mostrar que los préstamos manifiestos de L1 disminuyeron durante el período de 3,5 años, mientras que las influencias encubiertas de L1 aumentaron. En cuanto a las traducciones, parece que el aumento de traducciones y extranjerizaciones fue igual. Parece que se emplean los préstamos, la traducción y el uso de extranjerizaciones como estrategias de comunicación, de forma consciente o inconsciente (p. 14-15). En la investigación que nos ocupa se presta atención a las estrategias de *translenguar* tanto en la enseñanza como en la evaluación del aprendizaje producido para fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe.

La aplicación de estrategias colaborativas en un contexto CLIL

González-Davies (2016) presenta la propuesta CLIL desde un contexto de aprendizaje colaborativo, en un módulo que forma parte del plan de estudios general del Grado de Educación (formación de profesores) y que se ofrece desde 2008 en el Grado de Educación de la Universidad Blanquerna de Barcelona. De acuerdo con esta especialista, el trabajo por proyectos es esencial para conseguir una aplicación exitosa de CLIL y también para poder aplicar el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas en el contexto CLIL. El trabajo colaborativo aúna el trabajo cooperativo y también el individual, que se refuerza con esta cooperación. En el trabajo en grupos, las tareas se distribuyen según los puntos fuertes de cada miembro. El trabajo en grupos implica también que los componentes de un grupo hayan de rotar para que la movilidad fomente el respeto, la tolerancia y la flexibilidad, y también la capacidad de adaptación y negociación (González-Davies, 2016, p. 96):

El trabajar por proyectos, de acuerdo con González-Davies (2016) es: “una tarea de multicompetencia que permite a los estudiantes trabajar juntos en actividades y tareas hacia un producto final tangible. [...] un proyecto puede ser una macrotarea que ocupe todo el tiempo asignado a la asignatura, o puede ser un desarrollo paralelo, ocupando espacios específicos del horario semanal” (p.101). De acuerdo con esta especialista, esta estrategia metodológica en contexto CLIL se caracteriza porque integra las 4C, el tríptico lingüístico y el desarrollo personal. A partir del trabajo cooperativo del alumno con el profesor y los compañeros durante el proceso, se emplean todos los conocimientos declarativos y procedimentales, incluyendo otras lenguas.

El estudio de Escobar (2020) muestra otro ejemplo de aplicación de la estrategia de trabajar por proyectos en contexto CLIL, en un centro de educación secundaria en Barcelona. El contexto del estudio de Escobar es un centro de máxima complejidad, caracterizado por un porcentaje elevado de alumnos recién llegados que poseen competencias limitadas en catalán y español, las dos lenguas cooficiales de Cataluña. Las lenguas, ya sean locales o adicionales, se enseñan siempre en combinación con contenidos no lingüísticos a explorar. El proyecto en cuestión se denomina *Scienglish* y se ejecuta por parte de algunos profesores de Inglés y con profesores con cierta resistencia hacia CLIL, del Departamento de Ciencias. Sin embargo, tras la aplicación, en los resultados del estudio parece obtenerse que todos los profesores participantes afirman tener pruebas suficientes de que *Scienglish* favorece el aprendizaje significativo de las ciencias mediante el uso del inglés como motor de la integración social y el desarrollo de la autoconfianza y la autoestima de los alumnos en situación de riesgo. En cuanto al desarrollo competencial en Inglés, aumentan los resultados en las pruebas externas de Inglés. Este proyecto sigue estando activo (Escobar, 2020, p. 48-49).

2.1.5 Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas

El Programa CLILPLU apuesta por el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas (EPI) como base teórica y marco pedagógico para fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe, objetivo específico que se pretende lograr. También el Programa apuesta por la estrategia de *Integrated Language Teaching* (ILT) para llevar a cabo el EPI entre los diferentes miembros del equipo docente, de una forma colaborativa e integrada.

El objetivo del EPI es desarrollar la competencia necesaria para comunicarse en situaciones reales de interacción lingüística y cultural dentro de la sociedad multilingüe actual (Esteve y González-Davies, 2016). Se basa en tres principios clave:

1. El concepto de competencia plurilingüe frente al multilingüismo, definido por el Consejo de Europa (2001).

La competencia plurilingüe realza la capacidad cognitiva de interrelacionar, interconectar y hacer interactuar los conocimientos sobre las distintas lenguas y sus culturas que posee el hablante plurilingüe, tal como indica el Marco Común de Referencia (2002) y Esteve, Fernández, Martín-Peris y Atienza (2017). Es necesario trabajar desde el aula el uso de la lengua en situaciones comunicativas y los mecanismos mentales que el alumno activa cuando intenta expresarse en cualquier lengua que no es su LP. Para ello, el EPI se basa en la Hipótesis de la Interdependencia lingüística de Cummins (1979) que sostiene que los conocimientos la primera lengua (LP) pueden ser transferidos positivamente durante el proceso de adquisición de la segunda lengua (L2) (vid. supra punto 2.1.1 para mayor detalle). Así pues, se fomenta la transferencia de los conocimientos lingüísticos que el alumno ya posee, creando puentes de conexión y comprensión del significado en nuevas lenguas, a través del mecanismo de *translenguar*²⁹.

Esteve y González-Davies (2016) inciden en que, cuando se incorpora conocimiento de una lengua se desarrollan habilidades que pueden ser transferidas a las otras lenguas, puesto que cuando se aprenden dos o más lenguas se desarrolla una competencia lingüística que se vehicula a todas las lenguas. Esto explica que cuando se aprende una lengua adicional, se utilizan los conocimientos y habilidades lingüísticas desarrolladas con el aprendizaje de la LP y, a la vez, los conocimientos y el desarrollo lingüístico se potencian con este nuevo aprendizaje de una lengua adicional, y afecta y es transferible al conocimiento y desarrollo de la LP. Este proceso mental es omnipresente en el aprendizaje de una lengua adicional y, por tanto, se debe tener en cuenta en el aula a través de una actuación pedagógica que integre la reflexión sobre la lengua en actividades comunicativas (Esteve, 2003; en Esteve y González-Davies, 2016). La reflexión metalingüística es clave para poder desarrollar el proceso de *translenguar*. Tal como definen Frigolé y Tresserras (2019) la reflexión metalingüística permite dotar al alumnado de herramientas y recursos para moverse con facilidad en más de una lengua y promover de esta manera su competencia plurilingüe. Permite adquirir e interiorizar luego conocimiento sobre la lengua que se está aprendiendo, estableciendo puentes entre las lenguas presentes en el aula y a partir de una reflexión sobre el uso de la lengua. (p. 139).

En el Programa CLILPLU la traducción y la reflexión metalingüística a partir de esta cobra un rol principal en distintas actividades, con el objetivo de fomentar el desarrollo de estrategias de *translenguar* y la competencia plurilingüe.

- La instrucción basada en conceptos de Galperin (1992), definida por Negueruela (2008, 2013)

La instrucción basada en conceptos de Galperin (1992) hace referencia a la necesidad de interiorizar nuevos conceptos como base para ser capaz de utilizarlos de forma

²⁹ Concepto definido inicialmente por Williams (1994), aunque recuperado por Canagarajah (2011), quien lo define como “la capacidad de los hablantes plurilingües de moverse de una lengua a la otra, tratando las diversas lenguas que forman su repertorio como un sistema integrado” (Esteve y González-Davies, 2016, p. 12-34). Aclarar que se opta por la traducción de *translenguar*, tal como hacen los autores de referencia para este capítulo (Esteve y González-Davies, 2016).

comunicativa (Negueruela 2013, p. 54). Se da prioridad al significado conceptual sobre la forma. Esto permite que los alumnos sepan expresar un concepto, desde su LP, a través de elementos lingüísticos (Swain y Lapkin, 2013), tomando conciencia de los significados complejos expresados y utilizar la lengua de manera flexible en diferentes contextos (Lantolf, 2008).

- La concepción holística de la lengua (Esteve *et al.*, 2017, p. 3)

La concepción holística de la lengua otorga a esta una perspectiva funcional: la función de crear significado por encima de la forma (Lantolf y Poehner, 2014). Esta perspectiva está en la línea de la perspectiva sistémico-funcional de Halliday (1978), donde la lengua es una creación humana que permite alcanzar las metas de la vida en sociedad y, como subraya Vygotsky (1986), que media el pensamiento.

Las razones que justifican el uso del EPI son varias: el sujeto de aprendizaje de las diferentes lenguas es el mismo, el alumno; el objeto de aprendizaje es parecido, las lenguas naturales vistas desde la perspectiva discursiva; la fuente epistemológica es común, las diferentes ciencias del lenguaje y existe la necesidad de rentabilizar esfuerzos y de favorecer el aprendizaje lingüístico (Esteve y González-Davies, 2016).

Requisitos y aspectos metodológicos en EPI

Para poder aplicar el EPI es necesario compartir y coordinar qué significa enseñar y aprender lenguas a partir de una reflexión profunda. Como regla general, en un inicio se necesita la ayuda de personas externas y expertas en procesos de construcción compartida del conocimiento y del cambio (Esteve, 2010). Para llevar a cabo la construcción compartida del conocimiento en la práctica se necesita un proceso dividido en diferentes pasos, tal como indica Esteve (2009):

1. Verbalización de forma individual de qué significa enseñar y aprender lenguas y qué implica el Tratamiento Integrado de Lenguas.
2. Contraste de las propias representaciones con las del resto, buscando los puntos coincidentes y tomando este proceso como enriquecimiento.
3. Plasmación de los aspectos coincidentes y elaboración conjunta de una tabla de referencia de grupo.
4. Contraste entre la propia tabla de referencia y los saberes teóricos sobre el Tratamiento Integrado de las Lenguas.
5. Elaboración de una propuesta pedagógica compartida de la enseñanza integrada de lenguas. En una programación de lenguas hay dos pilares fundamentales, que son la selección y la organización de los contenidos. Solo así se logra la progresión y la recurrencia del aprendizaje.

También, la aplicación del EPI requiere de una programación gradual desde educación infantil a educación secundaria. En educación primaria – que es el caso que nos ocupa – el alumnado no sólo ha de vivir las lenguas de forma activa, sino también reflexionar sobre ellas. Para ello, tal como recomiendan Esteve y González-Davies (2016), se puede iniciar con actividades planificadas de sensibilización y conciencia lingüística, dirigidas a despertar la curiosidad lingüística. Los objetivos de estas actividades de sensibilización

y conciencia lingüística son dos: el primero, ayudar a los alumnos a que sean conscientes de su propio repertorio lingüístico y el del resto de compañeros. El segundo, empezar a desarrollar de forma guiada e informada, la capacidad metalingüística que les ayudará a vislumbrar las diferencias y semejanzas entre las lenguas disponibles, y a desarrollar estrategias de transferencia en su aprendizaje (*learning to learn*).

Para abordar tales objetivos, deben considerarse los siguientes aspectos metodológicos:

- La programación mediante secuencias didácticas

Una secuencia didáctica es un conjunto de actividades interrelacionadas y encadenadas orientadas a elaborar un producto. Son funcionales, puesto que poseen un objetivo comunicativo concreto; parten del texto como unidad básica de trabajo y promueven la creatividad reflexiva. Las actividades previas para llegar al producto final han de proporcionar de forma gradual las ayudas necesarias para que el alumno pueda elaborar su producto final de la forma más segura, adecuada y correcta posible (Esteve y González-Davies, 2016).

- El cambio pedagógico de código lingüístico (*PBCS Pedagogically-Based Code-Switching*)

El cambio pedagógico de código lingüístico es un ejemplo de *translenguar* (véase el concepto *translanguaging* en el punto 2.1.2). Tiene como objetivo principal fomentar que el alumno vislumbre las características de estas lenguas y se desarrolle de este modo el pensamiento metalingüístico y la sensibilización de los alumnos acerca de las similitudes, las diferencias y las conexiones lingüísticas.

- La traducción para contextos alternativos de aprendizaje (*TOLC Translating for other Learning Contexts*), tal como describen Esteve y González-Davies (2016)

La traducción para contextos de aprendizaje alternativos es la utilización de la traducción como herramienta pedagógica para adquirir la competencia lingüística. Esta metodología ayuda a relacionar los conocimientos previos para mejorar el aprendizaje de lenguas adicionales de una forma natural y creativa, a la vez que centra el proceso de enseñanza - aprendizaje en el alumno. (Esteve y González-Davies, 2016).

Los tipos de programación entre lenguas en EPI

Existen diferentes opciones de programación entre lenguas en el EPI (Esteve, 2010):

- a) En paralelo: se divide el tipo de discursos según la finalidad y se reparte por cursos: narrar en primero, informar en segundo, argumentar en tercero, y crear con lenguaje literario en cuarto.
- b) Por géneros: mantener un mismo tipo de discurso, pero diferenciar los géneros o contenidos que se trabajen en cada lengua.
- c) Por tareas: organizar la programación en torno a proyectos para aprender lengua a través de tareas, puede ser en forma paralela o no.
- d) Por proyectos: organizar la programación por proyectos de trabajo, con contenidos lingüísticos bien delimitados que integren el área de lengua y otra área como el de ciencias. Este diseño permite retomar aprendizajes anteriores sin la

sensación de repetición porque el nuevo proyecto se centrará en otro tema. Sin embargo, ahora, se retoma el género ya trabajado, se utiliza la reflexión previa y se refuerza el aprendizaje aplicándolo a un contexto nuevo.

Canal y Marco (2016) también inciden en la necesidad de cooperación entre las lenguas que marca Esteve (2009), dado que a partir de la coordinación y trabajo conjunto de esta competencia desde todas las áreas lingüísticas se favorecen las actitudes positivas hacia la diversidad lingüística y cultural del entorno.

Tratamiento de la diversidad lingüística y aplicaciones y experiencias del EPI en educación primaria y secundaria

El reconocimiento de la diversidad lingüística en la escuela parece ser un fenómeno de interés de estudio en la última década, con una mirada puesta hacia el multilingüismo y la necesidad de acoger las distintas lenguas primeras en el aula (Coelho, Oller y Serra, 2013; Tresserras y Cabré, 2019; Wilson, 2020). Coelho *et al.* (2013) inciden en la necesidad de que las lenguas primeras del alumnado desempeñen un papel activo en el centro escolar y el aula para poder aprovechar los recursos lingüísticos, aunque el equipo docente no hable estas lenguas. Insisten en que la lengua familiar es un requisito para el proceso de construcción de la identidad del propio alumno porque aporta un valor cultural y un incentivo de la autoestima. Por tanto, de acuerdo con estos especialistas, la falta de reconocimiento de estas lenguas primeras puede tener efectos negativos en el rendimiento escolar y en el autoconcepto de la persona. Uno de los elementos de mayor controversia es el hecho de que los maestros a menudo no conocen las lenguas primeras de parte de los alumnos en contextos multilingües. Sin embargo, Coelho *et al.* (2013) insisten en que una actitud positiva de los docentes hacia las lenguas primeras y la creación de un ambiente escolar que fomente realmente la conciencia lingüística y valore la diversidad lingüística es clave (p. 117-127). También añaden que, lamentablemente, incluso en las escuelas multilingües, lo único realmente multilingüe en ellas es la población estudiantil, ya que las distintas lenguas primeras del alumnado “no parecen desempeñar ningún papel a lo largo de su formación, o en la vida cotidiana de la escuela” (p. 117). Ballesteros *et al.* (2007) aportan datos de una investigación acerca de la capacidad de los docentes para poseer esta actitud positiva hacia la diversidad lingüística presente en el aula y afirman que la historia lingüística de cada docente es determinante, ayudando a ello el poseer experiencia y vivencia directa con otras lenguas y culturas (p. 34). Ballesteros, Cambra, Fons y Palou (2007) subrayan también la necesidad de formación docente para adaptarse a contextos plurilingües para superar la experiencia lingüística personal de cada uno. Esta necesita fomentar la reflexión dialógica sobre la propia práctica, fomentar una toma de conciencia y un acompañamiento por parte del formador y los compañeros (p. 45).

Tal como subrayan Tresserras y Cabré (2019), la situación social actual, caracterizada por la interrelación entre lenguas y culturas parece incidir en la necesidad de formación docente en educación plurilingüe e intercultural, con el objetivo de dar visibilidad a los repertorios lingüísticos de los estudiantes, fomentar la capacidad de desarrollarlos y revalorizar el plurilingüismo escolar (p. 20). De acuerdo con estas especialistas parece identificarse de forma extendida entre los educadores, una mirada y postura monolingüe-bilingüe estática y compartimentada de las lenguas, ligada a una perspectiva tradicional de enseñanza-aprendizaje (Tresserras y Cabré, 2019, p. 20).

En este punto, es interesante comentar diferentes experiencias para fomentar la competencia plurilingüe en centros de educación primaria, como la del centro escolar FIS, centro escolar privado, ubicado en la ciudad de Barcelona, donde se opta por dotar al Inglés con un rol central de la internacionalización del centro para igualar esta lengua a las otras dos oficiales y transformarla en una lengua de comunidad educativa (Sunyol, 2016).

Nussbaum (2014) comparte un estudio realizado en cooperación de maestros para evaluar las formas de socialización lingüísticas en un contexto comunicativo. Investiga una propuesta de desarrollo plurilingüe en una clase de alumnos de 11 años que trabajan en un proyecto interdisciplinario (Inglés, Ciencias sociales y Artes plásticas). El alumnado, en colaboración con una clase de otro país, hace un *e-book* sobre la amistad entre dos pintores. El estudio analiza e investiga la comunicación plurilingüe que los sujetos emplean. Los resultados muestran que los sujetos utilizan alternancias de lenguas que “se pueden atribuir a las preferencias de los hablantes” (Nussbaum, 2014, p.7). La investigadora habla en inglés, la lengua de aprendizaje; sin embargo, los sujetos hablan en castellano entre ellos, excepto dos sujetos, que lo hacen en catalán, para dirigirse a la investigadora. Se interpreta que los sujetos utilizan la lengua que normalmente usan para comunicarse entre ellos y, en cambio, la lengua habitual del centro, para dirigirse a la investigadora. Se extrae que los sujetos pueden participar en la conversación porque existe un marco plurilingüe (Nussbaum, 2014, p. 7).

Un tercer ejemplo es otro estudio de Nussbaum (2014) junto a un grupo de maestros de educación primaria. Se evalúan las fórmulas de socialización que emplean los sujetos en contextos de comunicación. Investiga las grabaciones en audio de los sujetos durante la secuencia didáctica en que niños y niñas de 9 años trabajan en un proyecto interdisciplinario (Lengua Catalana y Conocimiento del medio) alrededor de los oficios del mar. Los resultados muestran que se produce una comunicación fluida en L2 pero que esta contiene formas híbridas como *pescat* o *pescaters*, que algunas son corregidas por otros participantes o autocorregidas. Se extrae que, en este caso, “los sujetos muestran un modo unilingüe, aunque con marcas de los recursos plurilingües” (Nussbaum, 2014, p. 8).

Cabré, Güell y Vilagran (2019) aportan el caso del proyecto “*Projectes compartits*” desarrollado en el centro escolar Escola Camins de Banyoles, en Cataluña. Consiste en un proyecto compartido con toda la comunidad educativa, orientado a potenciar las relaciones y el diálogo neolingüístico e intercultural respetando las ideas, sentimientos e identidad (p. 51). Dicho proyecto se inicia en el curso 2012-2013 con el proyecto dedicado a escoger el nombre del centro escolar. Desde entonces, cada año se desarrolla un proyecto compartido de entre los que destaca, por la índole de esta investigación, el proyecto “Una canción para la escuela” (*Una cançó per l'escola*)³⁰. El profesor de música

³⁰ Para este proyecto en primer lugar se recogió las lenguas de todo el alumnado del centro y cuales se empleaban en otros contextos no escolares. A continuación, se realizó cuatro actividades: la primera, “picar sílabas en diferentes lenguas” consistía en picar las sílabas del nombre de cada alumno y elaborar una actividad donde, a partir de enseñar imágenes todos los que querían participar decían la palabra en su lengua picando las sílabas. La segunda, “palabras que suenan igual” consistía en enseñar una imagen y una persona decía la palabra en su lengua, entonces el resto tenían que buscar palabras en otras lenguas que sonaran igual que la primera, aunque no tuviesen nada que ver con la imagen. La tercera actividad, “oraciones de siete sílabas”, consistía en hacer frases de siete sílabas en diferentes lenguas que hicieran referencia a ellos o una cosa que les gustara. La cuarta y última actividad, “composición de una canción”, consistía en escoger ideas para crear una canción relacionadas con la amistad, alegría, sueños, querer y crecer. A continuación, en grupos, se componen versos de siete sílabas en una lengua y luego se ajustaban todos los versos.

con la guitarra, al acabar el proyecto, canta en directo los versos creados por las familias dando a conocer la sonoridad de las diferentes lenguas que se habían utilizado: chino, sarahule, mandinga, francés y árabe, entre otras (Cabré, Güell y Vilagran, 2019, p. 57). Lo que tienen en común los diferentes proyectos compartidos es fomentar la implicación y la vinculación de la comunidad educativa a partir de prácticas y dinámicas creativas, participativas, rurales y democráticas, además de incentivar la visibilidad y aceptación de la diversidad lingüística y cultural del centro escolar (Cabré, Güell y Vilagran, 2019, p. 61).

Otro ejemplo de fomento de la competencia plurilingüe es el caso del centro escolar Enric Farreny de Lleida, en el que, a partir de su proyecto lingüístico plurilingüe integral, llamado *Maridio*, se incentiva, valora y promueve la interrelación e interacción entre las diferentes lenguas en contacto, tanto las curriculares como las no curriculares, además de fomentar el desarrollo de la educación artística (Carrasco-Perea y Soler-Vilanova, 2019, p. 105). Se aplica CLIL en expresión artística en los niveles de primero, segundo y quinto, aplicando dos unidades didácticas en inglés en la materia de Música en todos los cursos de educación primaria. También se aplica el enfoque CLIL en otras materias como Matemáticas o Educación física en distintos niveles de educación primaria. El francés es la segunda lengua adicional que se imparte en este centro escolar a partir del tercer curso de educación primaria. Este centro escolar integra el plurilingüismo y la intercomprensión de manera contextualizada en todos los momentos en que los profesores lo creen conveniente e interesante. No se atribuye un horario propio ni una metodología completa para trabajar estos elementos, aunque sí se cuenta con auxiliares de conversación de diferentes lenguas y preferencias en las diferentes materias y en todas las actividades de escuela. La dimensión plurilingüe e intercultural se evalúa en todo momento en cualquier materia a partir de una rúbrica de evaluación marcada (Carrasco-Perea y Soler-Vilanova, 2019, p. 108-112).

Otro ejemplo es el proyecto “*Una Rínxols d’or plurilingüe*”, del centro escolar Tanit, Santa Coloma de Gramenet, en Cataluña también. Los alumnos de sexto curso de educación primaria representan una obra de teatro en dos lenguas: catalán e inglés. Este proyecto tiene en cuenta el contexto lingüístico del aula y se introducen todas las lenguas primeras del alumnado. Se crea un espacio en el aula en forma de mural donde se plasma las lenguas que se hablan, las que están aprendiendo y las que reconocen. Después, una vez escogida la obra de teatro, se visualiza la película en inglés y árabe, y se seleccionan expresiones y palabras. En el resultado se hacen visibles todas las lenguas familiares de los alumnos y se da la oportunidad de escuchar la obra de teatro en catalán y en otras lenguas de origen (Marcos, Memminger y Tresserras, 2019, p. 119-124).

En la etapa de educación secundaria, en el contexto que nos ocupa, Cataluña, también se cuenta recientemente con la propuesta de Wilson (2020), quien aporta un diseño de una propuesta basada en EPI, y concretamente en TOLC como estrategia de *translenguar*, para 3º nivel de educación secundaria. Se divide en tres secuencias didácticas: *Translation Skills and Strategies*; *Harry’s World*; *The Intercultural Storytelling Blog*³¹. El diseño de Wilson (2020) emplea prácticas colaborativas para incentivar la interacción. La aplicación de este diseño se realiza en el curso escolar 2014-2015. Los resultados

³¹ Se divide en tres secuencias didácticas: la primera, *Translation Skills and Strategies*; la segunda, *Harry’s World*; la tercera, *The Intercultural Storytelling Blog*. La primera se orienta a diseñar un menú como producto final. En la segunda, se realizan dos productos finales: la traducción de un tráiler en inglés y el doblaje y subtítulo de este tráiler. En la tercera, se realizan tres productos finales: un poster, un texto actualizado y una traducción de una leyenda catalana.

parecen mostrar que el TOLC aplicado en el contexto de una clase plurilingüe se valora de forma muy positiva por el alumnado como estrategia que les permite mejorar la comunicación, mejorar la comprensión lectora y oral, y mejorar la expresión oral (Wilson, 2020, p. 320). Además, parece que el TOLC es valorado porque permite la reflexión, tomar consciencia de su desarrollo y da la oportunidad de comparación lingüística. También, parece encontrarse que esta estrategia permite dar acceso a otras culturas y también comparar distintas culturas, además de crear un ambiente agradable de aprendizaje (Wilson, 2020, p. 281). También que las prácticas de aula basadas en el EPI permiten a los alumnos emplear la traducción para participar en trabajos en grupo y hacer uso de diccionarios bilingües (Wilson, 2020, p. 291).

Aplicación del Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas en contexto CLIL

Actualmente, tal como indica Otto y San Isidro (2019), el contexto CLIL en España requiere un ecosistema lingüístico transversal donde se incluya la involucración de todas las lenguas de instrucción: “*CLIL schools have thus become cross-curricular language ecosystems involving all the languages of instruction.*” (p. 14).

González-Davies (2016) también aboga por la aplicación CLIL desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas y lo justifica según las 4C de las prácticas CLIL y con las nuevas necesidades comunicativas y sociales del entorno actual. Sin embargo, incide en que se requiere saber cómo utilizar de manera informada y eficaz las diferentes lenguas. Todas son bienvenidas en la clase si su uso está justificado. Para González-Davies (2016), una de las principales diferencias entre un contexto CLIL y un contexto de enseñanza de lengua adicional es que en el contexto CLIL los alumnos no se agrupan según su nivel de lengua y el tener grupos heterogéneos en cuanto a la competencia lingüística parece ser uno de los aspectos que más inquietudes suscitan a los especialistas (González-Davies, 2016, p. 94; Garcia-Laborda y Alcalde-Peñalver, 2020, p. 334). Para ayudar a lidiar con estas reticencias iniciales y obtener una aplicación y enseñanza eficaz CLIL se recomienda adoptar propuestas pedagógicas que ofrezcan una combinación visible e interactiva de las estrategias cognitivas, metacognitivas y socioafectivas de aprendizaje, el aprendizaje colaborativo y distribuido, y el Enfoque Integrado Plurilingüe (González-Davies, 2016, p. 95). Para lograr un aprendizaje real esta especialista insiste en que se precisa un aprendizaje declarativo y procedimental. El primero pone en práctica estrategias cognitivas. El segundo requiere un dominio de estrategias tanto metacognitivas como socioafectivas. El aprendizaje cooperativo en grupo o parejas es un tipo de ejemplo de estrategias socioafectivas (González-Davies, 2016, p. 95). Por tanto, siguiendo las indicaciones de González-Davies, el Programa CLILPLU apuesta por estrategias de aprendizaje cooperativo para emplear CLIL y trabajar las lenguas desde el EPI (p. 95).

La investigación de González-Davies (2016) muestra un ejemplo donde, en contexto CLIL de educación superior, se incluye tanto la integración plurilingüe de las lenguas primeras de los alumnos desde el EPI, el aprendizaje distribuido y el uso variado y equilibrado de estrategias de aprendizaje. La evaluación es competencial, continuada y sumativa e incluye trabajo individual y en equipo (p. 99).

2.2 La educación musical

Este segundo bloque se va dedicar a la música como objeto de estudio, de la misma manera que se ha dedicado un primer bloque a la conceptualización y fundamentación teórica sobre la enseñanza del Inglés y los enfoques CLIL y EPI, y, a falta de contextualizar legalmente y físicamente el trabajo de investigación³², se van a conocer ahora algunas dimensiones de la música como elemento educativo que se han tenido presentes y que justifican la idoneidad de la materia para realizar este trabajo investigador.

En primer lugar, se van a describir algunos beneficios de la música como materia educativa (apartado 2.2.1), destacando también sus posibilidades como herramienta docente (apartado 2.2.2). En segundo lugar, se va a ahondar en la estrecha relación entre música y lenguaje (apartado 2.2.3), conociendo, gracias a las aportaciones de la neurociencia, el peso de la música en el desarrollo del cerebro humano, y se va a describir qué supone la aplicación CLIL en la materia de Música (apartado 2.2.4). En tercer lugar, por la importancia de los efectos de la educación musical más allá de la música, y de acuerdo con algunos objetivos específicos de esta tesis, se va a profundizar en cómo la música incide directamente en aspectos como la cooperación en entornos heterogéneos, destacando el trabajo por proyectos como estrategia didáctica exitosa en cuanto a este fin (apartado 2.2.5). Finalmente, como fundamento práctico y base del Programa CLILPLU, se va a realizar una descripción de la pedagogía musical activa y los métodos musicales Dalcroze, Kodály, Orff y Willems (apartado 2.2.6).

2.2.1 Los beneficios de la música como materia educativa

La música ha sido reconocida por su valor educativo desde la antigüedad (Willems, 2002; Arús, 2010; Cuscó i Clarasó, 2013). En esta tesis la música se concibe como mucho más que una materia, como una herramienta transversal con gran repercusión en el desarrollo global de la persona. Platón ya señalaba la importancia de la música como parte principal de la educación y planteaba la necesidad de una ciencia unificada con su *Trivium* (gramática, retórica y música) y *Quadriuvium* (aritmética, geometría, astronomía y dialéctica), tal como nos recuerda Willems (2002). Reyes-López (2005), en sintonía con Willems (2001) añade una vinculación innata de la música al ser humano:

La vinculación de la música con la naturaleza humana se ha estudiado desde diferentes disciplinas científicas como la biología, la psicología, la medicina o la antropología, que han contribuido al convencimiento de que la música es un fenómeno innato al ser humano, que se presenta de forma espontánea en los primeros años de la infancia y acompaña al hombre en la mayor parte de los acontecimientos de su ciclo vital, independientemente de su grado de desarrollo cultural. (p. 41).

Actualmente, contamos con un vasto número de investigaciones al respecto, algunas de esencia teórica y otras también de esencia práctica. La música se puede considerar una educación intelectual completa, dado que agrupa la interpretación (canto, instrumentos, danza), la improvisación, la creación, la audición y la imaginación (Willems, 2002). Uno de los ejemplos de investigación práctica es el de Kodaly, quien llevó a cabo numerosas

³² En el siguiente capítulo se detallará tanto el contexto legal y normativo (leyes y currículos vigentes en el momento de realizar esta tesis), como el propio contexto físico y humano de nuestro trabajo (Centro educativo donde se implementará nuestro programa educativo).

y relevantes investigaciones sobre los beneficios y el valor educativo de la música. Demostró que el alumnado que había estudiado música cada día obtenía en los test de conocimiento una puntuación entre un 30% y un 40% superior a la de los estudiantes que no habían estudiado música a diario (Willems, 2002). Las investigaciones de Kodály destacan que la música hace aumentar la atención, la concentración y la memoria, a la vez que la tolerancia, el autocontrol y la sensibilidad, además, favorece el aprendizaje de la lengua, las matemáticas, la historia y los valores estéticos y sociales. Afirma también, que la música contribuye al desarrollo intelectual, afectivo, interpersonal, psicomotor, físico y neurológico y ayuda a resolver deficiencias en el aprendizaje de la lengua o de las matemáticas. De forma similar concluyen los estudios de otros investigadores y especialistas, como el de Calderón-Garrido, Gustems-Carnicer y Calderón-Garrido (2015).

La música tiene infinidad de propiedades y beneficios en el desarrollo de los niños. De entre sus virtudes destaca la capacidad de establecer vínculos entre las personas: “la música aporta un punto de conciliación y reunión para los miembros de una sociedad, fomenta actividades donde se requiere la cooperación y la coordinación del grupo” (Merriam, 1964, p. 227). Ocaña-Fernández y Reyes-López (2014) también refuerzan esta postura: “la actividad musical refuerza los lazos afectivos familiares por medio de una experiencia compartida que permite establecer, dentro de la familia, una relación basada en la escucha y el diálogo” (p. 1555).

Es importante discernir también que la música tiene usos y funciones. Merriam (1964) explica la diferencia entre ambos conceptos: “usos se refiere a las situaciones donde se emplea por el ser humano; y funciones son las razones por las que se emplea y con el objetivo que se hace” (p. 210). Merriam (1964) identifica las diez funciones principales de la música:

(1) Función de expresar emociones, ideas y sentimientos; (2) función estética, tanto del creador como del contemplador; (3) función de entretenimiento; (4) función de comunicación; (5) función de representación simbólica; (6) función de respuesta física, como por ejemplo, de cazar o luchar; (7) función de imponer conformidad a las normas sociales, por ejemplo, canciones para iniciar ceremonias o, en contraposición, canciones que son consideradas impropias y de rebelión; (8) función de validación de las instituciones sociales y rituales religiosos; (9) función de contribuir a la continuidad y estabilidad de la cultura, entendiendo que la música aporta su parte a la cultura; y (10) función de contribuir a la integración de la sociedad, entendiendo que la música fomenta actividades de cooperación. (Merriam, 1964, p. 218-227).

Las canciones y sus mensajes tienen un valor compartido y una función concreta: “las letras de las canciones tienen una función particular en la sociedad porque expresan valores” (Merriam, 1992, p. 210).

2.2.2 La música como herramienta didáctica

Actualmente contamos con un vasto número de investigaciones acerca de los beneficios de la Música como herramienta didáctica (Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004; Cuscó i Clarasó, 2013; Ocaña-Fernández, Montes-Rodríguez y Reyes-López, 2020; Benítez, Díaz y Justel, 2017). La inteligencia musical parece influir más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural, además de estructurar la forma de pensar y trabajar, y ayudar a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales (Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004; Cuscó i

Clarasó, 2013) además de que la educación musical tiene una gran influencia en la formación de las personas por su carácter interdisciplinar y sus propiedades:

La educación musical es fundamental para cualquier persona y cultura. Lo es para el desarrollo del cerebro, el oído, la sociabilidad, para la creación de hábitos, la coordinación. La música es una parte fundamental de nuestra personalidad individual y colectiva. Y también del sistema educativo occidental. (Cuscó i Clarasó, 2013, p. 256).

Cuscó i Clarasó analiza las propiedades educativas de la música como herramienta de desarrollo y extrae que: primero, la educación del oído permite identificar y controlar la calidad del sonido, la afinación, la interpretación y la escucha, a la vez que se trabaja las sensibilizaciones y épocas. Segundo, el trabajo de la improvisación permite enseñar a planificar a largo plazo, aprender el concepto de interiorización, análisis y asimilación de la forma musical y sus recursos, al mismo tiempo que se fomenta la cooperación y participación en equipo para tocar en público. Tercero, la danza permite vivir la música, aprender la respiración interior y el fraseo, así como el aprendizaje del movimiento corporal. Además, Cuscó i Clarasó (2013) subraya que la música permite desarrollar la expresión y comunicación (objetivos principales del Programa CLILPLU, objeto de esta investigación).

La educación musical implica una parte conceptual y otra práctica. En cuanto a la primera, se requiere conocer la tradición, estudiar otras disciplinas y tomar como guía la filosofía. La educación musical requiere ser práctica también para adquirir hábitos de trabajo del cuerpo y mente, y de trabajo colectivo, fomentando actitudes sociales. Para ello es importante conocer los estilos y las épocas históricas (Cuscó i Clarasó, 2013, p. 267). La música permite trabajar la competencia intercultural y la cohesión del grupo de los participantes (González-Mediell, Sempere y Rovira 2016), dado que a través de estímulos rítmicos se propicia que el estudiante se relacione con otras personas a partir de juegos musicales. Y en relación con la psicomotricidad, fomenta el desarrollo del esquema corporal, la coordinación motriz, manual y ocular (Casas, 2001).

Ocaña-Fernández, Montes-Rodríguez y Reyes-López (2020) también realizan una investigación sobre los efectos de utilizar elementos creativos artísticos y musicales. Los resultados parecen mostrar que la música fomenta la motivación y el aprendizaje vivencial: “el emplear lenguajes como la música dinamizan y potencian aprendizajes más reales y significativos en docentes en formación” (p. 3). Se diseña el Programa CLILPLU desde esta visión activa y creativa de la educación musical.

Además, desde la neurociencia, Benítez, Díaz y Justel (2017) también apoyan la visión de la educación musical como herramienta para el desarrollo cognitivo, social y emocional de las personas: “desde la infancia temprana la educación musical influye positivamente en el desarrollo cognitivo del niño, al igual que diferentes componentes musicales contribuyen al desarrollo de las destrezas psicomotrices, emocionales y sociales” (p. 61). Se ha demostrado, además, que la música influye positivamente el desarrollo cerebral a quien la practica. Como subrayan Benítez, Díaz y Justel (2017), “la estimulación musical es fructífera en el desarrollo del niño, tanto si nos referimos al desarrollo de aspectos musicales, como al cognitivo en general” (p. 65). Por tanto, estos especialistas destacan que la educación musical tiene una gran influencia en el desarrollo cognitivo de las personas y que, según sea el grado de educación musical recibido de la persona, la estructuración cerebral variará:

Desde el punto de vista cognitivo, la producción, la percepción musical y los aspectos del discurso musical, como el timbre, la intensidad, el ritmo, la altura, son procesados en

diferentes partes del cerebro y su estructuración puede variar de una persona a otra dependiendo de su experiencia musical (Benítez *et al.*, p. 61).

Por tanto, parece identificarse que la música tiene esa capacidad que, a pesar de no entender su significado, no deja nunca indiferente al oyente. Tiene el poder de cambiar el estado anímico, de provocar ganas de bailar, llorar, saltar, correr, pasear, abrazar ... Y tiene ese poder mágico, de aunar diferencias culturales. Una misma música conmueve a personas de infinitas de culturas diferentes, con costumbres distintas y lenguas primeras distintas. Es uno de los pocos elementos con ese poder. Se diseña el Programa CLILPLU con la fundamentación teórica de la neurociencia acabada de presentar. En los apartados consiguientes se va a describir los avances científicos realizados en relación con la música y sus beneficios educativos.

2.2.3 Música y lenguaje

Música y lenguaje mantienen una estrecha relación. A continuación, se intentará describir la influencia de la música en el desarrollo del lenguaje y del niño/niña.

La influencia de la música en el desarrollo del niño/a

Desde la neurociencia se han producido muchos avances en el estudio de la influencia de la música en el desarrollo del niño. Se ha investigado el impacto de la música en diferentes aspectos: el emocional, el cognitivo, el lingüístico y el social, entre otros. A continuación, se va a profundizar en los avances realizados en cada uno de estos campos. Tal como destaca Cuscó i Clarasó (2013), la música co-implica a los tres estratos del cerebro: el racional, emotivo e instintivo:

La educación musical es una actividad que implica aprenderlo todo: aprender a vivir [...] aprender activamente y alimentar el cerebro para tomar decisiones, saber escuchar, comprender y comprendernos... [...] El cerebro humano siempre trabaja en red. Se compone de tres grandes estratos: el racional, el emotivo y el instintivo. Y la música los co-implica a los tres. (Cuscó i Clarasó, 2013, p. 256).

En cuanto a la influencia de la música en el estado emocional de las personas y los procesos cognitivos del cerebro, se destaca el estudio de Ball, Rahm, Eickhoff, Schulze-Bonhage, Speck y Mutschler (2007), ya que fue el primero en aportar las diferentes propiedades funcionales de diferentes subregiones de la amígdala humana en respuesta a la estimulación auditiva. Este estudio fue apoyado por el estudio de Fritz and Koelsch (citado por Koelsch, 2010) que obtuvieron que diferentes núcleos de la amígdala están implicados en la actividad moduladora de diferentes redes emocionales. Koelsch (2010) insiste en que “las emociones están acompañadas por efectos endocrinológicos como los hormonales [...] y que los efectos de la música son más relevantes cuando están conectados con una reducción del estrés, ansiedad o depresión” (p. 135).

En cuanto a la conexión entre música y emoción, Bisquerra (2017) aboga porque ambos elementos mantienen una estrecha relación: “escuchar música es una forma de conciencia emocional y también de regulación emocional” (p. 43). Cuscó i Clarasó (2013), en la línea de Bisquerra (2017), afirma que esta unión entre música y emoción se establece desde el inicio de la vida, por ello el oído identifica las voces familiares. Koelsch (2010)

también estudia esta conexión y afirma que la música es capaz de alterar el estado emocional de la persona porque puede modular la actividad de todas las estructuras cerebrales límbicas y paralímbicas (p. 131).

En cuanto a la conexión entre música y desarrollo cognitivo, Benítez *et al.* (2017) realizan un repaso bibliográfico sobre la influencia de la educación musical en el desarrollo cerebral y el desarrollo general del niño. A partir de la triangulación de las investigaciones y postulaciones de diferentes especialistas confirman que la educación musical afecta al desarrollo cerebral y cognitivo, resultando afectadas positivamente la memoria, el desarrollo psicomotor, el lingüístico, el reflexivo-matemático, así como las habilidades sociales:

La música, y específicamente el entrenamiento musical, posee un gran compromiso cortical y subcortical, generando una transferencia del aprendizaje a funciones cognitivas como la memoria, la discriminación auditiva y visual, el aprendizaje de secuencias motoras, el lenguaje, el pensamiento lógico-matemático y extendiendo sus beneficios a comportamientos sociales y un mayor rendimiento del coeficiente intelectual. Mientras que las experiencias receptivas son utilizadas para promover la percepción, desarrollar actividades motoras y auditivas y estimular la memoria, las de carácter activo tienen como objetivo estimular y desarrollar los sentidos, promover las capacidades perceptuales y cognitivas, desarrollar las habilidades de la memoria y mejorar la atención. (Benítez, Díaz y Justel, 2017, p. 65).

Desde la neurociencia se aportan también grandes avances acerca del desarrollo cognitivo y lingüístico que se produce gracias a la educación y práctica musical. Schlaug, Norton, Overy y Winner (2005) recalcan la hipótesis de que la educación musical produce un desarrollo emocional, cognitivo y lingüístico. Comparan el cerebro del adulto músico con el del adulto no músico y encuentran diferencias estructurales en aquellas regiones del cerebro que están estrechamente relacionadas con las habilidades aprendidas durante el entrenamiento musical instrumental (como los movimientos motores finos independientes en ambas manos y la discriminación auditiva), las diferencias estructurales fuera de estas regiones puede indicar que la plasticidad puede ocurrir en regiones cerebrales que tienen control sobre las funciones musicales primarias o que sirven como regiones de integración multimodal para las habilidades musicales. Se encuentran diferencias, una mayor lateralización y una mayor activación de las áreas de asociación auditiva en los músicos, mientras que en los no músicos se encuentra una mayor activación de las áreas auditivas primarias. A continuación, se muestran dos imágenes que muestran, en primer lugar, las diferencias entre un cerebro de un adulto músico y un adulto no-músico:

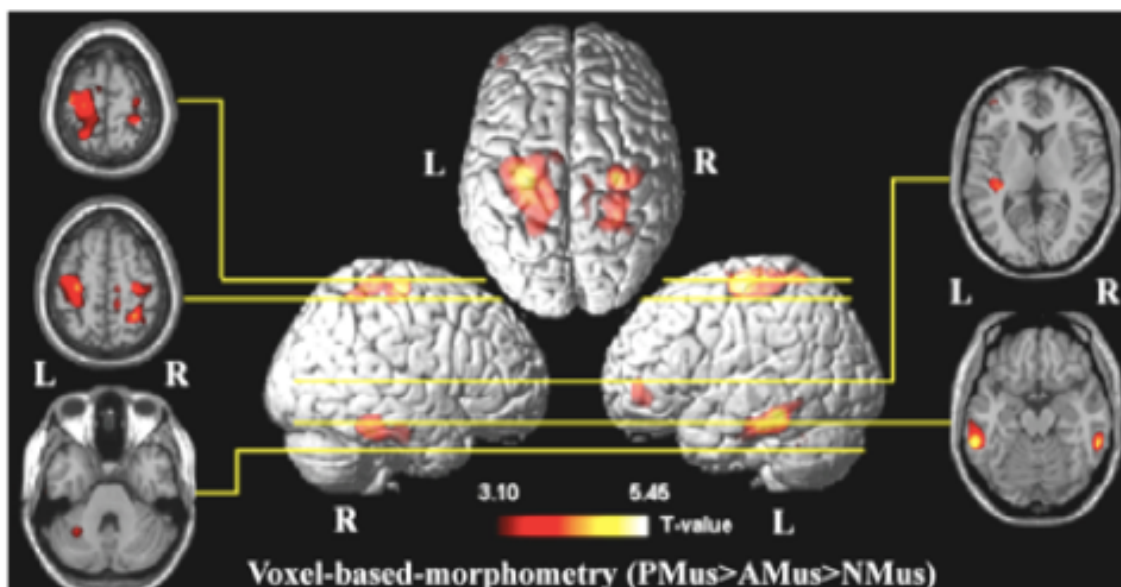


Figura 3. *Diferencias entre un cerebro de un adulto músico y un adulto no-músico* (Schlaug, A. Norton, K. Overy y E. Winner. Ann. N.Y, 2005).

El estudio longitudinal de Schlaug *et al.* (2005) estudia también los efectos de la educación musical en el cerebro de los niños y su desarrollo cognitivo. Los resultados parecen indicar que no se encuentran diferencias cognitivas, musicales, motoras o estructurales preexistentes entre los grupos instrumentales y de control en el punto de partida de la educación musical (sujetos de entre 5 y 7 años). Por tanto, “las características cerebrales que se observan en los músicos adultos tienen más probabilidades de ser el producto de un entrenamiento musical intensivo que de marcadores biológicos preexistentes de musicalidad” (Schlaug *et al.* 2005, p. 223). El estudio de Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee y Schlaug, G. (2005)³³, también muestra que no existe una predeterminación de los sujetos que inician la educación musical, no poseen unas habilidades especiales iniciales.

Por otro lado, los resultados preliminares del estudio longitudinal de Schlaug *et al.* (2005) muestran que, en el caso de los niños de cinco a siete años, se pueden encontrar efectos cognitivos y cerebrales del entrenamiento con música instrumental. Después de 14 meses de observación, estos efectos son todavía pequeños y de tipo de destreza motora fina y melódica, relacionados con el entrenamiento de la música instrumental. Schlaug *et al.* (2005) realizan el mismo estudio con un grupo de sujetos de niños de nueve a once años de edad con un promedio de cuatro años de entrenamiento musical. Los resultados sugieren ahora que los efectos pre-dictados se vuelven más fuertes, y que los efectos de transferencia, especialmente en dominio motor y auditivo, son mucho más fuertes (Schlaug *et al.*, 2005, p. 228).

La influencia de la música en el desarrollo de la lengua

³³ El estudio de Norton, Winner, Cronin, Overy, Lee y Schlaug, G. (2005) estudia las diferencias de los indicadores neuronales, cognitivos o motrices preexistentes para la habilidad musical. Realizan una investigación con setenta sujetos, niños y niñas de entre cinco a siete años de edad en escuelas primarias públicas y escuelas de música comunitarias en el área metropolitana de Boston.

De acuerdo con el objetivo de esta tesis, se precisa investigar la conexión entre ambas materias, Música e Inglés, materia lingüística, así como las experiencias docentes existentes sobre esta cuestión. Parece identificarse una afluencia creciente de estudios que identifican las bondades de la música al favorecer un desarrollo lingüístico mayor, tal como muestra el estudio de Garvía, Gustems y Ambrós (2015): “la música favorece la adquisición y desarrollo de una lengua, como en el caso del inglés, por lo cual los profesores suelen utilizar determinados repertorios de canciones. La práctica musical emociona, tranquiliza y equilibra a la persona” (p. 9).

La alfabetización musical sigue un proceso evolutivo psicológico paralelo al que se sigue en el aprendizaje de una lengua materna en el medio familiar e influye en el desarrollo de las capacidades sensoriales, habilidades motoras y competencias cognitivas, tal como afirma Riedmüller (2019, p. 22).

Tal como se ha podido analizar en el apartado anterior, desde la neurociencia se ha demostrado que la práctica musical desarrolla la plasticidad cerebral (Schlaug *et al.*, 2005), el desarrollo cognitivo y lingüístico (Schlaugh *et al.*, 2005; Norton *et al.*, 2005; Koelsch *et al.*, 2011), así como el desarrollo emocional (Bisquerra, 2017; Cuscó i Clarasó, 2013; Koelsch, 2010).

Música y lenguaje son dos disciplinas interrelacionadas. Existen numerosos especialistas e investigaciones que analizan la relación entre ambas disciplinas y qué efectos puede tener su unión en el desarrollo de la educación de una persona. Los posicionamientos más comunes frente a esta cuestión son dos, los que abogan por la concepción de la música como un lenguaje y por tanto, incluida en el hiperónimo de *lenguaje*, y los que sobrepasan ese punto en común y realzan que existe una conexión más profunda y compleja entre música y lenguaje.

Willems (2002) es uno de los principales especialistas simpatizantes de la primera postura. Analiza y establece los puntos en común entre el aprendizaje de la lengua y el aprendizaje musical. Para este autor, “la educación musical debe seguir las mismas leyes psicológicas que las de la educación del lenguaje” (Willems, 2002, p. 35) que son: actividad sensorial, memoria, actividad afectiva, actividad mental, actividad inventiva y actividad creadora. A continuación, se muestran en detalle qué incluye cada una de estas seis leyes:

		LENGUAJE	MÚSICA
1. Actividad sensorial		1. Escuchar las voces 2. Eventualmente, mirar la boca que habla.	Escuchar los sonidos, los ruidos y los cantos. Mirar las fuentes sonoras, instrumentales y/o vocales.
2. Memoria		3. Retener, sin precisión, elementos del lenguaje. 4. Retener sílabas, luego palabras.	Retener sonidos y sucesiones de sonidos. Retener sucesiones de sonidos, trozos de melodías.
3. Actividad afectiva	Imaginación retentiva afectiva	5. Sentir el valor afectivo, excesivo de lenguaje.	Volverse sensible al encanto de los sonidos, de las melodías.
	Imaginación reproductora	6. Reproducir palabras, aún sin comprenderlas.	Reproducir sonidos, ritmos, pequeñas canciones.
4. Actividad mental	Imaginación retentiva mental	7. Comprender el significado semántico de las palabras.	Comprender el sentido de elementos musicales.
	Imaginación reproductora, improvisación	8. Hablar uno mismo, ininteligiblemente.	Inventar ritmos, sucesiones de sílabas.
	Consciencia mental reflexiva	9. Aprender las letras, escribirlas, leerlas.	Aprender los nombres de las notas, escribirlas, leerlas.

		10. Escribir al dictado	
5. Actividad inventiva		11. Hacer pequeñas acciones	Inventar melodías, pequeñas canciones.
6. Actividad creadora		12. Llegar a ser escritor, poeta un proceso	Llegar a ser compositor, director de orquesta o profesor.

Tabla 9. Leyes psicológicas de la Música y el lenguaje (adaptación propia de Willems, 2002)

Willems (2002) indica que, a consecuencia de este paralelismo entre aprendizaje de la música y de la lengua, es imprescindible que el profesor de Música conozca las principales bases psicológicas (humanas) de la educación musical: “ante todo, que sepa que el sonido posee cuatro propiedades fundamentales: duración, intensidad, altura y timbre. El ritmo, a su vez, debe relacionarse con las funciones fisiológicas del ser humano: motricidad, dinamismo, movimientos naturales como la marcha y la respiración” (p. 37).

Por otro lado, Brandt, Gebrian y Slevc (2012) se mantienen en la segunda postura, es decir, la que sobrepasa concebir la música como un lenguaje y abogan por una conexión más profunda y compleja entre música y lenguaje. Para ellos, la relación entre ambas disciplinas y el ser humano se ha percibido distinta: el lenguaje como elemento fundamental de la inteligencia humana, mientras que la música como una habilidad complementaria, dependiente y derivada de la primera. Sin embargo, pese a esta extendida percepción, estos especialistas realzan el papel central de la música en el desarrollo humano. Argumentan que la música va primero que el lenguaje porque cuando el ser humano empieza a hablar atiende primero a los elementos musicales de la sonoridad del lenguaje que a su significado. La música permite adquirir las convenciones musicales de la cultura propia y aprender la lengua materna. Los bebés, durante su primer año de vida, escuchan el lenguaje como una muestra intencional y vocal. Escuchan por su contenido emocional, pero también por los patrones rítmicos y fónicos. Así pues, Brandt *et al.* (2012) subrayan que la música no es un lenguaje universal, sino que el lenguaje es un tipo de música en el que el discurso referencial se desprende del marco musical. Comúnmente, el lenguaje es definido como un medio de comunicación. Sin embargo, estos autores insisten en que el habla es simbólica, mientras que el sonido es el portador del mensaje. Dependiendo de la entonación y el tono, la intención varía. Por tanto, para Brandt *et al.* (2012), en el desarrollo humano infantil, el lenguaje es una subcategoría de la música.

Hidalgo y Schön (2019) también se postulan en esta segunda posición, dado que para ellos “la música vehicula su mensaje obedeciendo a reglas claras y redundantes, como el lenguaje, pero mucho más restringidas y regulares, y, por lo tanto, más evidentes que las reglas lingüísticas” (p. 42).

En cuanto al dominio de diferentes competencias lingüísticas, de acuerdo con las investigaciones de la última década, parece haber una gran conexión entre la educación auditiva y la lectura. Tal como aportan Garvía, Gustems y Ambròs (2015), parece que las dificultades en la discriminación tonal también comportan dificultades en la lectura. También, la memoria tonal y análisis de acordes parece tener una intrínseca conexión con las habilidades lectoras entre los 7 y 10 años (Garvía, Gustems y Ambròs, 2015). Sin embargo, la conexión entre educación rítmica y lectura lingüística no se percibe como tan determinante: “Se encontró que los malos lectores se veían perjudicados en las tareas de producción de ritmo, pero no en su discriminación” (Garvía, Gustems y Ambròs, 2015, p.

3). Actualmente se conoce que el ritmo del habla y la melodía están conectados por la entonación (Toscano-Fuentes y Fonseca-Mora, 2012; Arús y Moreno, 2019).

El haber tenido entrenamiento musical durante la infancia, antes de los 12 años, parece mejorar la memoria para las palabras habladas, tal como demuestra el estudio de Chan, Ho y Cheung (1998). El estudio de Anvari, Trainor, Woodside y Levy (2002) investiga las relaciones entre la conciencia fonológica, las habilidades de percepción musical y las habilidades de lectura temprana en una población de 100 niños de 4 y 5 años de edad. De entre los resultados destacan la correlación significativa entre las habilidades musicales y la conciencia fonológica y el desarrollo de la lectura (p. 126).

La conexión entre lengua y música también aborda la cuestión de la relación entre lenguas y culturas. Patel, Iversen y Rosenberg (2006) investigan esta cuestión, con el estudio que compara el ritmo y la melodía del Inglés (británico) y la lengua francesa. Estos especialistas inciden en que “[...] la música instrumental de una cultura puede reflejar la prosodia de su lengua materna” (p. 3042). Los resultados muestran que el habla en inglés muestra un mayor intervalo de variabilidad que el habla francesa, a pesar de que el tono medio del intervalo es casi idéntico en ambas lenguas. Y lo mismo ocurre en la música de ambas culturas. Por otro lado, los ritmos y melodías del habla y de la música instrumental puede ser comparada cuantitativamente usando herramientas de la fonética moderna. Usando estas herramientas se confirma en este estudio que la música refleja la prosodia de la lengua materna de un compositor. Estos resultados pueden ser extrapolados a los estudios de las relaciones lingüístico-musicales en otras culturas, así como ser útiles para cuantificar la prosodia no nativa. (Patel *et al.*, 2006).

Viladot y Casals (2018) también abogan por la conexión entre música y culturas descritas por Patel *et al.* (2006) e insisten en que la unión de la música y lenguaje permite afrontar mayor número de contextos culturales de interacción, además de poder descubrir otras tradiciones y culturas, y orientar las acciones en diferentes contextos (Viladot y Casals, 2018, p. 38).

En cuanto al uso de las canciones como herramienta didáctica para desarrollar la lengua a través de la música, Eken (1996) aporta una clasificación de las utilidades que estas ofrecen: pueden presentar un tema o contenido, practicar un aspecto lingüístico, focalizar errores comunes del alumnado de forma directa, potenciar una audición extensiva e intensiva, estimular la discusión de actitudes o sensaciones, estimular la creatividad y la imaginación, proporcionar un ambiente de aprendizaje relajado y aportar variedad y diversión al aprendizaje.

Otro estudio relevante sobre esta cuestión es el de Magán-Hervás y Gértrudix-Barrio (2017)³⁴, que parece obtener que las actividades más favorables para el desarrollo perceptivo y de la lectoescritura fueron las prácticas auditivas sonoras-musicales, las que fomentan la memoria auditiva, y las canciones, al aportar una motivación implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se añade, además, que las actividades musicales

³⁴ El estudio se ubica en Madrid y los sujetos son dos clases de P5 (grupo experimental y grupo de control). Tiene como objetivo conocer si las actividades sonoras-auditivas-musicales influyen favorablemente en el desarrollo de la lectoescritura en los niños de cinco años. La investigación en acción llevada a cabo en este estudio se centra en la comparación de la evolución del aprendizaje entre un grupo experimental, al que se imparte una secuencia didáctica de 10 sesiones basada en la enseñanza de la lectoescritura a través del método Willems y el método Orff; y un grupo de control, al que se imparte una secuencia didáctica de 10 sesiones basada en actividades tradicionales de lectoescritura.

favorecen la motivación de los sujetos por interactuar en las actividades (Magán-Hervás y Gértrudix-Barrio, 2017).

Desde la neurociencia, el estudio de Koelsch, Fritz, Schulze, Alsop y Schlaug (2004) parece aportar que la educación musical incentiva la creación de conexiones cognitivas como el procesamiento de la sintaxis y significado musicales, y la memoria auditiva. Los resultados muestran que los niños de 5 años ya procesan la música de acuerdo a una representación cognitiva bien establecida del sistema tonal mayor-menor y de acuerdo a las regularidades músico-sintácticas. También se extrae que, a diferencia de los adultos, en los niños predomina una respuesta cerebral negativa temprana. Esto revela que los niños procesan música con un peso hemisférico diferente al de los adultos. En tercer lugar, los niños procesan la música en los mismos hemisferios que procesan el lenguaje (Koelsch *et al.* 2004, p. 683).

Por tanto, parece haber un creciente consenso acerca de los beneficios de la utilización de la educación musical para la enseñanza-aprendizaje de lenguas, dado que se considera una herramienta muy positiva por razones afectivas, cognitivas y lingüísticas, porque permite el desarrollo de la lectoescritura, de la memoria auditiva, la expresión emocional y cultural, la consciencia fonológica, el perfeccionamiento del lenguaje, así como una mejora en comprensión y expresión, aporta motivación y fomenta el trabajo cooperativo. Música y lenguaje tienen una estrecha relación y vincularlas, de acuerdo con los estudios mostrados, parece aportar grandes resultados en el desarrollo lingüístico de los estudiantes.

2.2.4 CLIL. Música en inglés

La impartición de la materia de Música en inglés se realiza bajo el paraguas CLIL. Actualmente hay numerosas evidencias de investigaciones que demuestran las ventajas que posee la aplicación del enfoque CLIL y que beneficia tanto al desarrollo de las competencias en Música como en Inglés, dado el auge de la motivación del alumnado y la musicalidad y carácter expresivo de la Música:

El aprendizaje musical en inglés es una gran oportunidad para desplegar una pedagogía eficaz que favorece una comprensión musical y verbal inmediata. Las posibilidades expresivas del docente aumentan, la implicación del estudiante se activa y la musicalidad se impone en un juego comunicativo donde música y lenguaje se retroalimenta. (Witschi, Arús y Martínez, 2019, p. 7).

Torras (2021) se postula a favor de esta retroalimentación entre ambas materias en el contexto CLIL y afirma que los contenidos musicales que se pueden abordar en el contexto CLIL no es sólo la teoría musical, sino que este contexto permite “promover actividades prácticas de enseñanza de la música que se centren en aspectos musicales fundamentales como la capacidad de mantener el ritmo, los patrones rítmicos, las propiedades del sonido, la instrumentación o la sensibilidad” (p. 44).

Impartir la Música en inglés requiere también prestar atención al perfil del docente de la materia en cuestión. Hidalgo y Schön (2019) subrayan que el músico que imparte la materia posee unas características específicas, una sensibilidad particular, una plasticidad cerebral (Schlaugh *et al.*, 2005; Norton *et al.*, 2005; Koelsch *et al.*, 2011), que es necesario tener en cuenta.

La Música emerge como materia idónea para trabajar en inglés, ya que parece haber un creciente consenso de que existe una relación muy estrecha entre música y lenguaje (Toscano-Fuentes y Fonseca, 2012; Torras, 2021). Sin embargo, siempre se han de tener presente las bases metodológicas que implica, en este caso, el enfoque CLIL:

Trabajar un área de conocimiento desde una lengua no vehicular requiere una especial formación y capacitación del profesorado, materiales didácticos específicos y la adaptación de una metodología que asegure la máxima calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje de ambas. (Asensio-Arjona y González-Mediel, 2019, p. 27).

Concreciones metodológicas en el contexto de Música CLIL

En cuanto a la aplicación CLIL en la materia no lingüística de Música, se precisa atender tanto a la materia lingüística, Inglés, como a la no lingüística, Música, por igual. El diseño de las secuencias didácticas y la programación de la evaluación deberán cumplir con este requisito. Además, se precisará atender a la lengua como vehículo de aprendizaje. Witschi, Arús y Martínez (2019) especifican tres directrices a seguir en la práctica de la Música en contexto CLIL:

- La atención del alumno se divide en dos: hacia la comprensión verbal y hacia la música. El descubrimiento, la activación de la curiosidad y la belleza artística de las producciones musicales serán imprescindibles para favorecer la progresiva comprensión de los lenguajes. (Witschi, Arús y Martínez, 2019, p. 9).
- El inglés estará presente de una forma activa en el aula, se usarán en todo momento frases sencillas y directas, y preguntas escuetas que puedan ser contestadas con pocas palabras. Se requiere planificar siempre la adquisición de un vocabulario verbal y otro musical que se van introduciendo progresivamente. (Witschi, Arús y Martínez, 2019, p. 9).
- El diseño la planificación de las secuencias tiene como principal objetivo facilitar la comprensión de la música a la vez que la lingüística y todo ello al tiempo que se incita al alumnado a implicarse en el descubrimiento y la acción, tanto individual como colectiva. (Witschi, Arús y Martínez, 2019, p. 10).

En cuanto a la evaluación de la Música CLIL, específicamente, se requiere, en primer lugar, acotar los objetivos de aprendizaje antes de poder elegir cuál es el foco de evaluación. A continuación, definir los indicadores de evaluación y compartirlos de forma comprensible con los alumnos para que estos puedan llevar a cabo la autoevaluación y la evaluación entre iguales. Para ello, será necesario dar tiempo para pensar y reflexionar, dado que es importante esta función evaluadora para poder asumir responsabilidades y desarrollar un aprendizaje potencial a largo plazo. Por otro lado, se requiere que el reconocimiento del contenido sea evaluado a través de las formas más simples de lenguaje que sean apropiadas para ese objetivo. Es decir, la lengua debería ser evaluada en contextos reales y con objetivos reales, para evaluar la competencia comunicativa o la corrección lingüística. Por último, se requiere evaluar el nivel de desarrollo real, lo que los alumnos pueden realizar sin ayuda, para identificar y adaptar la enseñanza a sus necesidades y evaluar después el progreso y desarrollo realizado (Coyle, 2010).

Cancelas-Ouviña, L. P. y Cancelas, M. A. (2009) realizan un estudio cuyo objetivo es justificar la conveniencia de utilizar el inglés para enseñar Música dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, además de ofrecer herramientas CLIL para los

profesores especialistas de Música. Estas especialistas subrayan la importancia de la doble especialización del profesorado encargado de impartir la Música en inglés: “el docente que lo imparta debe dominar o, cuanto menos, tener conocimiento de ambas materias, ya que se exige un dominio de la Música, algo que no se puede improvisar, y de la L2 que vamos a utilizar como lengua vehicular” (140).

Cancelas-Ouviña y Cancelas (2009) identifican ocho limitaciones en la aplicación de la Música mediante CLIL:

1. Horario asignado al área de Música:

Acorde con el marco normativo, la dedicación ordinaria a la materia de Música es de una hora semanal, lo cual dificulta la aplicación de las políticas educativas para los casos de materias CLIL, donde el alumnado debe recibir, al menos, una hora diaria en la lengua adicional, dejando cierta flexibilidad al centro para que esta segunda lengua se pudiera recibir en sesiones inferiores a la hora. Teniendo la materia de Música una sola hora de dedicación horaria no se puede tener la flexibilidad recomendada en esta materia y, de acuerdo con Cancelas-Ouviña y Cancelas: “esto será una de las causas por la que la Música no es una de las asignaturas elegidas, a priori, como área no lingüística impartida en lengua meta” (Cancelas-Ouviña y Cancelas, 2009, p. 146). Además, de acuerdo con el marco normativo, los docentes encargados de impartir materias CLIL dispondrían de dos horas de reducción horaria para adaptar el currículo, elaborar materiales y formar al equipo docente (p. 147). Esta reducción es difícil de gestionar si se trata del único especialista de Música en el centro escolar.

Corredera-Capdevila y Ruiz Lorenzo (2010) también demuestran en su estudio que esta limitación horaria de la que dispone la materia de Música es un impedimento grave de aplicación CLIL, que requiere contar con las tres horas semanales de Inglés para poder llevar a cabo la práctica siguiendo las indicaciones metodológicas (p. 58).

2. Falta de entidad del área de Educación Musical en la legislación:

Tal como marca el marco normativo, la Música y la Educación Visual y Educación Plástica conforman el Ámbito Artístico. El resultado es que muchos especialistas sienten que esto conlleva un esfuerzo desmesurado para el escaso tiempo que dispone la materia.

3. Vacío legal respecto a la impartición del área de Música por un único profesor:

Tal como afirman Cancela-Ouviña y Cancelas (2009), existe un vacío legal sobre quién debe ser el especialista de la Educación Plástica cuando si el especialista de Música también se encargase de la Educación Plástica podría facilitar la incursión de la Música en el currículo integrado y además contar con la flexibilidad de trabajar en lengua adicional la mitad de la sesión o la sesión completa de Música, utilizando de forma indistinta las dos lenguas, la primera y la meta (p. 153).

4. Formación adecuada del Profesorado Especialista en Educación Musical en lengua adicional:

El mayor inconveniente es que la aplicación CLIL en la materia de Música requiere que el docente sea especialista en ambas materias porque en Música “no se puede improvisar” (Cancelas-Ouviña y Cancelas, 2009, p. 140). Se interpreta que requiere unos conocimientos más específicos que otras materias de competencias menos concretas: “Debemos contar con especialistas de Educación Musical que puedan acreditar el nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, para poder adentrarse en el mundo del Plurilingüismo, y que, además, posean conocimientos sobre los aspectos

socioculturales y del folclore infantil de la lengua meta” (Cancelas-Ouviña y Cancelas, 2009, p. 153).

5. Necesidad de complementar la formación del especialista de Música con contenidos propios de los aspectos socioculturales y del folclore infantil de la lengua meta:

Cancelas-Ouviña (2009) inciden en el requisito de contar con especialistas tanto de Música como de Inglés, es decir, además de tener un nivel de lengua adicional de B2 es necesario un conocimiento de la materia y, por tanto, ser especialista en la materia.

6. Ausencia de materiales curriculares bilingües para el área de Educación Musical:

Cancelas-Ouviña y Cancelas (2009) recalcan la falta de material publicado por las editoriales especializadas en educación bilingüe y la necesidad de obtener directrices para diseñar materiales de elaboración propia, así como sugieren también que los ayudantes lingüistas ayuden en esta labor: “De momento, y mientras las editoriales no vean que es un campo de trabajo interesante y rentable demandado por el profesorado especialista de Música, los pioneros deberemos elaborar nuestros propios materiales bilingües” (Cancelas-Ouviña y Cancelas, 2009, p. 153).

7. Sistema de trabajo. La globalización no es el método más adecuado para el currículo integrado de Música:

Cancelas-Ouviña y Cancelas (2009) inciden en la necesidad de aplicar un enfoque globalizador en la materia de Música, trabajando de forma conjunta las didácticas específicas de la especialidad de Educación Musical (Orff, Kodaly, Dalcroce, Martenot, Willems...) y conocimientos de bloques de contenido específicos de la lengua adicional (aspectos socioculturales, folclore infantil, terminología específica, elementos lingüísticos de carácter cultural, ...) y principios de intervención educativa propios del Área (*Total Physical Response, Ear Training, Técnicas para Listening y discriminación auditiva, técnicas vocales para trabajar speaking y pronunciation, storytelling...*) adaptándolas al temario específico de la asignatura aunque eso supusiera reducir los contenidos del currículo (p. 154). Por tanto, se recomienda el uso de la pedagogía musical activa como bloques principales de la materia de Música, y así se añade también al Programa CLILPLU.

8. Necesidad de coordinación entre el especialista en L2 y el especialista en Educación Musical:

Para aplicar la Música en inglés se requiere que el especialista en Música se adapte al nivel del alumnado en esta lengua adicional. Para ello se precisa una coordinación de ambos especialistas, en el caso que el docente de Inglés y de Música no sean la misma persona. Tal como indican Cancelas-Ouviña (2009): “habría que destinar dos horas semanales a dicha coordinación y a la elaboración del currículo integrado” (p. 154).

Diseño de materiales de Música CLIL

Cancelas-Ouviña y Cancelas (2009) aportan una serie de directrices para diseñar los materiales para impartir Música en contexto CLIL:

- Utilizar un lenguaje formulaico para impartir nuestra docencia (*Classroom language*) adaptado al nivel y edad de cada grupo de estudiantes.
- Elaborar un glosario con terminología específica de Música en inglés (instrumentos, notas musicales, movimientos...).

- Familiarizarse con piezas musicales propias de la cultura anglosajona y conocer el folclore infantil anglosajón (*nursery rhymes, school rhymes, games rhymes, children's songs, chants, jingles, lullabies, christmas carols, action songs, limericks*) y que utilice cancioneros tradicionales.
- Familiarizarse con elementos lingüísticos de carácter cultural como los trabalenguas (*tongue-twister*) para trabajar el ritmo. Vincular el trabajo del folclore infantil al calendario de fiestas anglosajón, como oportunidad para aprender costumbres y tradiciones.

Se recomienda utilizar y trabajar las producciones de la cultura popular (*pop, rock, blues, gospel...*) en Inglés para ilustrar y clarificar conceptos musicales. Se recomienda dar especial atención a las manifestaciones culturales autóctonas como la música escocesa, galesa, country, irlandesa y lo que han aportado a la música. De esta manera se fomenta el trabajo de los aspectos socioculturales y el desarrollo de la consciencia intercultural (Cancelas-Ouviña y Cancelas, 2009, p. 155).

Estado de la cuestión sobre proyectos de Música CLIL en el contexto de la investigación

Como se describe en el apartado 2.1.2, existe una gran proliferación de investigaciones sobre la aplicación CLIL y los efectos favorables que este contexto tiene para el desarrollo lingüístico. Sin embargo, parece menguar la investigación existente en el desarrollo de las habilidades musicales en la práctica CLIL (Torras, 2021, p. 44). A continuación, se van a analizar algunas de las investigaciones que analizan el desarrollo de las habilidades musicales en el contexto CLIL. Se distinguen dos subgrupos, un primer grupo de investigaciones que se centran en aquellas habilidades musicales que comparten Música y Lengua, y un segundo grupo analizan el desarrollo de las habilidades musicales propias de la materia de contenido en el contexto CLIL.

Dentro del primer subgrupo, Viladot y Casals (2018) describen cómo la conexión entre música y lenguaje permite desarrollar la competencia comunicativa en la lengua adicional en su totalidad, así como también la escucha, la imitación y la creación, competencias que comparten tanto la materia de Música como cualquier lengua:

La música y el lenguaje comparten los procesos básicos de la percepción, la escucha, la imitación y la creación, lo cual hace posible que el área de conocimiento de la lengua participe en un trabajo interdisciplinario en el que la expresión de sentimientos y emociones forma parte de lo que constituye la definición de la competencia comunicativa en una lengua extranjera. (Viladot y Casals, 2018, p. 38).

La investigación realizada por Font-Rotchés y Cantero (2009) también centra el foco de atención en la conexión de ambas materias e indica que la melodía y la prosodia de una lengua es un elemento básico para poder usar la lengua efectivamente en comunicación. Para lograrlo, se requiere el desarrollo de las habilidades de la escucha y la discriminación auditiva, así como la memorización y reproducción mimética de sonidos y melodías. Cancelas-Ouviña y Cancelas (2009) también coinciden con Font-Rotchés y Cantero (2009), incidiendo en el peso clave de la educación auditiva para un desarrollo de la prosodia y de la pronunciación de la lengua. Añade que desde la materia de Música se desarrollan y trabajan procesos esenciales para el desarrollo de la lengua y las competencias lingüísticas como la respiración, dicción o entonación, y, a la vez que se trabaja la intención expresiva y comunicativa del canto, también se puede trabajar la

intención comunicativa y expresiva en la lengua adicional. (Cancelas-Ouviña y Cancelas, 2009, p. 149).

Dentro del segundo subgrupo de investigaciones, las que analizan el desarrollo de las habilidades musicales propias de la materia de contenido en el contexto CLIL, Torras (2021) investiga con su proyecto MOVIC la eficacia de emplear la Música en el contexto CLIL para el desarrollo de ambas competencias, las musicales y las lingüísticas, y parece obtener que el aprendizaje contextualizado del inglés a través de actividades y habilidades musicales mejora las competencias lingüísticas, la adquisición de vocabulario y estructuras, y la pronunciación. (Torras, 2021, p. 44).

Tradicionalmente el nexo de unión entre las ambas materias, Música e Inglés, ha sido el uso de canciones para el aprendizaje de la lengua porque permiten familiarizarse con los sonidos y estructuras sintácticas, aprender y memorizar palabras, desarrollar la escucha y la audición, concentrarse en los pequeños detalles como el acento o la pronunciación y fomentar curiosidad hacia la lengua (Willis, 2013, p. 29-30). Sin embargo, parece existir un creciente interés de ir más allá de las canciones y el canto en la práctica de Música CLIL. Viladot y Casals (2018) subrayan la necesidad de ver más allá de las canciones como principal función de la música como herramienta para el aprendizaje de las lenguas. Torras (2021) coincide con Viladot y Casals (2018) y recalca la importancia de diseñar prácticas en las aulas de lenguas adicionales, relacionadas con la música, que vayan más allá del canto, como es el caso de su MOVIC (p. 44). Cancelas-Ouviña y Cancelas (2009) también insisten en ir en esta dirección, incidiendo en que la Música ha acompañado tradicionalmente la enseñanza de la lengua adicional como herramienta para trabajar destrezas y funciones de la lengua y sugieren hacer el camino inverso y que sea el Inglés la herramienta para enseñar Música (p. 140). Además, estas especialistas también inciden en la necesidad de fomentar la creación desde la educación musical y que esta tendrá su efecto en el desarrollo comunicativo, ya que en la conversación y el diálogo tendrá que activar la improvisación entre otros recursos (p. 149).

Viladot y Casals (2018) manifiestan la necesidad de construcción de áreas meta-disciplinarias de enseñanza y aprendizaje. Para ello, “es necesario sensibilizar a los profesores y adaptar su formación para que, independientemente de su especialidad, puedan recurrir a otras disciplinas y habilidades que puedan mejorar su trabajo en el aula” (Viladot y Casals, 2018, p. 39). Ambos especialistas participaron en el proyecto *European Music Portfolio: A Creative Way into Languages*, el cual se basó en la música como instrumento privilegiado para superar las barreras lingüísticas y facilitar la integración social, y como herramienta para mejorar el entendimiento intercultural y fomentar las habilidades de comunicación (Viladot y Casals, 2018, p. 39). Estos especialistas aportan tres programaciones de actividades para realizar en educación primaria para trabajar la música y cualquier lengua. Todas ellas van dirigidas al desarrollo de la creación. En la primera, *Tak tak*, a partir de practicar patrones rítmicos y el juego de pregunta-respuesta, los alumnos logran improvisar y crear pequeñas composiciones. En la segunda, *Subtitling workshop*, los alumnos ponen subtítulos a canciones para trabajar diferentes competencias lingüísticas. Por último, en la terca actividad, *¡Music! Sounds! Story!*, los alumnos crean una historia con el uso de pequeños leitmotives y el uso de las herramientas digitales. Con estas tres muestras, Viladot y Casals (2018) muestran “un amplio abanico de posibilidades musicales más allá del uso habitual de la canción (como escuchar música, trabajar la vocalización rítmica, bailar y moverse, leer música, improvisar y componer, utilizar la música y las TIC)” (p. 42). A nivel lingüístico, también muestran como trabajar la escucha, la interacción oral, la lectura, escritura, pronunciación, conciencia del idioma,

vocabulario... desde la música y prestando especial atención a la comunicación y a la creatividad. (Viladot y Casals, 2018, p. 43).

Experiencias de proyectos de Música CLIL en el contexto de la investigación

En el contexto de Cataluña parece identificarse un aumento de propuestas CLIL para trabajar la Música. Se destaca la experiencia del proyecto de educación musical impartido en Inglés en la escuela El Llagut, en el municipio de San Pere Pescador, en Gerona, Cataluña. En el año 2009-2010 se realiza el proyecto *Moving to the Music*, fruto de una formación específica en enfoque CLIL, de la especialista de Música en Norwich. El proyecto diseñado en cuestión es de 15 sesiones a repartir durante dos cursos, quinto y sexto de educación primaria. Las actividades están basadas en la metodología Dalcroze. En la aplicación inicial, curso 2010, el proyecto se desarrolla en 3 unidades: *Body music*, *Shapes to the music* y *Moving objects to music*.

Otra experiencia que compartir es la propuesta de Canellas³⁵ (2019) que consiste en convertir un poema de George Cooper en música. Desde el lado lingüístico, trabajar este poema en inglés permite el aprendizaje de vocabulario, contenido gramatical, practicar la entonación, además de trabajar la solidaridad y ritmos musicales diferentes a los que estamos acostumbrados. La secuencia didáctica consiste en cinco sesiones³⁶. Los resultados muestran que el uso de la música permite mejorar la comprensión y la memorización de un poema en inglés, además que se desarrolla la capacidad creadora de los alumnos (Canellas, 2019).

Soto (2015) asimismo aporta también un diseño de una unidad didáctica de Música en inglés. Consiste en un diseño que, además de emplear el enfoque CLIL también incluye el uso de las TIC. La unidad va dirigida al ciclo superior de educación primaria. Se divide en once sesiones de una hora, de las cuales cuatro se dedican a la realización de una *webquest* y cinco al diseño de un proyecto colaborativo, donde el alumnado diseña un instrumento musical.

Torras (2021) diseña su programa MOVIC, dirigido a educación infantil y primaria. El objetivo es aprender inglés a través de actividades musicales significativas y contextualizadas, dirigidas principalmente a trabajar aspectos musicales fundamentales como el compás, el ritmo, las cualidades del sonido, la conciencia musical y la expresión corporal. Se emplean el aprendizaje interactivo del lenguaje, el uso de retroalimentación correctiva, el apoyo lingüístico, la provisión de abundante input comprensible para los estudiantes y el fomento de la producción de output (p. 41).

Escobar (2020) investiga la aplicación de un proyecto CLIL de Música en educación secundaria en 2007, en un centro privado de educación secundaria, ubicado en un barrio de Barcelona también, socioeconómicamente desfavorecido, donde las lenguas primeras son el castellano, catalán y una minoría que tiene el ruso y el mandarín. En este proyecto,

³⁵ Propuesta donde participan el Conservatorio de Música de Bellaterra y la Universitat Ramon Llull.

³⁶ La secuencia didáctica consiste en cinco sesiones. La primera, será una aproximación sensorial, donde se trabaja la sonoridad de elementos naturales otoño y se desarrolla la imaginación de paisajes que los rodea. La segunda, consiste en traducir en movimiento los objetivos del paisaje que evoca el poema, donde se pone ritmo y música a los movimientos o gestos que se interpretan para cada palabra. La tercera, consiste en crear un acompañamiento para una parte del poema, con percusión corporal, en grupo. La cuarta, se trabaja la melodía en grupos, utilizando el xilófono. La quinta es la sesión de creación escénica donde se realiza la construcción entre todos.

denominado “*Let’s make it Champions*”³⁷ se emplea la estrategia de *co-teaching* en el contexto CLIL donde dos profesores enseñan a la vez en una misma aula. El profesor de Música se ocupaba casi exclusivamente de que sus alumnos comprendieran el contenido musical, y el profesor de Inglés les apoyaba, en este caso escribiendo en la pizarra, adaptándose en todo momento al profesor de Música, fomentando que se expresaran con frases morfosintácticamente correctas, además de aclarar, parafrasear o simplificar las explicaciones del profesor de Música, así como anotar en la pizarra los elementos clave del contenido/lenguaje de manera que estuvieran disponibles. Los resultados del estudio parecen mostrar un aumento muy notable en el nivel competencial del alumnado en Inglés y una valoración muy positiva por parte de los docentes implicados. También, parece que se incentivó la motivación del alumnado por expresarse en Inglés, que conllevó a que el centro se implicara en programas de intercambio europeos. Por último, parece que las habilidades de co-enseñanza ayudaron a los docentes a especializarse en metodologías más centradas en el alumno (Escobar, 2020, p. 51).

Experiencias de proyectos de Música CLIL en otras comunidades de España

En el contexto de otras comunidades autónomas de España, en la última década parece encontrarse un auge en propuestas didácticas para trabajar la Música desde el enfoque CLIL, dentro de trabajos de final de máster. Son propuestas teóricas que no se han logrado aplicar aún a la práctica. Sin embargo, su existencia es significativa y denota un aumento del interés por este objeto de estudio en el marco nacional. Un ejemplo es el de Ojeda-Gurrea (2020), que aporta una propuesta de Música CLIL a partir del aprendizaje basado en proyectos y en combinación con el trabajo de las TIC, dirigida a 5º curso de educación primaria. Un segundo ejemplo es el de Frías (2020), una propuesta de programación de Música CLIL mediante la estrategia del *flipped classroom*³⁸. Un tercer ejemplo es el de Martín Guerrero (2020), donde se trabaja la inclusión en el aula a partir de la estrategia didáctica del aprendizaje basado en tareas y la musicoterapia. Un cuarto ejemplo es el de Bustelo Seglar (2020), que aporta una unidad didáctica de seis sesiones, dirigida a 3º curso de educación primaria y al desarrollo de la audición. Un quinto ejemplo es el de Fernández-Serrano (2017), que propone cuatro recursos para trabajar la materia de Música desde CLIL y, entre ellos, se encuentra el aprendizaje basado en proyectos. Un sexto ejemplo es el de Madera García (2014) que ofrece una propuesta de unidad CLIL en Música a partir del trabajo de la música de las películas. Esta propuesta está dirigida a ciclo superior de educación primaria.

Por otro lado, Gutiérrez-Cordero, Cremades y Perea (2011) realizan un estudio sobre la interdisciplinariedad de la música en la etapa de educación primaria llevando a cabo una investigación en dos centros escolares de Sevilla, el cual concluye que tanto la música como el arte en general aportan grandes beneficios al aplicarse la enseñanza interdisciplinaria entre materias. Los resultados de este estudio reflejan que la música

³⁷ El proyecto se inició en 2007 con una formación interna de centro en programación de las unidades didácticas y los proyectos, y en 2009 se instauró el programa CLIL de Música para los cursos de 9º y 10º. En el 9º grado, la música co-dirigida se limitaba a una sesión semanal, combinado con una sesión de Música CLIL impartido por el profesor de Música, y dos sesiones de clases de Inglés estándar. En el 10º curso, la enseñanza conjunta de la Música se amplió a dos sesiones semanales, complementados con tres sesiones de Inglés. Este proyecto no sigue estando activo.

³⁸ *The flipped classroom* es una estrategia didáctica conocida como el aula inversa donde a través de unas directrices y guía del docente, los alumnos investigan y continúan el aprendizaje autónomamente fuera del aula.

ofrece grandes centros de interés para unificar materias y es una herramienta muy relevante de motivación, al permitir aprender a través de la acción y la diversión. En cuanto al uso concreto de las canciones en inglés, el estudio señala que son para el alumnado una fuente primordial de contacto con la lengua adicional fuera del aula (Domoney and Harris y Little, citados por Gutiérrez *et al.* (2011).

2.2.5 Los efectos de la educación musical más allá de la música. El fomento del trabajo cooperativo a través de la música

La educación musical tiene numerosos efectos en el desarrollo de la persona (vid. supra 2.2.1 y 2.2.3). Uno de los objetivos de esta tesis es fomentar el aprendizaje cooperativo. Por tanto, en este punto del capítulo se va a adentrar en describir la conexión existente y las investigaciones realizadas al respecto, así como los proyectos existentes con el objetivo de fomentar la cooperación a partir de la Música.

Koelsch (2011) destaca el rol del contacto, la relación social y la comunicación entre las personas que participan de la actividad musical. Este especialista establece las siete funciones de la música “*The seven Cs of the Social functions of music*” y afirma que, el valor emocional de la música hace posible que se produzcan las 7 Cs al mismo tiempo. Las siete funciones de la música de Koelsch (2011) son:

1. Contacto: cuando hacemos música, hacemos contacto con otros individuos.
2. Cognición social: la música automáticamente involucra la cognición social.
3. Co-empatía: los estados emocionales interindividuales se vuelven más homogéneos, promoviendo así la comprensión interindividual y disminuyendo los conflictos.
4. Comunicación: la música implica la comunicación durante el canto de canciones y es importante para la regulación social y emocional, así como para el desarrollo social, emocional y cognoscitivo.
5. Coordinación de los movimientos y el compás en la producción de música.
6. Cooperación: la música implica un objetivo compartido e incrementa la confianza interindividual, a la vez que, a nivel individual, también provoca un sentimiento de realización.
7. Cohesión social: la música conduce a una mayor cohesión social de un grupo, satisfaciendo la necesidad de pertenecer y la motivación por formar y mantener vínculos interpersonales.

Desde los inicios de las civilizaciones, parece haberse constatado por numerosos especialistas e investigadores que la música tiene muchas posibilidades como herramienta para fomentar y compartir emociones positivas, complicidades y construir algo conjuntamente (Garví, Gustems y Ambròs, 2015, p. 7). Desde la prehistoria parece encontrarse ejemplos donde la música, a través del canto o de la danza, se ha fomentado la cohesión social a partir de los cantos y rituales tribales (González-Mediell, Sempere y Rovira, 2016). En el aula, las manifestaciones musicales (cantar, tocar, danzar) requieren realizarse en grupo y puede ser una forma muy natural de aumentar la cohesión de un grupo e incentivar el sentimiento de pertenencia cultural por parte de los sujetos participantes en cualquier manifestación musical (González-Mediell, 2008, p. 142).

En el contexto social actual, multicultural y multilingüe, tal como se describe en el contexto de esta investigación, el enfoque de la educación musical desde un enfoque social y plural parece verse necesario, para lograr una aproximación patrimonial, estética, comunicativa y global (Reyes-López, 2005, p. 152). La especialista Reyes-López (2005) incide en la importancia de ofrecer una visión amplia del hecho musical desde la escuela, que supere las fronteras del tiempo, espacio y estilo. También, parece ser importante fomentar desde las escuelas la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa, a partir de utilizar las diferentes músicas desde un enfoque inclusivo (Reyes-López, 2005, p. 153; Ortiz y Ocaña, 2004).

Otros numerosos estudios analizan la actividad coral en España como espacios para la convivencia y la educación musical (Fernández, Corraliza y Ferreras, 2017). También, existen proyectos de gran índole y trayectoria en el contexto que nos ocupa, Cataluña, donde las agrupaciones corales e instrumentales fomentan la cooperación. En cuanto a los primeros destacan el proyecto Clavé XXI del Orfeó Català, que ofrece la práctica coral como medio para fomentar la inclusión social de niños/as y jóvenes, y la transformación personal y social; *L'Orfeó Lleidetà* con gran trayectoria histórica y social; el proyecto *Cantania*, creado por el Auditori de Música de Barcelona, con más de 30 años de existencia, y dirigido a ciclo medio y superior de educación primaria, cuyos objetivos son democratizar la música, la integración de diferentes culturas y el trabajo en equipo. En cuanto a los segundos, agrupaciones instrumentales, destacan: la asociación *Integrasons*, centrada en la formación de orquestas infantiles y juveniles para fomentar la inclusión y cohesión social, y el diálogo intercultural, en los barrios de Badalona y Poble-Sec de la ciudad de Barcelona (González-Mediell, Sempere y Rovira, 2016). Otro ejemplo es la entidad socieducativa *Xamfrà*, ubicada en el barrio Raval de Barcelona, el cual parece ser el principal contexto de socialización para al menos la mitad de los jóvenes (González-Mediell, Sempere y Rovira, 2016).

Por otro lado, también existen un conjunto de proyectos de creación de pequeñas orquestas en los centros escolares de educación primaria con la ayuda de la colaboración de las escuelas de música de los municipios. Un primer caso es el del programa *Orquestra i dansa a l'escola* de Hospitalet de Llobregat. Parece obtenerse un impacto positivo en el desarrollo competencial del alumnado participante, dado que el año 2014-2015, se obtienen unos resultados en matemáticas y ciencias experimentales superiores a la media de Cataluña, en las Pruebas de Competencias Básicas Externas. (González-Mediell, Sempere y Rovira, 2016). Otros proyectos de este tipo son el de *Superfílharmonics*, en la comarca de El Berguedà; *l'Escola sonya*, en Esplugues de Llobregat, Baix Llobregat (Barcelona); *Montsalvatge* de la Escuela Municipal de Música de Girona; la *Riborquestra*, una orquesta comunitaria y intergeneracional del Distrito de Ciutat Vella de la ciudad de Barcelona; el *Basket Beat*, que se inicia en 2009 y tiene como objetivo desarrollar habilidades para la vida y la convivencia a partir del aprendizaje y la creación musical en grupo con pelotas de baloncesto; la *Fundació l'Atlàntida*, en Vic; *4 cordes*, en Mataró; *Banda Bufera*, en Argenton.

Y, en el contexto internacional, numerosos países apuestan también por la creación de orquestas de índole gratuito para garantizar el acceso de la población a la educación musical. Este es el caso de Venezuela, México o Reino Unido. En este último, Tsaklagkanou y Creech (2016) investigan las características percibidas del ambiente incluyente de la orquesta NOFA, *National Orchestra for All*, basada en el sistema venezolano. Se obtienen unos resultados muy positivos, donde, a partir del esfuerzo individual se logra una energía colectiva y un alto nivel de cohesión musical y social.

Experiencias educativas de trabajo cooperativo a través de la música

A lo largo de los puntos anteriores se ha apelado a la característica intrínseca de la educación musical para trabajar de forma cooperativa. Se ha incidido en que la vertiente creativa de la música favorece el crear en grupo, el poder comunicar sin necesidad de la palabra, a través de la música. En el diseño del programa CLILPLU se utiliza la estrategia del trabajo por proyectos como metodología didáctica para poder aunar ambas materias, Música, impartida en inglés, y la materia de Inglés como lengua adicional. Además, se emplea esta estrategia para fomentar el trabajo cooperativo.

La educación musical permite y requiere el trabajo cooperativo, dadas sus características intrínsecas de la materia y su vertiente creativa. Beineke (2017) realiza una investigación en 5º curso de educación primaria, acerca de las prácticas de composición colaborativa en el aula de Música, con el objetivo de comprender la influencia de la participación implícita en esta práctica, en la construcción de procesos colaborativos en el aprendizaje creativo. Los resultados muestran que sí se logra una implicación y participación de los sujetos, a la vez que una construcción de conocimiento durante el aprendizaje creativo (p. 36).

En el contexto de Andalucía, destacan dos experiencias. La primera, investiga los efectos de la composición creativa colectiva en el alumnado. El estudio de casos de Ocaña-Fernández, Montes-Rodríguez y Reyes-López (2020) con los alumnos de tercer año del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada, dentro de la asignatura obligatoria “Educación Musical”. Los principales resultados muestran que aumenta la implicación del alumnado en su proceso formativo; se generan zonas de confianza bidireccional; el espacio se reconfigura y se transforma para facilitar el trabajo en grupo; aumenta la flexibilidad en el espacio del aula y la gestión de los tiempos; se incentiva la autonomía y responsabilidad a partir de un espacio de confianza mutua; se produce trabajo colaborativo real, que fomenta la cohesión social del grupo, el cual es uno de los elementos mejor valorados por el alumnado; y la música parece ser el elemento mediador en el proceso de aprendizaje, que permite gestionar los elementos anímicos y emocionales (Ocaña-Fernández, Montes-Rodríguez y Reyes-López, 2020, p. 7-9). La segunda es el proyecto Gorgoritos en Granada. Este tiene como objetivo, la creación de comunidades sonoras de aprendizaje. Se persigue fomentar los procesos de enculturación musical a partir de llevar a cabo un aprendizaje colaborativo y un espacio permanente de convivencia alrededor de la música (Ocaña-Fernández y Reyes-López, 2016, p. 488). Los resultados parciales muestran que se produce una mejora en la flexibilidad cognitiva de los practicantes y en la capacidad de mantener la atención, se incentiva la inclusividad dentro del espacio y se fomenta el desarrollo de emociones saludables evitando las disruptivas. Parece extraerse también que se produce un aprendizaje entre iguales y entre las docentes y las familias. (Ocaña-Fernández y Reyes-López, 2016, p. 488).

Otra experiencia a destacar es el caso del Instituto Antonio Machado de Soria, donde los alumnos en cada curso escolar trabajan la dimensión rítmica de objetos cotidianos (escobas, cubos, bolsas...) mediante la percusión y, al acabar el curso, hacen una puesta en escena con varias actuaciones dentro del centro y en el festival intercentros “Ahí va ESO” (Jiménez-Lafuente, 2017).

En el contexto de esta investigación, Barcelona, destacan tres experiencias. La primera, la experiencia de trabajo por proyectos en Música, que se realiza en la escuela Joan Sallarès i Pla, en la localidad de Sabadell, Barcelona. Consiste en espacios investigación donde se fomenta la autonomía y el alumno es el centro del proceso de aprendizaje. Cada nivel de educación primaria tiene unos espacios distintos dentro del aula de música,

adaptándose a los contenidos de cada nivel educativo, desde espacio de construcción de instrumentos a espacios de audición³⁹(Moya, 2017). La segunda, la asociación ARTransforma, que desarrolla diferentes proyectos relacionados con el tema que nos ocupa. El objetivo, poner la cultura al alcance de todos, como marca el decreto 48/96 de la ONU⁴⁰. De entre los proyectos, resalta el de *Orquesta Integrada*, iniciado en 2013 por Queralt Prats. Consiste en fusionar agrupaciones musicales y músicos, con y sin diversidad funcional, para explorar la creatividad, la transversalidad artística y la innovación. El objetivo, trabajar la cohesión social y la inclusión. Desde sus inicios, el proyecto cuenta con una proyección anual en diferentes lugares como el *Auditori de Barcelona en 2016* o el *Auditori del Liceu* en 2014. Actualmente se está iniciando un proyecto de orquesta integrada también en Berga y Sant Sadurní d'Anoia (Cataluña). Por último, la tercera es el proyecto de un musical escolar, *El rei lleó, junts arribem més lluny*, elaborado por los alumnos de educación secundaria de los institutos Torre del Palau y el IES Terrassa, en colaboración con la escuela de música municipal y el conservatorio del municipio.

2.2.6 Las pedagogías activas como enfoque idóneo para fomentar innovaciones didáctico-musicales

En este apartado se incluye una descripción de los métodos Dalcroze, Kodály, Orff y Willems. Metodológicamente, la didáctica de la Música empleada en el programa CLILPLU encuentra su base en la pedagogía musical activa⁴¹ que, persigue como objetivo, el desarrollo de la competencia creativa a través de un rol protagonista del alumno que, a través de la ejercitación de la educación rítmica, auditiva, vocal e instrumental, logra desarrollar su capacidad creativa en cooperación con los demás.

La *Pedagogía Musical Activa* es un movimiento educativo musical que se origina a finales del siglo XIX. Generalmente parece aceptado la subdivisión en dos grupos, el de los métodos de la década de 1940-1950 y el de la década de 1950-1960. Dentro del primer grupo se encuentran los métodos de Jaques-Dalcroze, Willems y Martenot. Estos tienen en común que consideran la educación musical desde el punto de vista del sujeto e introducen el movimiento y la actividad en el aula. El segundo grupo incluye los métodos Orff, Kodály y Suzuki. Estos últimos comparten que son métodos instrumentales. (Jorquera, 2004, p. 23). Todos ellos, ambos grupos, comparten una misma mirada y concepción de la educación musical, que, como define Brufal (2013): “apostarán por una pedagogía musical vivencial y activa” (p. 8). La creación musical y la improvisación son

³⁹ Habrá siempre los siguientes espacios: espacio de audición activa, donde se trabaja la audición de música y la expresión plástica para representar las emociones; espacio de construcción de instrumento con materiales reciclados; espacio de interpretación con los instrumentos, donde se manipulan instrumentos de placa y pequeña percusión y, por otro lado, se interpretan partituras de canciones trabajadas; espacio de piano, donde tres alumnos por sesión, mientras el resto pasan por los otros espacios diseñados crean melodías que tocan con el teclado; actividades musicales por ordenador, a partir de la plataforma Moodle; espacio de lenguaje musical, fichas y juegos, donde en grupos de 5 y 10 alumnos trabajan fichas de lenguaje musical y realizan juegos con cartas musicales.

⁴⁰ El derecho a la cultura es un derecho inalienable a la persona. La igualdad de oportunidades en cuanto al acceso a la cultura, a las obras de arte, el patrimonio y las prácticas artísticas es uno de los valores de la identidad. (Consultado en 22 de noviembre de 2019 en: <http://artransforma.org/art/es/proyecto/orquesta-integrada/>)

⁴¹ Véase en el punto 2.1.7 de los Anexos los elementos adoptados de la pedagogía musical activa en el Programa CLILPLU.

los objetivos de todos los métodos de la pedagogía activa. Aunque, cada una de estas pedagogías resaltarán un elemento principal distinto en la educación musical.

De este modo, contamos con Dalcroze en Ginebra, Kodaly en Hungría, Orff en Alemania y Willems en Suiza, como puntos clave a desarrollar en este punto y como base teórica que fundamenta el diseño del Programa CLILPLU.

Dalcroze parte de la concepción del cuerpo humano como elemento con gran capacidad para el movimiento rítmico, traduce el ritmo en movimiento y de esta manera puede identificarse con los sonidos musicales y experimentarlos intrínsecamente. Este método lo llevó a la práctica demostrando su eficacia en diferentes regiones de Suiza y Europa. Tal como explica Arús (2010), Jaques-Dalcroze desarrolló una educación integral que bautizó como “multidisciplinar”, dado que englobaba diferentes elementos de la educación. Estos eran perceptivos, corporales y emocionales. A través de la educación rítmica se adquieren todos los elementos de la música. La rítmica de Dalcroze se basa en la improvisación. Los niños caminan libremente, y entonces comienza el piano a tocar una marcha suave y lenta, y sin advertirles nada, los alumnos adaptan poco a poco su marcha al compás de la música. Así se va introduciendo los valores de las notas (las figuras). Se trabaja el ritmo musical y también la velocidad y el carácter expresivo de las dinámicas, además de otros elementos. Se desarrollan ejercicios apropiados para la orientación espacial, para hacer sentir los matices, movimientos expresivos para la interpretación y el carácter de la obra musical, y el silencio se trabaja en los diferentes ejercicios, cuando haya ausencia de sonido.

Kodály apostará por el canto y el ritmo como elementos principales de su método. Considera que la práctica del canto tiene mucha importancia en el desarrollo intelectual, emocional y social del niño (Villena, Vicente y De Vicente, 1998), ya que la canción popular es la lengua primera del niño y por ello se ha de ir aprendiendo desde los primeros meses de vida, del mismo modo que se aprende a hablar. El objetivo principal de este método es, tal como expresa Villena, Vicente y De Vicente (1998): “educar musicalmente al pueblo. Este fue, en términos históricos, la tarea más grande y significativa” (p. 117). A modo de resumen, el método Kodály tiene los siguientes objetivos: desarrollar el sentido rítmico y auditivo; trabajar la audición musical y los instrumentos de percusión; practicar el solfeo con la fononimia; aprender y cantar canciones de origen folklórico (Villena, Vicente y De Vicente, 1998). El orden en que se aprenden los intervalos musicales en el sistema Kodaly es muy importante⁴². Brufal (2013) recomienda diversos recursos didácticos para aplicar este método: el uso de las sílabas rítmicas para trabajar la lectura⁴³, el uso de la solmisación⁴⁴, el canto de canciones con fononimia y el trabajo del ritmo y la instrumentalización con plicas sin cabeza. (Brufal, 2013, p. 6-8).

El método Orff toma como punto de partida el ritmo del lenguaje y, como consecuencia, enfatiza la riqueza del patrimonio tradicional lingüístico de cada cultura (Brufal, 2013). Este método fue creado por Orff entre 1930 y 1933 y queda recogido en la obra *Music für Kinder*. Parte de la concepción de la importancia de poner la educación musical al

⁴² Sol-mi, la-sol-mi, sol-mi-do, la-sol-mi-do, mi-re-do, sol-mi-re-do, la-sol-mi-re-do, mi-re-do-la, mi-re-do-la-sol, la-sol-mi-re-do-la, do'-la-sol-mi-re-do, sol-fa-mi-re-do, do'-la-sol-fa-mi-re-do-la-sol, mi-re-do-t(si)-la, (si)t-la-sol-fa-mi-re-do (Villena, Vicente y De Vicente, 1998, p. 7)

⁴³ El “ta”, para la negra; el “ti-ti” para las dos corcheas; “ti-ri-ti-ri” para las semicorcheas.

⁴⁴ Se trata de solfeo relativo o do móvil. Consiste en utilizar la lectura relativa. La nota *do* se sitúa inicialmente en dos posiciones: *do-fa*, *do-sol* y *do-do*. El uso de la fononimia es también característico en el método Kodály. Se trata de representar el dibujo del sonido con el gesto de la mano en el espacio, dando a cada nota un gesto específico. De este modo, se trabaja el solfeo relativo a través de la fononimia.

alcance de todos los niños. Se caracteriza porque busca la unión del movimiento libre, la gimnasia, la música y la danza. Es una metodología grupal y activa, donde el aprendizaje se logra a través de imitar las propuestas del profesor/a, aunque se presta especial atención a la creatividad y la improvisación desde los inicios. Se parte de las canciones infantiles propias de cada comunidad y el folklore oral. Se emplea el musicograma y también el cuerpo como instrumento de percusión con cuatro planos sonoros, además de otros instrumentos de percusión de altura indeterminada y determinada, instrumentos de construcción, la voz y la flauta. Se emplea el *instrumentarium*, un material específico creado por Orff para hacer instrumentación escolar colectiva (Brufal, 2013, p. 13-15).

El método Willems (2002)⁴⁵ apuesta por la iniciación musical como base de la educación musical. Se propone desarrollar primero el oído y el canto, después la audición interior, pasar de lo concreto a lo abstracto e improvisar. Su método se divide en diferentes fases: de 0 -3 años: primeras manifestaciones musicales; a partir de los 3 años: iniciación a la preparación musical; la educación inicial: el presolfeo y el preinstrumental; la educación primaria: el solfeo. Las primeras manifestaciones musicales forman parte de la educación general. Se recomienda hacer dos años de iniciación musical en centros prescolares o con lecciones de música y un tercer año de presolfeo y de preinstrumental. En la iniciación musical se realiza un desarrollo sensorial auditivo, a partir de juguetes musicales y la audición e imitación de sonidos, de palabras, de frases y de expresión personal; un desarrollo de la educación rítmica marcando ritmos, produciendo timbres distintos con percusión, imitando e improvisando ritmos; canto de canciones y marchas. A continuación, dentro de la fase de educación inicial, el presolfeo incluye conseguir una automatización de los nombres de las notas a partir de trabajar el orden de los sonidos, de las medidas y de los tiempos, a partir de la marcación de ritmos y tiempos, y de la invención; también el trabajo de canciones que posean un valor directamente pedagógico (p. 106); el desarrollo auditivo del orden de los sonidos de la escala⁴⁶; la improvisación a partir de la participación del alumno. Por otro lado, en el preinstrumental se toma contacto con el instrumento sin la lectura. Tras un año de solfeo, se ejecutan piezas o canciones con lectura. Finalmente, tras dos años de presolfeo, se pasa a la educación del solfeo, con entre cinco y siete años. Esta fase ha de mantener un lazo con el presolfeo y, por tanto, con los ejercicios sensoriales, rítmicos, melódicos y una introducción a la armonía. Las canciones son la base del trabajo del solfeo, a partir de ellas se trabajará la audición, el ritmo y los nombres de las notas. Los elementos que se deben trabajar en el solfeo son: aprender a leer en horizontal y vertical, y a escribir las dos claves, de Sol y de Fa al mismo tiempo; automatismo de los nombres. Es necesario el trabajo del ritmo, la audición, la lectura a dos voces y la improvisación.

2.3 El aprendizaje cooperativo

Como se ha explicado en la introducción de la tesis y en el capítulo 2, la realidad multicultural y multilingüe en que se inserta la investigación justifica la idoneidad de apostar por el aprendizaje cooperativo y la estrategia del aprendizaje basado en proyectos plurilingües (tres lenguas escolares) para mejorar directamente competencias lingüísticas

⁴⁵ 3ª edición. La obra original se publicó en 1981.

⁴⁶ Se comienza por la tercera descendente Sol – Mi. La escala no se toma como un conjunto de todos y semitonos, sino como un conjunto de intervalos que parten de un sonido básico. No se trata de que los alumnos conozcan los intervalos, sino de ayudarlos a oír la simultaneidad de dos sonidos (Willems, 2002).

y colateralmente mejorar la cooperación en el grupo. A continuación, se va a abordar el concepto de *aprendizaje cooperativo* (apartado 2.3.1) y los elementos que lo conforman (apartado 2.3.2), sus modalidades (apartado 2.3.3), estrategias y los recursos para aplicarlo (apartado 2.3.4), así como los efectos que este produce (apartado 2.3.5). Finalmente, se van a describir el concepto de *aprendizaje basado en proyectos* (apartado 2.3.6).

2.3.1 Definición del concepto aprendizaje cooperativo

Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes. Al igual que los alpinistas, los alumnos escalan más fácilmente las cimas del aprendizaje cuando lo hacen formando parte de un equipo cooperativo. (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 5).

El origen del concepto *aprendizaje cooperativo* parece originarse de la mano de Parker a principios del siglo XIX, como responsable de la escuela pública de Massachussets, de la aplicación del método cooperativo en ésta y de su difusión inicial. Más adelante, tras la crisis de los años 30 y el auge del método individualista, el pensamiento pedagógico de Dewey y las investigaciones de Lewin sobre la dinámica de grupos recupera este concepto de nuevo y lo pone en auge en Estados Unidos y Canadá en la década de los 70, y se extiende en Europa. (Lobato, 1997, p. 59).

El aprendizaje cooperativo es un concepto complejo que se requiere comprender para poder aplicar de forma correcta y gestionar para que sea eficaz y no se obtengan efectos adversos, tal como insisten Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1994).

A continuación, recopilamos algunas definiciones de especialistas en este campo y que nos ayudan a comprender la profundidad del término *aprendizaje cooperativo*:

“Es el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás” (Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J., 1999, p. 5).

“Es el enfoque interactivo de organización del trabajo en el aula en el cual los alumnos son responsables de su aprendizaje y del de sus compañeros en una estrategia de corresponsabilidad para alcanzar metas e incentivos grupales. Es tanto un método, a utilizar entre otros, como un enfoque global de la enseñanza, una filosofía” (Lobato, 1998, p. 102).

Es el aprendizaje en grupos lo suficientemente pequeños para que cada uno de los miembros participe en la tarea que se ha asignado de forma clara [...] el nivel de aprendizaje implicado puede variar, pero generalmente se emplea para promover y facilitar un nivel superior de discurso y pensamiento. Se emplea también para fomentar el comportamiento cooperativo y las interacciones equitativas entre alumnos de distinto estatus (económico, étnico o competencial). (Cohen, 1992, p. 4).

Otra definición actualizada de aprendizaje cooperativo es la de Gómez-Gutiérrez (2007): “amplio y heterogéneo conjunto de técnicas, estrategias y recursos metodológicos estructurados, en los que los alumnos y los docentes trabajan juntos, en equipo, con la finalidad de ayudarse a través de las mediaciones de iguales, docentes, materiales,

recursos y otras personas, para así construir el conocimiento de manera conjunta” (p. 9). Esta definición aporta mucho detalle a la aplicación práctica de dicho concepto.

De estas tres definiciones se extraen unos elementos importantes para aplicar el trabajo cooperativo: grupos reducidos de trabajo, trabajo en equipo, aprendizaje compartido, técnicas, estrategias y recursos metodológicos, y mediación. A continuación, se abordarán estos conceptos.

2.3.2 Elementos que conforman el trabajo cooperativo

Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1994) sientan la base del aprendizaje cooperativo, definiendo los cinco elementos esenciales de este en su método, denominado *Learning together*: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y grupal; la interacción estimuladora; las habilidades interpersonales y grupales; la evaluación grupal:

- La interdependencia positiva. Es el compromiso compartido entre todos, es decir, cada alumno es partícipe del éxito de los otros miembros del grupo porque el esfuerzo y resultado de cada uno beneficia al de uno mismo ya que es compartido. El docente ha de proponer una tarea clara y un objetivo grupal (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9).
- La responsabilidad individual y grupal. Se tienen objetivos de grupo y cada miembro asume la responsabilidad de alcanzarlos, cumpliendo con todo el trabajo. El grupo debe tener claros sus objetivos y ser capaz de evaluar el progreso realizado en cuanto al logro de esos objetivos y los esfuerzos individuales de cada miembro. La responsabilidad individual existe cuando se evalúa el desempeño de cada alumno. Los resultados de la evaluación se transmiten tanto al grupo como a cada miembro para decidir cómo gestionar la ayuda necesaria. El propósito de los grupos de aprendizaje cooperativo es fortalecer a cada miembro individual, es decir, que los alumnos aprenden conjuntamente para poder desenvolverse mejor individualmente (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9; Lobato, 1998, p. 61; Cohen, 1992, p. 4; Slavin, 1996).
- La interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Los alumnos han de realizar un trabajo que promueva el éxito de los demás. Para ello han de compartir los recursos, ayudarse, respaldarse, animarse y felicitarse unos a otros por su esfuerzo y dedicación a aprender. Algunas actividades que permiten alcanzar este tipo de estimulación son explicar verbalmente cómo resolver problemas, enseñar lo que uno sabe a sus compañeros y conectar el aprendizaje presente con el pasado. A la vez que se promueve el aprendizaje de los demás también se desarrolla y consolida el aprendizaje propio (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9; Lobato, 1998, p. 61).
- Las prácticas interpersonales y grupales. El aprendizaje cooperativo es intrínsecamente más complejo porque requiere el aprendizaje tanto de las materias escolares como de las prácticas interpersonales y grupales necesarias para funcionar como parte de un grupo (trabajo de equipo). Estas incluyen saber cómo dirigir y gestionar la dirección, tomar decisiones, crear un clima de confianza, comunicarse y manejar los conflictos, de forma motivada. Es necesario por ello que estas prácticas interpersonales y grupales se enseñen con la misma seriedad y precisión como se les enseña las materias escolares (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 9). Lobato (1998) enfatiza en que la función de liderazgo es responsabilidad compartida por todos. Es necesario que todos los miembros desenvuelvan roles diversos de gestión y funcionamiento.

En este punto, Cohen (1992) nos recuerda que la participación de cada miembro en el grupo no es equitativa, viene marcada por el nivel académico y social. Los alumnos con expectativas mayores (expectativas sociales y de competencia), harán posiblemente mayores contribuciones. Aquí el papel del docente es fundamental ya que puede alterar las expectativas de competencia convenciendo a los alumnos de que sus habilidades son relevantes y necesarias para el trabajo cooperativo y el éxito del grupo y de que ninguna persona es posible que sea competente en todas las habilidades que se exigen (p. 6).

- La evaluación grupal. Los miembros del grupo analizan en qué medida están alcanzando sus objetivos y manteniendo relaciones de trabajo eficaces. Para que el aprendizaje mejore, los grupos deben identificar qué acciones de sus miembros son positivas o negativas, y tomar decisiones sobre las conductas a conservar o modificar (Johnson, Johnson y Holubec, 1999, p. 10). Lobato (1998) recalca aquí la importancia de programar tanto una evaluación del grupo como una evaluación individual para cada miembro (p. 61).

El empleo del aprendizaje cooperativo requiere una acción disciplinada por parte del docente. Estos cinco elementos básicos no solo son características propias de los buenos grupos de aprendizaje, sino requisitos para aplicar el aprendizaje cooperativo (Johnson et al, 1999). Lobato (1997) además recalca la importancia de que los grupos se forman con criterios de heterogeneidad, teniendo en cuenta tanto las características personales, las habilidades y las competencias de sus componentes.

Sharan y Sharan (1994) insisten en la importancia de la investigación como objeto de la interacción en el aprendizaje cooperativo. Es la investigación la que promueve la motivación intrínseca, la interacción y la confrontación. Entienden por motivación intrínseca el componente fundamental para el proceso de aprendizaje siendo esta la que proviene a los alumnos de los recursos para realizar la actividad, orientarla, continuarla y tomar compromiso. Por confrontación entienden la reflexión imprescindible para obtener aprendizaje, el proceso donde se comprende e interpreta lo que se está aprendiendo.

Kagan y Kagan (1994) continúan la investigación del aprendizaje cooperativo con su *Structural Approach*, donde identifican cuatro elementos como base de este aprendizaje: la interacción simultánea de los cuatro o cinco grupos en que se divide el grupo clase; la igualdad de posibilidades de participación de los estudiantes; la interdependencia positiva y la responsabilidad individual. Por tanto, siguen la línea marcada por Johnson y Johnson (1989). La aportación más importante de Kagan y Kagan reside en las directrices didácticas que aportan para llevar a cabo un exitoso aprendizaje cooperativo. Se concretan en: la primera, la estructura, que es las distintas modalidades con las que el grupo puede estructurarse en función de los objetivos a alcanzar; la segunda, la importancia del clima positivo para crear un ambiente que fomente la intervención, las relaciones interpersonales y la sinergia operativa del grupo; la tercera, la configuración de los grupos de trabajo en forma de equipos de cuatro miembros formados según criterios diversos; la cuarta, la conducción de la clase, basada en una planificación y estructuración en forma de secuencia que permita animar, regular y hacer seguimiento de los procesos de aprendizaje (Lobato, 1997, p. 68-69).

El *Collaborative Approach* es la última tendencia que identifica Lobato (1997) que haya avanzado en la investigación sobre el aprendizaje cooperativo. Este término no parece tener una única definición y parece incluir el concepto de desarrollo próximo de Vygotsky, la comunicación empática de Rogers, la dinámica de grupos de Moreno y los temas generadores de Freire (Lobato, 1997, p. 70).

Lobato (1997) insiste en que la aplicación correcta del trabajo cooperativo es esencial para poder obtener efectos positivos en el aprendizaje escolar. Por un lado, el aprendizaje cooperativo permite trabajar la resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento divergente y creativo; la utilización de habilidades intelectuales superiores y de estrategias cognitivas de alta calidad; un lenguaje más elaborado; alcanzar mayor productividad. También, a nivel de desarrollo personal y social permite la valoración y autoestima personal; el desarrollo de la motivación intrínseca; desarrollar estrategias interpersonales de comunicación; aumentar las expectativas de éxito; desarrollar la responsabilidad; trabajar la integración y la actitud positiva hacia los demás. Por otro lado, en cuanto a los profesores, el aprendizaje cooperativo también permite promover el aprendizaje activo, propiciando el desarrollo de la autoestima y las relaciones interpersonales y el clima del aula; atender a la diversidad del aula y practicar la lengua; además de promover una flexibilidad y creatividad docente.

2.3.3 Modalidades de trabajo cooperativo e indicadores de evaluación

Existen distintas modalidades de trabajo cooperativo. Dentro de los grupos reducidos y aprendizaje compartido Johnson et. al (1999) identifican tres modalidades de grupos de aprendizaje cooperativos: los grupos formales, los grupos informales y los grupos de base cooperativos. Los primeros se caracterizan por una participación de los alumnos en las tareas (organizar material, explicarlo, resumirlo e integrarlo). En esta primera modalidad la tarea docente debe cumplir cinco requisitos: (a) especificar los objetivos de la clase, (b) tomar una serie de decisiones previas a la enseñanza, (c) explicar la tarea y la interdependencia positiva a los alumnos, (d) supervisar el aprendizaje de los alumnos e intervenir en los 5 grupos para brindar apoyo en la tarea o para mejorar el desempeño interpersonal y grupal de los alumnos, y (e) evaluar el aprendizaje de los estudiantes y ayudarlos a determinar el nivel de eficacia con que funcionó su grupo (Johnson *et al.* 1994). En el Programa CLILPLU se emplea la modalidad de grupos formales para constituir los grupos de trabajo en los proyectos.

Los grupos informales de aprendizaje cooperativo consisten en una charla de tres a cinco minutos entre los alumnos antes y después de una clase, o en diálogos de dos a tres minutos entre pares de estudiantes durante el transcurso de una clase magistral. La duración de su uso oscila entre unos pocos minutos hasta una hora de clase. Se pueden utilizar durante una actividad de enseñanza directa (una clase magistral, una demostración, una película o un vídeo). Se puede emplear con objetivos diversos: buscar la atención de los alumnos en el material en cuestión, promover un clima de aprendizaje positivo, crear expectativas acerca del contenido de la clase, asegurarse de que los alumnos procesen cognitivamente los contenidos o dar el cierre a una clase. Tanto con esta modalidad como con la primera, el alumno realiza el trabajo intelectual de organizar, explicar, resumir e integrar el material en las estructuras conceptuales existentes durante las actividades de enseñanza directa.

La tercera modalidad, los grupos de base cooperativos, se caracterizan en primer lugar porque tienen un funcionamiento de largo plazo (mínimo de casi un año). El principal objetivo es permitir que los diferentes miembros del grupo se ayuden, apoyen, respalden y motiven para alcanzar un rendimiento escolar positivo. Son grupos de aprendizaje heterogéneos y con miembros permanentes. En esta modalidad, los alumnos entablen relaciones responsables y duraderas que les motiva a esforzarse en sus tareas, sus responsabilidades y a tener un buen desarrollo cognitivo y social (Johnson, Johnson y Holubec, 1992).

Para asegurar que se emplea un grupo de trabajo cooperativo Johnson *et al.* (1999) aportan unos indicadores de evaluación que se han de cumplir. Distinguen entre dos tipos de subgrupos, los grupos cooperativos y los grupos cooperativos de alto rendimiento. Los indicadores para cada uno son los siguientes:

- a) En el grupo de aprendizaje cooperativo:
 - Los alumnos trabajan juntos y lo hacen de buen grado porque saben que su rendimiento depende del esfuerzo de todos los miembros del grupo.
 - El objetivo grupal es de maximizar el aprendizaje de todos los miembros. Este motiva a los alumnos a esforzarse y obtener resultados que superan la capacidad individual de cada uno de ellos. Saben que el éxito o fracaso será compartido.
 - Cada miembro del grupo asume la responsabilidad, y hace responsables a los demás de realizar un buen trabajo para cumplir los objetivos en común.
 - Los miembros del grupo trabajan colectivamente promoviendo el buen rendimiento de los demás, para producir resultados conjuntos. Se ayudan, apoyan, comparten, explican y animan entre ellos, tanto en lo escolar como en lo personal.
 - Se emplean las formas de relación interpersonal que se les enseña para coordinar su trabajo y alcanzar los objetivos, trabajando en equipo y realizando las tareas. Todos los miembros asumen la responsabilidad de dirigir el proceso.
 - Los grupos analizan con qué eficacia están logrando sus objetivos y en qué medida los miembros están trabajando juntos para garantizar una mejora sostenida en su aprendizaje y su trabajo en equipo. Como consecuencia, el grupo es más que la suma de sus partes, y todos los alumnos tienen un mejor desempeño que si hubieran trabajado solos.

- b) En el grupo de aprendizaje cooperativo de alto rendimiento:
 - Se cumplen todos los criterios requeridos para ser un grupo de aprendizaje cooperativo y, además, se obtiene rendimientos superiores a cualquier expectativa razonable.
 - Lo que los diferencia del grupo de aprendizaje cooperativo es el nivel de compromiso que tienen los miembros entre sí y con el éxito del grupo. Se logra superar las expectativas y que sus integrantes disfruten de la experiencia gracias al interés de cada miembro en el crecimiento personal de los demás (p. 5).

Existen otros dos tipos de agrupamientos que no son grupos de trabajo cooperativo y que es importante definir para conocer sus características, ya que tal como afirman Johnson *et al.* (1999) “para emplear con eficacia el aprendizaje cooperativo, hay que tener en cuenta que no todos los grupos son cooperativos” (p. 5). Se trata del grupo de pseudoaprendizaje y el grupo de aprendizaje tradicional. El grupo de pseudoaprendizaje es en el que los alumnos acatan la orden de trabajar juntos, pero lo hacen sin ningún interés en hacerlo porque creen que serán evaluados por el trabajo individual y además sienten que están en una competición con los demás. Por tanto, aparentemente trabajan en forma conjunta, pero todos obstaculizan o interrumpen el trabajo ajeno, se ocultan información, tratan de confundirse unos a otros y se tienen una mutua desconfianza. Consecuentemente, la suma del total es menor al potencial de los miembros individuales del grupo.

En el grupo de aprendizaje tradicional, de nuevo, los alumnos aceptan aparentemente trabajar juntos. Sin embargo, se les asignan tareas que por como están estructuradas no requieren un verdadero trabajo conjunto. Además, los alumnos creen que serán evaluados

y premiados individualmente y no como miembros del grupo. La interacción que mantienen entre ellos es únicamente para aclarar dudas sobre las tareas, pero no para compartir y ayudarse. La responsabilidad que toman es desigual y siempre hay algunos que se esfuerzan menos y otros más y no se sienten satisfechos. Aquí, la suma del total es mayor al potencial de algunos de los integrantes del grupo, pero no se logra un trabajo armonioso y los estudiantes más aplicados y responsables trabajarían mejor solos.

2.3.4 Estrategias y recursos metodológicos para aplicar el trabajo cooperativo

Desde el inicio de este punto se ha enfatizado en la necesidad de conocer la aplicación del aprendizaje cooperativo para asegurar su éxito. Requiere de una serie de estrategias y recursos metodológicos. Johnson *et. al* (1999) dan una serie de directrices para su aplicación eficiente:

1. El rol del docente es multifacético: debe explicar la actividad de aprendizaje y los procedimientos de cooperación a los alumnos al inicio. Durante la realización de la actividad, debe supervisar, evaluar y acompañar a los estudiantes en su trabajo en equipo.
2. La evaluación es acorde a unos criterios y siempre para ayudar a mejorar, por tanto, se aplica en la fase de proceso de realización de la actividad.
3. La responsabilidad de aplicar los elementos básicos que hacen que los equipos de trabajo sean realmente cooperativos es del docente: la interdependencia positiva, la responsabilidad individual, la interacción personal, la integración social y la evaluación grupal. Estos especialistas insisten en usar el aprendizaje cooperativo entre el 60 y el 80 por ciento del tiempo en el aula para asegurar su éxito.

Slavin (1996) aporta una síntesis de los factores que contribuyen al logro del aprendizaje cooperativo:

- Tener objetivos de grupo permite tener un incentivo y motivación por todos los miembros para esforzarse al máximo, tomando una responsabilidad individual por lograr los objetivos de grupo (p. 50).
- Estructurar las interacciones entre los estudiantes en grupos cooperativos también puede ser eficaz, incluso cuando hay ausencia de recompensas de grupo (p. 51).

2.3.5 Efectos del uso del trabajo cooperativo

La investigación sobre el trabajo cooperativo analiza los efectos en el aprendizaje desde diferentes premisas y variantes. En cuanto a qué estudiantes ganan más con el aprendizaje cooperativo y si este es beneficioso para los estudiantes de todos los niveles de competencia, parece haber evidencia de que la mayoría de los estudios concluyen que el aprendizaje cooperativo es beneficioso para los de alto, medio y bajo rendimiento en comparación con sus contrapartes en los grupos de control (Slavin, 1996). Otro estudio realizado por Slavin (1991) obtiene que en contexto de trabajo cooperativo los alumnos de alto, medio y bajo rendimiento lograban mejores resultados que los de los grupos de control con niveles de rendimiento similares.

En cuanto a las posibles diferencias en los efectos del aprendizaje cooperativo en estudiantes de diferentes etnias la investigación al respecto en Estados Unidos ha encontrado efectos diferentes, a menudo más pronunciados, para los estudiantes afroamericanos (Slavin, Hurley y Chamberlain, 2003, p. 190).

Algunas experiencias docentes de trabajo cooperativo aplicadas en la actualidad son las que presenta Gómez-Gutiérrez (2007)⁴⁷ en educación secundaria en dos centros concertados distintos del contexto de Palencia. Ambas se aplican con los alumnos de 1º de la ESO. Los resultados son muy significativos en ambos casos. En el primer centro, en un contexto más urbano, de los resultados destacan la reducción de los conflictos graves de convivencia al 60% y la valoración muy positiva de los alumnos que resaltan que han podido aprender de los demás, apoyarse y ayudarse. En la segunda experiencia, en un contexto más rural, de los resultados destacan de nuevo la disminución de los problemas de convivencia y además, una mayor integración de los alumnos repetidores, un cambio de mentalidad y del rol del profesorado y una cooperación mucho mayor y real entre el equipo docente. Ambas experiencias también inciden en que la aplicación de este método supone mucho esfuerzo para el profesor, que tiene que cambiar la mentalidad y el rol (p. 41-64).

Finalmente, González-Davies (2004), explica los efectos del trabajo cooperativo en un contexto de aprendizaje de lenguas, donde subraya que se obtiene un mejor rendimiento colectivo, se reduce la presión social negativa, se mejoran las destrezas sociales y la comunicación, además de incrementar la cohesión del grupo y conseguir un aprendizaje más efectivo (p. 13).

2.3.6 El aprendizaje basado en proyectos como estrategia metodológica de trabajo cooperativo

Actualmente existen diversas estrategias de aprendizaje cooperativo⁴⁸, entre las cuales se encuentra el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el cual tiene sus orígenes en la propuesta inicial de John Dewey (Dewey, 1835/1997) y su *Learning by doing*. Es la estrategia que consiste en empoderar la interacción del alumno, estimular el trabajo cooperativo y la comunicación entre iguales, y enfatizar las habilidades de resolución de problemas con autonomía e iniciativa. Comporta, por tanto, un enfoque constructivista, que promueve una enseñanza transversal e integrada, en la que la creatividad y el aprendizaje activo son la base de la motivación por investigar y compartir conocimiento. Los resultados del aprendizaje se consolidan y se evidencian en las tareas y productos finales realizados, donde la participación de los estudiantes se enriquece con el producto y la valoración del trabajo realizado (Boyd y Lorenzo, 2016, p. 173-190). A continuación, se abordan las concreciones de esta estrategia en más detalle.

Slavin, Hurley y Chamberlain (2003) resaltan que el aprendizaje basado en proyectos permite establecer las condiciones óptimas para alcanzar un aprendizaje cooperativo y, si los proyectos están bien implementados, se puede lograr un aprendizaje más eficaz que con la instrucción (p. 192).

⁴⁷ Las experiencias consisten en la aplicación del método durante las 30 horas semanales por los 12 profesores que entran en ese curso. Previamente a su aplicación, se efectúa una formación del equipo docente en el método en cuestión, en ambos centros Gómez-Gutiérrez (2007).

⁴⁸ Otras estrategias de aprendizaje cooperativo son *the flipped classroom*, la gamificación y aprendizaje basado en problemas, aunque es el ABP la estrategia por la que se apuesta en el Programa CLILPLU.

El aprendizaje basado en proyectos ofrece el contexto idóneo para que el estudiante se sienta intrínsecamente motivado por la actividad puesto que los proyectos surgen de los intereses compartidos por los estudiantes, estos son los centros del proceso de enseñanza –aprendizaje, los cuales construyen proyectos de forma cooperativa, a partir de la interacción y el diálogo (Boyd y Lorenzo, 2016; *Generalitat de Catalunya*, 2009). Además, la incorporación de esta metodología en la escuela posibilita la planificación de intervenciones complejas y multidisciplinares que impliquen acuerdos entre los docentes, centros escolares e incluso comunidades educativas de diferentes países (Boyd y Lorenzo, 2016, p. 173-190)

El documento oficial que marca las directrices de la educación primaria en Cataluña, contexto que nos ocupa, apuesta por el aprendizaje basado en proyectos como metodología para lograr la adquisición de las competencias básicas porque parte de un centro de interés negociado con el alumno, que es el protagonista en la construcción del propio conocimiento porque focaliza en el deseo de saber cosas nuevas y en la reflexión sobre el propio saber y aprendizaje, y, además, el conocimiento se construye de forma compartida mediante el diálogo y el trabajo cooperativo con otros estudiantes (*Generalitat de Catalunya*, 2009).

Esta estrategia implica una programación concreta. Boyd y Lorenzo (2016) indican que la secuencia completa del aprendizaje basado en proyectos se puede adaptar a los diferentes grupos y entornos educativos, pero siempre ha de cumplir las etapas propias del método heurístico y experimental, dividido en 6 pasos:

1. Identificación del tema de trabajo: es el elemento de investigación, el problema a resolver o los contenidos a estudiar y profundizar. En esta fase el docente ha de potenciar la motivación de los estudiantes a través de preguntas motivadoras de investigación. Es necesario también que se establezca un espacio de participación para que se puedan tomar decisiones en equipo a partir de la autonomía y la autorregulación.
2. La gestión de los equipos de trabajo, su creación y adjudicación de roles y responsabilidades: es necesario que el docente utilice estrategias de atención a la diversidad para conseguir la integración y la inclusión. El hecho de dar responsabilidad a los estudiantes para gestionar los equipos permite favorecer la maduración relacional y el reconocimiento de la existencia de normas y consensos en las relaciones sociales.
3. La recogida de la información necesaria a partir de diferentes técnicas y siempre partiendo de los conocimientos previos de los estudiantes: es necesario incorporar bastidas que acompañen a la investigación, según la edad y la experiencia de los estudiantes, con el fin de acompañar y ayudar a resolver los problemas que se identifiquen o surjan en el proceso. La orientación docente es garantizar que el alumno acceda a fuentes diversificadas de referencia, seleccionadas según la edad y el entorno de trabajo, con el objetivo de ofrecerle un entorno seguro de aprendizaje.
4. El procesamiento de los datos a partir de seleccionar y organizar la información importante e identificar los conocimientos consolidados y los que no: aquí, para gestionar la información es necesario procesar los datos de acuerdo con el objetivo y la forma. Se recomienda explorar diferentes tipologías de texto, mapas, cuadros, clasificaciones individuales y colectivas, en soporte físico o virtual.
5. El paso de la producción y creación del proyecto, que puede tomar diferentes formas: el resultado del proyecto ofrece evidencias del producto y del proceso, de modo que permite identificar las dificultades que los estudiantes han tenido, tanto

individuales como colectivos. El producto puede ser en soporte físico como digital. Durante el proceso, las actividades tienen que incrementar el desarrollo de estrategias cognitivas de alta jerarquía, especialmente las de creatividad, originalidad, innovación y generación de criterio.

6. La valoración reflexiva del proyecto, del proceso, de las estrategias utilizadas y de los resultados obtenidos: consiste en la puesta en común reflexiva y valorativa. Esta es requerida. Incluye la autoevaluación por parte de los alumnos y la coevaluación de los resultados por parte del grupo, ambas son estrategias útiles en el aprendizaje significativo. Para ello es necesario disponer de indicadores de evaluación que respondan al reto planteado inicialmente y que recojan las dificultades del proceso, a la vez que identifiquen la calidad del producto. Los criterios de evaluación deben ser claros, compartidos y conocidos desde el inicio del proyecto y que respondan a las tareas realizadas y al proceso de aprendizaje. Las rúbricas o las listas de control *check list* pueden ser herramientas de referencia, especialmente si se han preparado de forma consensuada antes de empezar el proyecto, de forma colectiva entre los estudiantes y los profesores.

El ABP en el contexto CLIL

El aprendizaje basado en proyectos realizados en una lengua adicional se enmarca bajo el paraguas CLIL. Si el proyecto está bien formulado, ofrece a los estudiantes el establecer todas estas conexiones, puesto que supone trabajar individual y colectivamente, investigando según sus intereses, acercarse a sus propias emociones, utilizar tecnologías, entre otros elementos, que producen una motivación y aprendizaje (Felip y Lobo, 2016, p. 99-116). Los especialistas Felip y Lobo (2016) indican los elementos necesarios de un proyecto CLIL, para llevar a cabo la metodología del trabajo por proyectos en un contexto CLIL de forma acertada:

1. El tema escogido: ha de ser rico en contenido, es decir, que permita establecer un proyecto competencial transversal, donde el alumno aprende y se comunica en inglés. Los objetivos de aprendizaje incluyen los objetivos de la lengua.
1. La relación con el mundo real y la relevancia del proyecto: que sea realmente relevante y útil para los alumnos y que incentive la motivación por aprender.
2. La pregunta de investigación inicial, *the driving question*: es la pregunta que sirve de guía para que los alumnos puedan dar respuesta, a través de las diferentes actividades planificadas y secuenciadas.
3. Los conocimientos previos: la pregunta de investigación inicial ha de partir de los conocimientos previos de los estudiantes. La activación de estos es imprescindible para situar el proyecto y despertar el interés por este.
4. Los materiales auténticos, variados y multimodales: los materiales deben ser escogidos con atención para proporcionar el *input* acorde con las necesidades de los alumnos en cuestión. Las herramientas TAC cobran una especial importancia aquí.
5. La secuencia didáctica: los contenidos necesitan ser trabajados a través de materiales auténticos, variados y multimodales expuestos en actividades diseñadas siguiendo una secuencia didáctica para que estén bien contextualizadas y los docentes puedan facilitar el soporte necesario mediante el andamiaje apropiado.
6. La interacción en el aula: se requiere que el docente disponga de estrategias y recursos para hacer la lengua comprensible y ayudar y proporcionar los recursos

a los estudiantes para que estos puedan comunicarse sin recurrir a la LP. Se ha de crear un ambiente de confianza y un propósito compartido.

7. El papel del andamiaje: proporciona la guía que necesita el alumnado para avanzar y dar respuestas a sus necesidades a lo largo del proceso de aprendizaje.
8. El producto final: tiene que ser presentado, puede ser en diferentes formatos, en una actividad comunicativa. Este ha de incluir y reflejar tanto el aprendizaje de lenguas como el de contenidos.
9. La evaluación: debe ir orientada al aprendizaje de lengua y contenido, y se tiene que planificar en el momento que se diseña y planifica el proyecto, puesto que es un elemento esencial a lo largo de todo su desarrollo y no únicamente al final. (Felip y Lobo, 2016, p. 99-116). La evaluación en el trabajo por proyectos CLIL ha de seguir las mismas pautas que la evaluación de trabajo por proyectos.

Los efectos de la aplicación de la metodología del aprendizaje basado en proyectos

En España, parece haber un interés *in crescendo* en las últimas décadas hacia la incorporación de esta estrategia para el desarrollo de las diferentes competencias.

Un primer ejemplo sería el estudio de Ribé (2000), ubicado en Barcelona, contexto de esta tesis, investiga el progreso de cuarenta alumnos de educación secundaria que trabajan por proyectos durante nueve años en Barcelona. Los resultados muestran que el 80% muestra un alto grado de aceptación por la metodología, mostrando un alto desarrollo competencial en Inglés.

También Sierra (2011), a su vez, realiza un estudio en el contexto nacional, que obtiene unos resultados en la línea que Ribé (2000). Este estudio investiga la motivación y satisfacción de un grupo de sujetos hacia la el ABP y el enfoque CLIL. Los sujetos participantes son un grupo de cincuenta y nueve estudiantes de 1º de la ESO que desarrollan tres proyectos de Música en inglés durante los años 2008-2009. Los resultados muestran que hay una motivación y satisfacción muy alta de los estudiantes por trabajar cooperativamente y hacia el aprendizaje de la lengua a través de la estrategia del aprendizaje basado en proyectos CLIL.

De acuerdo con todas las indicaciones conocidas en los capítulos anteriores, en el siguiente se presentará el programa educativo elaborado, aplicado y evaluado (Programa CLILPLU).

3. PROGRAMA CLILPLU

En este capítulo se va a mostrar la versión final del Programa CLILPLU, después de haberse aplicado y mejorado a lo largo de tres cursos escolares (2014-2017). Después de una introducción (3.1) y planteamiento de los objetivos del Programa (3.2), se describen las innovaciones que aporta este para alcanzar los objetivos propuestos (3.3), esto es, mejorar el desarrollo competencial en Música y en Inglés, fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y también del trabajo cooperativo. Se puede consultar la información ampliada y ejemplos de las unidades didácticas en los Anexos (punto 2.1.2).

3.1 Introducción al Programa CLILPLU

En abril de 2014, se diseña la primera versión del Programa CLILPLU, acrónimo que significa un Programa CLIL de Música en inglés que combina el Inglés impartido desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas (EPI), con la estrategia del aprendizaje basado en proyectos (ABP) plurilingües. El Programa CLILPLU se diseña para su aplicación en el ciclo superior de educación primaria por los motivos que se describen en el contexto de la investigación (apartado 2.3) de esta tesis.

El diseño de dicho programa responde, en primer lugar, a la inquietud docente e investigadora de la autora, —dado su doble perfil como musicóloga, maestra especialista de Música y traductora de Inglés—, en contribuir a la mejora del desarrollo competencial del alumnado en Música y en Inglés. En segundo lugar, surge de la oportunidad docente e investigadora que brinda un centro escolar de educación infantil y primaria ubicado en la comarca del Baix Llobregat, en Barcelona. Las características del entorno multicultural y multilingüe se plasman en que menos del 50% de las familias del centro sean de origen español y tan solo el 2%⁴⁹ de los alumnos tenga el catalán como lengua primera. Este centro además expresa una necesidad inicial de mejorar los resultados de centro en las PCBE de Inglés. La muestra se compone de 18 sujetos, 8 niñas y 10 niños, con cuatro lenguas primeras: el castellano (dos variantes: español de Sudamérica y castellano de España), el árabe, el catalán y el georgiano (vid. infra 4.4.1 para mayor detalle de la muestra). Esta realidad justifica también la idoneidad de plantear la aplicación del Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas y la propuesta de trabajo por proyectos plurilingües (tres lenguas vehiculares) para mejorar directamente las competencias lingüísticas y colateralmente mejorar la cooperación, la participación y fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe.

El Programa CLILPLU se diseña⁵⁰ acorde con el marco normativo vigente en los años 2014-2017⁵¹. Recordar el peso desigual que poseen las materias de Inglés y Música, tanto en el marco normativo como en el rol de ambas en el centro escolar. La primera, Inglés, es una de las materias troncales de la educación primaria y se examina externamente por las PCBE. Además, tal como se describe en el capítulo 2, Marco contextual, la dedicación horaria es de tres horas semanales, frente a la hora semanal que se otorga a la materia de

⁴⁹ Tal como se indica en el Proyecto de Dirección (López, 2016).

⁵⁰ Véase en el punto 2.1 de los Anexos toda la programación detallada del Programa CLILPLU.

⁵¹ Véase las concreciones (objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación de etapa y de ciclo superior de educación primaria que marca el marco normativo) en el capítulo 2. Y véase los escogidos para el Programa en el punto 2.1.1 y 2.1.5 de los Anexos.

Música. Respecto a esta segunda, no se contempla como materia en el marco normativo, sino que junto a la materia de Visual y Plástica conforman el ámbito de educación artística en educación primaria, tanto en el currículo de 2009 como en el de 2017. Por tanto, la Música no es una materia troncal y no se evalúa externamente. Como consecuencia, este rol desigual se traslada también al contexto del centro educativo: el Inglés tiene prioridad frente a la Música, y un papel principal dentro de las necesidades de primer orden del centro escolar. La Música en cambio, tiene un rol secundario y una de sus funciones principales es la preparación de las festividades⁵².

Debe tenerse en cuenta que el Programa CLILPLU definitivo está basado en el marco normativo vigente en el presente, curso escolar 2021-2022, el cual sigue siendo el que se actualizó en el año 2017. Se toman como base las competencias específicas, los contenidos y criterios de evaluación, tanto del ámbito artístico como del Inglés, que señalan dicho marco. Se hace una selección de los contenidos de Música e Inglés para trabajar en el Programa CLILPLU y se elabora un material complementario para el alumnado, para implantar el programa. Además, se tiene en cuenta las indicaciones de la *Generalitat de Catalunya* (2018) sobre la actualización del modelo lingüístico hacia el plurilingüismo.

3.2 Objetivos del programa

El programa se diseña con el propósito de cumplir cuatro objetivos generales:

1. Desarrollar el dominio competencial en Inglés.
2. Fomentar la competencia plurilingüe.
3. Desarrollar el dominio competencial en Música.
4. Fomentar el trabajo cooperativo.

3.3 Innovaciones del Programa CLILPLU

A continuación, se presentan las innovaciones que aporta el Programa CLILPLU, ordenadas por objetivos a alcanzar: mejorar el desarrollo competencial en Inglés (3.3.1), mejorar el desarrollo competencial en Música (3.3.2), fomentar la competencia plurilingüe (3.3.3) y fomentar el aprendizaje cooperativo (3.3.4), y también las innovaciones transversales que afectan al resto de materias.

El programa se inicia con una formación interna de centro (FIC) en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, que permite desarrollar innovaciones metodológicas, de material, de actividades y de gestión temporal y espacial.

3.3.1 Innovaciones concretas para el desarrollo competencial en Inglés

El Programa CLILPLU incluye una serie de innovaciones concretas para el desarrollo competencial en Inglés que competen a la temporalización, a la metodología, al contenido, a las actividades...y que presentamos seguidamente detalladas por ámbitos:

⁵² Véase más detalle en el capítulo 5.

Gestión temporal y espacial

Tal como marca el marco normativo, se imparten tres sesiones de Inglés a la semana. Antes de la aplicación del programa las tres sesiones se realizan en gran grupo con una docente en el aula. Antes del Programa CLILPLU no existe tampoco distribución clara del trabajo de las distintas dimensiones de forma semanal, y, tal como indican las Memorias de aula y el análisis de la observación participante en las reuniones iniciales con el equipo docente, el libro de texto es la guía para el docente y pauta el trabajo de las diferentes dimensiones.

El Programa CLILPLU aporta innovaciones de temporalización y de gestión horaria. Se establece una temporalización fija semanal para el trabajo de las diferentes dimensiones: comprensión lectora y oral, expresión oral y expresión, y dimensión literaria (vid infra más detalle en la Tabla 10. Además, se equipara el Inglés al resto de lenguas escolares en esta cuestión, disponiendo de una sesión semanal con medio grupo para trabajar la expresión escrita, como ya estaba instaurado para Lengua Catalana y Lengua Castellana.

Se aborda el trabajo de todas las competencias de la materia de Inglés marcadas por el marco normativo: dimensión de comunicación oral, comprensión lectora, expresión escrita, literaria y plurilingüe e Intercultural. La distribución semanal es la siguiente:

- 1ª sesión: es una sesión en gran grupo. Se divide en 20 minutos de lectura con el uso de la biblioteca de aula. A continuación, los otros 40 minutos se dedican al trabajo de contenidos en Inglés mediante actividades de comprensión y expresión oral, de explicación y práctica, y también para el trabajo de proyectos plurilingües.
- 2ª sesión: es una sesión en gran grupo. Se compone de tres partes: una primera de 30 minutos, variable quincenalmente (una semana se realizan rincones de aprendizaje donde los alumnos pasan por diferentes espacios con actividades de juegos (online y físicos) para fomentar la comunicación oral y, a la semana siguiente, consiste en la lectura CLIL y trabajo de temas de *Science* (coordinadas con las unidades trabajadas en lengua catalana dentro de la materia de contenido); una segunda, de 15 minutos, que consiste en la abertura, repartición y lectura de las notas de la *Wishing Box*; una tercera parte, de 10 minutos, para escuchar y cantar una canción en inglés.
- 3ª sesión: sesión en medio grupo destinada al trabajo de la dimensión de expresión escrita. Aquí se trabaja la planificación, escritura y revisión de textos escritos de forma individual y grupal. Se ejecutan también la parte escrita de los proyectos plurilingües. Mientras medio grupo realiza esta sesión el otro medio grupo hace Informática donde pasan al ordenador las producciones escritas ya revisadas. Se trabaja la preparación de las pruebas de competencias básicas externas (PCBE).

A continuación, se muestra el resumen de la temporalización establecida por sesiones y dimensiones:

3 HORAS INGLÉS		
Sesión 1	gran grupo	20' Lectura (comprensión lectora): Biblioteca en inglés (<i>Reading</i> y dimensión literaria).
		40' Trabajo contenidos de inglés: <i>Listening - Speaking</i> - Explicación y trabajo con ejercicios. Trabajo de Proyectos plurilingües.
Sesión 2	gran grupo	Quincenal: 30'
		a) Rincones de aprendizaje: juegos y comunicación oral en inglés. (<i>Speaking</i>)
		b) CLIL <i>Science</i> : lectura y trabajo de unidades de ciencias (<i>Reading</i>)
		15': <i>The Wishing Box</i> : Apertura y lectura de las notas (<i>Reading</i> y dimensión literaria)
		10': canción en inglés (<i>listening</i> y dimensión literaria).
Sesión 3	medio grupo	45': expresión escrita. Planificación, lectura de modelos, escritura, corrección en parejas y pequeño grupo. Preparación Pruebas Competencias Básicas Externas. Escritura de los proyectos plurilingües (<i>writing</i>).

Tabla 10. Temporalización semanal de Inglés. Innovación CLILPLU

Material

En Inglés, antes del Programa CLILPLU se empleaba el libro de texto de la colección *Bugs* (2009), de la editorial Mcmillan. En 2014, se renueva el libro de texto y se empieza a utilizar la colección *Tiger* (2013) de la editorial Mcmillan. El Programa CLILPLU adopta este libro como un material más a emplear. Además, se elaboran los dosieres plurilingües de expresión escrita⁵³, juegos, el dossier de lectura, material complementario y pruebas de evaluación⁵⁴. A partir de estos materiales, propios y adaptados, se hace una selección de contenidos y una programación anual dividida en trimestres⁵⁵. Los dosieres plurilingües se diseñan y elaboran en la formación que diseña e imparte la autora de esta investigación (vid. infra el punto 3.3.2), entre los diferentes docentes participantes.

Debemos añadir que en la fase diagnóstica de nuestra investigación se detecta una ausencia de documentos oficiales internos relacionados con el Inglés, como el Proyecto Lingüístico de Centro o las Memorias anuales de Inglés. La información referente a la enseñanza del Inglés a lo largo del todo el curso queda reducida a un apartado dentro de cada informe de Memoria de aula anual. Sin embargo, dicho informe no recoge en detalle los objetivos, competencias, contenidos y la metodología empleada. Como consecuencia, se elaboran dichos documentos como parte del Programa CLILPLU⁵⁶.

⁵³ Véase ejemplo de los dosieres en el punto 2.1.13 de los Anexos.

⁵⁴ Véase ejemplos de las actividades en el punto 2.1.14 de los Anexos.

⁵⁵ Véase la programación anual de Inglés en el punto 2.1.5 de los Anexos.

⁵⁶ El Proyecto Lingüístico de Centro es el documento 24 del corpus. Las Memorias de Inglés de 2015 y 2016 son los documentos 27 y 28 del corpus.

Metodología

En este punto se van a concretar las innovaciones metodológicas ordenadas por objetivos a alcanzar:

a) Desarrollar las competencias de la dimensión de Comunicación oral:

Previamente al Programa CLILPLU, el trabajo de la dimensión en comunicación oral no estaba establecido ni estructurado. De acuerdo con los análisis de las Memorias de aula y el registro y análisis de la observación participante en las reuniones con el equipo directivo, el trabajo de esta dimensión se caracterizaba por: la docente intentaba impartir las sesiones en Inglés, que solía consistir en dar órdenes cortas en lengua adicional y explicar el resto en lengua catalana; de forma esporádica se cantaban canciones; se realizaban puntualmente actividades en pequeño grupo para fomentar que hablaran en inglés.

El Programa CLILPLU aporta las siguientes innovaciones:

- Uso de la traducción para ayudar a la expresión oral: se emplea el TOLC (*Translating for Other Language Context*) para facilitar la comprensión y expresión en lengua adicional. Para ello, primero se elabora un material de apoyo con el alumnado (carteles con frases en inglés con su traducción al castellano) que se tiene visible en la pared. Después, se confecciona el diccionario que cada alumno crea, al final de la libreta con las expresiones que va aprendiendo y que toma nota y traduce a la lengua que escoja, con el objetivo de potenciar la competencia plurilingüe. En tercer lugar, se reserva un espacio de trabajo de traducción de historias, canciones y juegos, con un tiempo para trabajar la reflexión metalingüística en la programación de las sesiones.
- *Congratulation List*: uso de una lista de felicitaciones colgada en la pared del aula. Al acabar la 3ª sesión semanal de Inglés o la sesión de Música en inglés se otorga una estrella a los alumnos que más esfuerzo han hecho por participar oralmente en el aula. Cuando un alumno/a acumula cuatro estrellas, la docente pone una nota de felicitación al alumno en la agenda, dirigida a la familia.
- Participación en la *Radio Drac* quincenalmente (vid. infra 3.3.4).
- Sesión quincenal de rincones de aprendizaje: juegos en inglés. Se realizan rincones de aprendizaje donde los alumnos pasan por diferentes espacios, con juegos distintos. Los materiales que se emplean son juegos online o físicos. Los segundos son de dos tipos, creados por la autora de esta tesis⁵⁷ o adaptados de juegos extraídos de diferentes libros de texto que se transforman en tableros de juego.
- Participación en la celebración de las festividades con el canto de canciones (vid. infra 3.3.2).
- Conferencias en otras clases trimestralmente: cada clase presenta oralmente un proyecto plurilingüe que haya realizado a otra clase trimestralmente. El objetivo, fomentar el desarrollo de la comunicación oral, tanto expresión como comprensión, a la vez que se trabaja el trabajo cooperativo.
- Trabajo y exposiciones de los proyectos plurilingües. Al acabarlos se presenta ante la clase. Forma parte de la fase de consolidación. Cada grupo prepara esta

⁵⁷ Véase una muestra de juegos en el punto 2.1.14 de los Anexos.

exposición que es evaluada entre iguales a la hora de la exposición, a partir de la rúbrica de evaluación presentada y acordada al inicio de la secuencia didáctica. Se fomenta la expresión oral, a la vez que el trabajo en equipo y el desarrollo del espíritu crítico (vid. infra 3.3.2).

- 6o curso. *Cooking Day*: el Programa CLILPLU incluye una sesión en el segundo trimestre de cocina en inglés, que concuerda con la unidad donde se trabaja el texto instructivo y sirve como punto de partida para la realización de un proyecto sobre la comida de diferentes países.
- Trabajo de canciones semanal: cada semana se dedica un espacio en la sesión de *Music* y en una de las sesiones de Inglés. Se trabaja tanto la comprensión, como el canto (afinación, pronunciación, fluidez y control de la voz) con las canciones. Aquí también se emplea el TOLC para traducir las canciones, buscando sentido y manteniendo la rima en diferentes lenguas primeras.
- English time (opcional). Un día a la semana hay un espacio en el patio de juegos en inglés donde pueden jugar voluntariamente. Este espacio ya existía antes del Programa CLILPLU. Sin embargo, la innovación ahora es que se establece un calendario donde cada ciclo tiene asignado un día y se crean materiales nuevos.
- *The Wishing Box*: esta actividad consiste en una caja que acoge durante una semana todos las notas o postales que los alumnos meten en ella. Cada mensaje va dirigido a un compañero o a la clase en general. Ha de ser una nota que felicite a la persona a la que va dirigida o resalte alguna virtud. Los alumnos pueden escribir varias cartas, pero una debe ser en inglés. La abertura de la caja, repartición de notas y lectura voluntaria de las notas se realiza en un espacio reservado dentro de la segunda sesión semanal de Inglés. Al inicio del curso es el docente el que otorga a cada alumno un destinatario aleatorio para iniciar el primer día. Después, el destinatario es libre de escoger. Se dedica un tiempo en las sesiones de lengua para escribir y decorar las notas, especialmente al inicio del curso. Se aprovecha para trabajar esta tipología textual a partir de los dossieres plurilingües de expresión escrita. El docente proporciona la ayuda necesaria al alumnado. Se pretende atender a varias necesidades, además de la parte lingüística, puesto que a nivel social existe también una necesidad de cohesión de grupo. El proyecto pretende dar la oportunidad a los estudiantes para reforzar y compartir las opiniones y los deseos positivos hacia los compañeros. A la vez que se trabajan los valores de la amistad, el pensamiento positivo, la reflexión y el sentimiento de unión y cooperación, se potencia también la expresión escrita en las tres lenguas.
- 5º. Jornada Gymkhana Lingüística: a final de curso y como producto final del proyecto “*Nuestro entorno multilingüe*” se realiza una sesión de gymkhana lingüística donde participan los alumnos de 5º curso del centro en cuestión y de un segundo centro escolar del municipio con el que se hace una actividad de intercambio de cartas a lo largo de todo el curso. Consiste en la ejecución de diferentes pruebas donde el Inglés es la lengua vehicular, dado que los alumnos del segundo centro escolar tienen el alemán como lengua primera. Los objetivos son fomentar el desarrollo de la dimensión Plurilingüe e intercultural, la comunicación oral en Inglés y fomentar la cooperación entre iguales.

- Creación y aplicación de las pruebas PICA⁵⁸ T1 y T2 internas de centro, basadas en los modelos de las PCBE. La corrección la realiza otro docente diferente al que imparte la material en el grupo clase.

A continuación, se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

CONCRECIONES DIDÁCTICAS DIMENSIÓN DE COMUNICACIÓN ORAL		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
El/la docente intenta impartir la sesión en lengua inglesa. Suele utilizar órdenes cortas en lengua adicional y explicar en lengua catalana.	El/la docente imparte la sesión en lengua inglesa. Utiliza la traducción como herramienta para facilitar la comprensión y material de soporte (carteles con frases en inglés con su traducción al castellano)	Carteles con frases en inglés con su traducción al castellano/ otras lenguas
	<i>Congratulation List</i>	Creación propia
Participación esporádica en la <i>Radio Drac</i>	Participación en la <i>Radio Drac</i> quincenalmente	
Trabajo puntual en pequeño grupo	Sesión quincenal de rincones de aprendizaje: juegos en inglés	Creación propia y adaptaciones de juegos extraídos de libros de texto
Participación esporádica en las festividades	Participación en festividades con el canto de canciones.	
	Conferencias en otras clases trimestralmente	
	Trabajo y exposiciones de los proyectos plurilingües trimestralmente	
	6o curso. <i>Cooking Day</i>	
Trabajo puntual de canciones	Trabajo de canciones semanal	Creación de material y ejercicios
<i>English time</i>	<i>English time</i> . Se crea material nuevo	Creación propia y adaptaciones de juegos extraídos de libros de texto
	<i>The Wishing Box</i>	Creación propia
	5º. Jornada Gymkhana Lingüística	Adaptación de juegos existentes
No se evaluaba esta competencia	Pruebas específicas de expresión oral trimestral	Pruebas T1 y T2 de creación propia
Pruebas puntuales en el 3r trimestre	Pruebas específicas de comprensión oral	Pruebas T1 y T2, basadas en las pruebas externas de competencias básicas.
Pruebas de la unidad sin adaptación y de la colección anterior.	Pruebas de cada unidad	Pruebas adaptadas de la editorial y la nueva colección.

Tabla 11. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de comunicación oral

⁵⁸ Estas son unas pruebas de evaluación competencial internas anuales de centro que se aplican año tras año para comparar los resultados de los diferentes grupos. Siempre se aplican las mismas pruebas. De la corrección se encarga otro profesor distinto al que imparte la materia al grupo. Las nuevas PICA se basan en modelos de las PCBE de años anteriores y se añade la parte de *Speaking* no evaluada en las pruebas externas. Se crea la prueba PICA de Inglés para 5º y 6º curso y las pruebas PICA de Música para 5º y 6º curso. La nueva prueba de evaluación del desarrollo competencial de Inglés PICA de 5º curso es el documento 16 del corpus. La nueva prueba de evaluación del desarrollo competencial de Inglés PICA de 6º curso es el documento 26 del corpus. Se aplican al inicio y al final de cada curso.

b) Desarrollar las competencias de la dimensión de Comprensión lectora:

Antes del Programa CLILPLU y tal como se extrae del análisis inicial del contexto, a nivel de metodología se trabajaba la comprensión lectora únicamente con el libro de texto y las lecturas y ejercicios que este incluía. No había biblioteca de Inglés, ni préstamos de libros de lectura en esta lengua. El tiempo dedicado al trabajo de esta dimensión venía marcado por el libro de texto.

El Programa CLILPLU introduce una serie de innovaciones metodológicas para fomentar el desarrollo de esta dimensión:

- *English Library*⁵⁹: biblioteca de aula que incluye lectura en clase y préstamo semanal de libros. Tal como se indica en el punto 3.2.1, se dedican 20 minutos semanales a la lectura individual en clase. En este espacio se realiza el préstamo de libros. Cada alumno escoge un libro y puede no renovarlo durante un máximo de 2 semanas. En cada sesión, la docente hace lectura guiada con 3-4 alumnos para ayudar en la comprensión. Al acabar cada libro el alumno debe valorarlo en la lista colgada en la pared del aula (verde si le ha gustado mucho, amarillo si le ha gustado y rojo si no le ha gustado). El libro se presta para que se pueda seguir su lectura en casa. La biblioteca de aula se compone de la colección *Discover* de Oxford, libros clásicos y otros libros de diversas editoriales. Los libros están graduados en nivel de dificultad. El docente supervisa los préstamos para atender a la diversidad del alumnado.
- Lecturas CLIL de *Science* quincenalmente: la programación semanal de Inglés (vid. supra 3.3.2) incluye 30 minutos para ello. Consiste en la lectura en voz alta y grupal de los textos que incluyen los dossieres. Se programan los temas y el material en colaboración con la tutora y profesora de Ciencias del grupo. Cada trimestre se trabaja un tema que estén haciendo en ese momento o ya lo hayan acabado en lengua catalana. El objetivo es reforzar el contenido que ya conozcan para fomentar el desarrollo de la dimensión de comprensión lectora en Inglés y, también, sirve de oportunidad para relacionar los temas con los Proyectos. A nivel de material, se emplean los cuadernillos de *Science* de la editorial Santillana.
- Lectura CLIL de Música en inglés, 15 minutos semanales: tal como se especifica en el punto 3.2.1, se dedican los 15 minutos iniciales de la sesión de *Music* a la lectura y trabajo de contenidos musicales teóricos en inglés. Se emplea un material elaborado por la autora de esta tesis y el uso de un libro de texto, de la colección *Music* (2014) de Richmond Santillana.
- Trabajo de la traducción con el uso del diccionario en el aula. Cada historia de la unidad se traduce en la libreta, viñeta a viñeta. Después se hacen juegos orales de traducción de frases extraídas de la historia (del inglés a otras lenguas, y del castellano/catalán al inglés). Se fomenta el transleguar. Se confecciona un diccionario propio plurilingüe donde se anota vocabulario y expresiones nuevas, y se traducen del inglés a distintas lenguas, primeras y adicionales.
- Trabajo de comprensión lectora de los textos de las canciones.
- Investigación para la realización de los proyectos plurilingües: (vid. supra descripción en el punto anterior).
- *The Wishing Box*: (vid. supra descripción en el punto anterior).

⁵⁹ Véase el listado de libros que confeccionan la biblioteca de aula en la programación de Inglés, punto 2.1.2 de los Anexos.

- Creación y aplicación de las pruebas PICA T1 y T2 internas de centro, basadas en los modelos de las PCBE.

A continuación, se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

CONCRECIONES DIDÁCTICAS DIMENSIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
Tiempo de lectura no fijado, determinado por el libro de texto que se sigue	Igual	Cambio de libro de texto: <i>Tiger</i> (2013), editorial McMillan.
	Espacio de lectura semanal fijo con la biblioteca de aula. La docente trabaja la lectura y comprensión con un grupo reducido semanalmente.	Biblioteca de aula con libros variados.
	Espacio quincenal de trabajo de la lectura con los dossiers CLIL de <i>Science</i>	
	Espacio semanal de trabajo de la lectura con el libro de texto CLIL de <i>Music</i>	Libro de texto <i>Music</i> (2014), editorial McMillan. Dossiers de creación propia sobre teoría musical.
Trabajo puntual de canciones	Espacio semanal de trabajo de la lectura con el trabajo de canciones en el aula de Inglés y Música.	Creación de material y ejercicios
	Trabajo de la comprensión lectora en el proceso de investigación, dentro de la elaboración de los proyectos.	
	Trabajo de la traducción y uso del diccionario. Se traduce la historieta de cada unidad del libro de texto. Se hacen juegos de traducción de frases y expresiones.	
	Creación del diccionario propio plurilingüe de vocabulario y expresiones	Creación propia
	Espacio semanal de trabajo de la lectura con la <i>Wishing Box</i>	Creación de material y ejercicios
Pruebas puntuales en el 3r trimestre	Pruebas específicas de comprensión lectora	Pruebas PICA T1 y T2, basadas en las pruebas externas de competencias básicas.
Pruebas de la unidad sin adaptación y de la colección anterior.	Pruebas de cada unidad	Pruebas adaptadas de la editorial y la nueva colección.

Tabla 12. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de comprensión lectora

c) Desarrollar las competencias de la dimensión de Expresión escrita

Antes del Programa CLILPLU y tal como se extrae del análisis inicial del contexto, a nivel de metodología se trabajaba la expresión escrita únicamente con los ejercicios que incluía el libro de texto. Los ejercicios más comunes eran de respuesta corta y rellenar espacios. El tiempo dedicado al trabajo de esta dimensión venía marcado por el libro de texto. No había material creado extra.

El Programa CLILPLU introduce una serie de innovaciones metodológicas para fomentar el desarrollo de esta dimensión:

- Sesión de expresión escrita en medio grupo semanalmente, dedicada al trabajo de las distintas tipologías textuales acordadas para realizar con cada nivel del ciclo superior en la formación. Se elaboran producciones escritas individuales y la parte de expresión escrita de los proyectos plurilingües. El trabajo se estructura en tres momentos: planificación, escritura y revisión. Se utilizan los dosieres plurilingües de expresión escrita.

El trabajo en medio grupo es más personalizado. Se realiza un seguimiento más cercano y una supervisión y corrección en parejas y pequeño grupo. Hay conexión con el espacio de Informática ya que se dedica un espacio a transcribir las producciones escritas finalizadas en esas sesiones. Se da visibilidad a las producciones en el espacio del *English Corner* en el pasillo (vid. infra su descripción). El Programa incluye las siguientes innovaciones:

- Trabajo de la traducción con el uso del diccionario en el aula.
- *The Wishing Box*: (vid. supra descripción en punto a).
- Trabajo por proyectos plurilingües semanalmente: (vid. supra descripción en punto a).
- Participación en los juegos literarios del día de Sant Jordi. En Inglés, ciclo superior participa con la tipología textual de narración ficticia.
- Participación en la revista de centro. Se publican las obras ganadoras en el concurso literario de Sant Jordi y, además, cada docente hace una selección de muestras en cada lengua y nivel. Desde Inglés, además de publicar las cuatro obras ganadoras de Sant Jordi (dos por nivel educativo) se publican obras de diferentes tipologías textuales y algunos proyectos plurilingües. Se pretende fomentar el desarrollo competencial de esta dimensión a la vez de fomentar el contacto con la comunidad educativa.
- *English Corner*, proyección de las expresiones escritas en el pasillo del centro escolar: se dispone de un mural en el pasillo del centro escolar, en un lugar visible. Sirve de muestra museística y promueve el contacto entre los alumnos, la lectura y la comunidad escolar.
- *Pen-friends Project* (5º curso): es una actividad de intercambio de cartas mensual entre el alumnado de 5º curso del centro escolar y el alumnado de 5º curso de otro centro, que tiene como lengua primera el alemán. Se establecen parejas compatibles a nivel lingüístico y personal, acorde a sus aficiones y características como alumno.
- Creación y aplicación de las pruebas PICA T1 y T2 internas de centro, basadas en los modelos de las PCBE.

A continuación, se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

CONCRECIONES DIDÁCTICAS DIMENSIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
Tiempo de lectura no fijado, determinado por el libro de texto que se sigue	Igual	Cambio de libro de texto: <i>Tiger</i> (2013), editorial McMillan.
	Espacio de lectura semanal fijo con la biblioteca de aula. La docente trabaja la lectura y comprensión con un grupo reducido semanalmente.	Biblioteca de aula con libros variados.
	Espacio quincenal de trabajo de la lectura con los dosieres CLIL de <i>Science</i>	
	Espacio semanal de trabajo de la lectura con el libro de texto CLIL de <i>Music</i>	Libro de texto <i>Music</i> (2014), editorial McMillan. Dosieres de creación propia sobre teoría musical.
Trabajo puntual de canciones	Espacio semanal de trabajo de la lectura con el trabajo de canciones en el aula de Inglés y Música.	Creación de material y ejercicios
	Trabajo de la comprensión lectora en el proceso de investigación, dentro de la elaboración de los proyectos.	
	Trabajo de la traducción y uso del diccionario. Se traduce la historieta de cada unidad del libro de texto. Se hacen juegos de traducción de frases y expresiones.	
	Creación del diccionario propio plurilingüe de vocabulario y expresiones	Creación propia
	Espacio semanal de trabajo de la lectura con la <i>Wishing Box</i>	Creación de material y ejercicios
Pruebas puntuales en el 3r trimestre	Pruebas específicas de comprensión lectora	Pruebas PICA T1 y T2, basadas en las pruebas externas de competencias básicas.
Pruebas de la unidad sin adaptación y de la colección anterior.	Pruebas de cada unidad	Pruebas adaptadas de la editorial y la nueva colección.

Tabla 13. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de Expresión escrita

d) Desarrollar las competencias de la dimensión Literaria

Antes del Programa CLILPLU y tal como se extrae del análisis inicial del contexto, a nivel de metodología se trabajaba la dimensión literaria a partir del trabajo muy puntual de alguna canción. El tiempo dedicado al trabajo de esta dimensión venía marcado por el libro de texto. No había material creado extra. No se participaba en las festividades, en las conferencias o en los programas de *Radio Drac*.

El Programa CLILPLU aporta las siguientes innovaciones metodológicas para desarrollar esta dimensión:

- English Library: lectura en clase y préstamo semanal (vid. supra descripción en punto a).
- Trabajo de canciones semanales (vid. supra descripción en punto a).

A continuación, se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

CONCRECIONES DIDÁCTICAS DIMENSIÓN LITERARIA		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
	Espacio de lectura semanal fijo con la biblioteca de aula. La docente trabaja la lectura y comprensión con un grupo reducido semanalmente.	Biblioteca de aula con libros variados.
Trabajo puntual de canciones	Espacio semanal de trabajo de canciones en el aula de lengua inglesa y de música.	Creación de material y ejercicios
Interpretación puntual	Espacio semanal de trabajo de canciones en el aula de Inglés y Música.	
No se hacían conferencias en lengua inglesa	Interpretación de canciones y proyectos en las conferencias trimestrales	
Salida de teatro en inglés anual	Igual	

Tabla 14. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión Literaria

3.3.2 Fomentar el desarrollo de la competencia Plurilingüe

Antes del Programa CLILPLU y tal como se extrae del análisis inicial del contexto, a nivel de metodología no se trabajaba la dimensión Plurilingüe e Intercultural de forma consciente ni sistemática, no se evaluaba, ni había material creado extra. Sin embargo, dado el contexto concreto del centro escolar y sus estudiantes (vid. infra capítulo 4), desarrollar esta dimensión es una de las necesidades iniciales del centro y, por ende, uno de los objetivos del Programa CLILPLU.

El Programa CLILPLU se inicia con una innovación que traspasa el aula de Inglés o Música. Esta se realiza a través de una formación interna de centro, que diseña e imparte la autora de esta tesis, en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, y se fundamenta en el EPI, enfoque desarrollado por Esteve y González-Davies (2016). Se ejecuta durante el segundo año de la aplicación del Programa (curso 2015-2016), tras haber aplicado una primera versión del Programa y tras haber recibido un asesoramiento por parte de la Doctora Esteve a la dirección del centro y formadora de la FIC.

Los objetivos de la FIC son cuatro:

1. Familiarizar al equipo docente con el EPI.

Este primer objetivo de formación del equipo docente responde a una necesidad que surge del análisis diagnóstico de la investigación. Dicha necesidad es la siguiente: compartir una mirada conjunta hacia la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, tanto en las materias lingüísticas como las de contenido, para poder coordinarse, cooperar y realizar el resto de las innovaciones concretas. Como enfatizan Esteve y González-Davies (2016), para ayudar a que el alumno establezca conexiones entre los distintos aprendizajes y entre su lengua primera y las lenguas adicionales, se precisa que todo el equipo docente se coordine y utilice una metodología que ayude al alumnado en este proceso de establecer puentes de conexión y reflexión metalingüística.

2. Coordinar las tres lenguas escolares, su didáctica y evaluación a lo largo de los diferentes ciclos y etapas para seguir las pautas del EPI:

Este objetivo se desprende del primero. Se trata de una innovación de tipo metodológico, que comporta una importante coordinación de la gestión temporal y espacial.

- Organizar la gestión temporal: una sesión semanal con dos profesores en el aula (Lengua Catalana y Lengua Castellana) o medio grupo (Inglés) para trabajar la expresión escrita de forma individualizada. También, espacios de coordinación de ciclo e interciclos fijos quincenales para coordinar, diseñar y evaluar las materias lingüísticas y los proyectos plurilingües a realizar, trimestralmente, en cada nivel.
- Organizar la gestión espacial: dar visibilidad a las tres lenguas en la vida escolar de forma coordinada (festividades, radio escolar, conferencias y espacios de muestra de trabajos).

Se acuerdan distintas innovaciones de actividades de centro. En cuanto a las festividades, se mantienen todas las celebraciones existentes, aunque el Inglés empieza a participar de la misma forma que ya lo hacían el resto de lenguas en ellas (conciertos, obras de teatro y juegos literarios) y la Música adopta un carácter más creativo. En cuanto a la radio escolar, se modifica el formato ya existente: se le da una función más social. El alumnado de 6º siguen siendo los locutores; sin embargo, el resto de alumnos también participan en directo compartiendo sus noticias; se otorga una distribución y organización mensual de los programas de radio y el equipo docente a cargo, para dar estabilidad a la actividad, estableciendo una participación equilibrada de los diferentes grupos; el Inglés participa en cada programa, fomentando así el desarrollo de la expresión oral. También se fomenta compartir los trabajos realizados y leerlos en voz alta en las tres lenguas, tanto en la lectura de las obras literarias ganadoras en el concurso de Sant Jordi, como en los programas quincenales de radio o las conferencias trimestrales. Se establece un calendario trimestral donde cada nivel realiza una conferencia de los proyectos plurilingües realizados. Gracias a estas tareas colaborativas entre los distintos profesores se fomenta la comunicación y resulta más fácil gestionar el calendario y espacios de conferencias.

En la tabla de a continuación se muestran las innovaciones que aporta el Programa CLILPLU en cuanto a la innovación espacial descrita:

PARTICIPACIÓN DE LAS MATERIAS EN LA VIDA ESCOLAR DEL CENTRO		
	REALIDAD ANTES DEL PROGRAMA CLILPLU	INNOVACIÓN PROGRAMA CLILPLU
FESTIVIDADES		
MES		
Octubre	La Castañada: cada curso prepara una canción y se canta en el <i>hall</i> del centro escolar ante el resto de grupos.	Halloween y La Castañada: cada curso prepara una canción y se canta en el <i>hall</i> del centro escolar ante el resto de grupos.
Diciembre	Concierto de Navidad: instrumentalización flauta y canción en lengua catalana y castellana.	Concierto de Navidad: se añade que se canta también una canción en lengua inglesa
Enero	Día de la Paz: 6o curso realiza una obra de teatro.	Día de la Paz: se añade que ciclo superior canta una canción en inglés en el <i>hall</i> .
Sant Jordi	5o curso representa la obra de teatro de Sant Jordi en lengua catalana. Baile inventado en obra de teatro.	Igual. Se añade que ciclo medio representan cada uno una obra de teatro en lengua inglesa.
	Concurso expresión escrita en lengua catalana y castellana. Se les da un premio en el <i>hall</i> .	Igual. Se añade lengua inglesa al concurso literario. Los ganadores de cada categoría leen sus escritos ante el resto de grupos en el <i>hall</i> del centro escolar.
Final de curso	Danza grupal: temática anual. 6o curso siempre hace 2 danzas (<i>Ball de bastons</i> y la danza de la temática acordada)	Igual. Se añade que 6o curso realiza dos danzas, la ya fijada y una segunda de temática como el resto de niveles.
PARTICIPACIÓN EN LA RADIO ESCOLAR		
Semanal	Programa semanal. Los alumnos de 6o son los locutores. Consiste en un resumen escueto de las noticias de cada nivel (salidas y actividades). Previamente al programa, cada tutor indica qué novedad hay a los locutores.	Se establece un calendario de participación de lengua inglesa por nivel. En cada programa participa un grupo de alumnos de algún nivel en esta lengua adicional. Se comparten los trabajos realizados: exposición de proyectos, narración de noticias...
CONFERENCIAS		
Trimestral	Conferencias muy esporádicas y poco fijadas.	Trimestralmente, cada grupo expone un proyecto realizado en otra clase de forma oral.

Tabla 15. Participación de la Música y el Inglés en la vida escolar del centro

- Metodología: como último grupo de innovaciones para alcanzar el objetivo 2, se encuentra el acuerdo de los mismos criterios de evaluación en las tres lenguas (adaptando los indicadores para cada caso); establecer criterios de evaluación para la competencia plurilingüe; acordar una serie de estrategias metodológicas para trabajar las tres lenguas desde el EPI, tal como marcan Esteve y González-Davies (2016).
3. Diseñar un dossier de expresión escrita plurilingüe por ciclo, estructurado en tipologías textuales, para tener como herramienta de aula y trabajar con ellos la expresión escrita en las tres lenguas escolares.

Es una innovación de creación de material. Es resultante también del primer objetivo. Se basa en la hipótesis de la interdependencia lingüística de Cummins (1984)⁶⁰ y utiliza la estrategia de la traducción para conectar expresiones y vocabulario de diferentes temas, así como el análisis de modelos de texto en las tres lenguas escolares, en cada tipología

⁶⁰ La hipótesis del desarrollo interdependiente propone que el nivel de competencia en la L2 que el niño bilingüe adquiere depende, en parte, del tipo de competencia que el niño ha desarrollado en su L1 en el momento en que empieza la exposición intensa a la L2 (Cummins, 1984, p. 47).

textual. A través de la traducción se fomenta el establecer puentes entre las tres lenguas escolares (catalán, castellano e inglés) y dar herramientas para *translenguar*, es decir, ayudar al alumno a emplear las estrategias discursivas que domina para comprender y comunicarse utilizando los conocimientos que tiene en las diferentes lenguas que conoce. En especial se emplea la traducción en las historietas del libro y canciones, y además se emplea para la actividad de *Wishing box* (Véase en los Anexos, en el punto 2.1.14 muestra de estas actividades que fomentan el desarrollo de estrategias de translenguar).

Este material se estructura en tipologías textuales. De cada tipología se añade una explicación, lista de vocabulario traducido en catalán/castellano e inglés, una lista de expresiones también traducida en las tres lenguas, y un modelo de expresión escrita (generalmente de algún alumno) en las tres lenguas. Los dosieres plurilingües son el material principal para trabajar tanto la expresión escrita individual como los proyectos plurilingües quincenales, en las tres lenguas escolares (véase el material en Anexos, en el punto 2.1.13).

4. Coordinar y gestionar proyectos plurilingües a realizar trimestralmente en cada nivel.

Este es el último objetivo. Supone una innovación de tipo metodológico. Se utiliza esta estrategia como producto a largo plazo donde las tres lenguas y las materias lingüísticas y de contenido cooperan, aplican una metodología conjunta acordada y un material creado por la autora (los dosieres de expresión escrita plurilingües). Supone también una modificación de gestión temporal y espacial, como ya se ha mencionado. Se instaura en el horario una reunión quincenal por niveles para coordinar los contenidos que se están trabajando desde cada materia y evaluar los proyectos plurilingües en curso. Se diseñan las unidades didácticas basadas en proyectos.

Además, el trabajo por proyectos se utiliza como estrategia principal para fomentar el trabajo cooperativo, y como consecuencia, fomentar la cooperación, necesidad detectada en la evaluación diagnóstica de la investigación. Tal como marcan Johnson, Johnson y Holubec (1999), se fijan unos criterios de evaluación ligados a los objetivos que se quieren lograr y en base al trabajo cooperativo. Estos criterios se deciden al inicio de la programación y se comparten con los alumnos al inicio de la unidad, implicando al alumnado. La evaluación de estos criterios se realiza durante el transcurso de la unidad didáctica y al acabarla. Se emplea la evaluación individual y de grupo por parte del docente, la evaluación entre iguales y la autoevaluación, con unas tablas de evaluación con los criterios acordados y la descripción de tres niveles de logro de cada uno⁶¹. Con los proyectos elaborados se aplica una segunda estrategia de trabajo cooperativo, el aprendizaje entre iguales, llevando a cabo exposiciones de los proyectos en el aula y conferencias en otras clases y en la radio escolar.

Los proyectos⁶² que conforman la programación⁶³ del Programa CLILPLU tienen un hilo conductor a lo largo del ciclo superior, parten de uno mismo como ser que habita en el contexto donde nos ubicamos (1r proyecto de 5º curso, *Our biographies*), continúa con conocer nuestro barrio, con el proyecto *Nuestro entorno multilingüe*, que incluye el proyecto del municipio, el proyecto de *Pen-friends* y el proyecto de *Los servicios del*

⁶¹ Véase ejemplo en el punto 2.1.12 de los Anexos.

⁶² Véase una muestra de programación de los proyectos en el punto 2.1.9 de los Anexos.

⁶³ Véase una muestra en el punto 2.1.3 de los Anexos.

barrio (último proyecto de 5º curso) para pasar, en 6º curso, a explorar el entorno más allá de nuestro contexto inmediato. En 6º curso se inicia investigando un evento relevante del momento (Las Olimpiadas Paraolímpicas), se continúa con el proyecto de recetas del mundo y se finaliza con la creación de un folleto de viajes de cualquier lugar del mundo. A continuación, se muestra un resumen de la distribución de los proyectos plurilingües que incorpora la programación del Programa CLILPLU, organizados por nivel educativo y trimestre:

TRIMESTRE	5º curso	6º curso	Música
1r	<i>The Wishing Box</i> <i>My biography</i> <i>Pen-friends</i>	<i>The Wishing Box</i> Los deportes paraolímpicos.	
2o	<i>The Wishing Box</i> Esplugues de Llobregat: <i>the neighbourhoods</i> <i>Pen-friends</i>	<i>Cooking around the world.</i> <i>The Wishing Box</i>	
3o	<i>The Wishing Box</i> <i>The services of my hometown</i> (Los servicios del barrio) <i>Pen-friends</i>	El Folleto de viajes <i>The Wishing Box</i>	5º: Compositores 6º: <i>Music genres</i>

Tabla 16. Resumen de los proyectos plurilingües por nivel y trimestre

Por tanto, las principales innovaciones metodológicas, de material y de formación del Programa CLILPLU para desarrollar la competencia plurilingüe son:

- Trabajo semanal y exposiciones de los proyectos plurilingües trimestralmente (vid. supra descripción en punto a y punto 3.3.1).
- Trabajo semanal de expresión escrita utilizando los dosieres plurilingües y el diccionario. Trabajo de traducción con los diccionarios inglés-catalán e inglés-castellano.
- Utilización de TOLC (*Translating for Other Language Context*) para facilitar la comprensión y expresión en lengua adicional (vid. supra punto a).
- Confección de un diccionario propio: al final de la libreta de expresión escrita se crea un diccionario propio donde los alumnos van anotando las palabras que aprenden y las traducen en las diferentes lenguas que conocen, escolares y primeras.
- Conferencias en otras clases trimestralmente (vid. supra descripción en punto a).
- Participación en festividades: concierto trimestral (vid. supra descripción en punto a).
- *The Wishing Box* (vid. supra descripción en punto a).
- 5o: *Pen-friends Project* (vid. supra descripción en punto a).
- 5o: Jornada Gymkhana Lingüística (vid. supra descripción en punto a).

A continuación, se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

CONCRECIONES DIDÁCTICAS DIMENSIÓN PLURILINGÜE E INTERCULTURAL		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
	Sesión de expresión escrita en medio grupo semanal con los dosieres plurilingües de expresión escrita	Dosieres de expresión escrita plurilingües, basados en la herramienta de la traducción
	Participación en las festividades en las tres lenguas	
	<i>Pen-friends project</i> (5o curso)	
	Actividad de Gimkhana plurilingüe	Creación propia
	Escritura de notas en la actividad de <i>Wishing Box</i>	Creación de material y ejercicios
	Evaluación de la dimensión con criterios y descripción de los niveles de forma conjunta entre el equipo docente	Material creado
	Pósters de expresiones para participar oralmente en el aula, traducidos en las tres lenguas.	Creación propia
	Trabajo de traducción con el diccionario	Creación del diccionario propio plurilingüe

Tabla 17. Innovaciones del Programa CLILPLU para fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe

3.3.3 Innovaciones para el desarrollo competencial en Música

El Programa CLILPLU incluye una serie de innovaciones concretas para el desarrollo competencial en Música. Estas son de distinta índole: de gestión temporal y espacial, metodológicas, y de materiales específicos.

Gestión temporal y espacial

Antes del Programa CLILPLU se realizaba una sesión semanal de Música. Sin embargo, no había una estructuración de las sesiones por competencias. El primer trimestre se dedicaba al trabajo instrumental orientado al concierto de Navidad. Y el tercero, al trabajo de la danza, orientado al festival de final de curso, tal como se extrae de las Memorias de aula y el análisis de la observación participante en las reuniones iniciales con la profesora especialista (vid. infra capítulo 5).

A nivel de gestión temporal y espacial, el Programa CLILPLU no aporta ninguna innovación, la dedicación horaria dedicada a esta materia es el mínimo que exige el marco normativo, como se ha mencionado, una hora semanal. Sin embargo, la innovación reside en el aspecto metodológico. Esta hora semanal ahora se imparte bajo el paraguas CLIL, es decir, en Inglés. A nivel espacial, antes del Programa CLILPLU la materia se imparte en el aula de Música, donde se dispone de instrumentos Orff, un teclado que toca la docente y un equipo de audio. La distribución espacial dentro del aula de Música es la misma que en el resto de aulas, en tres líneas de mesas dobles. Cuando se precisaba hacer una danza se desplazaban las mesas para tener más espacio.

Con el Programa CLILPLU, se incorporan innovaciones tanto a nivel de gestión espacial como temporal. En cuanto a la primera, se mantiene el aula de Música como espacio para realizar la materia. Sin embargo, dentro del aula se ajusta de forma distinta. Se disponen

las mesas en forma de U, dejando un espacio libre en el centro fijo, para poder realizar no sólo danzas sino trabajo rítmico, de expresión e improvisación, siguiendo la pedagogía activa de la música. En cuanto a la gestión temporal, se adapta al contexto, contando únicamente de una hora semanal para la materia. Sin embargo, se añade un espacio extra voluntario de dedicación musical, que consiste en 25 minutos en la hora del patio de un día a la semana dedicado a instrumentalización en el aula de Música, de forma voluntaria. Por otro lado, el Programa CLILPLU también añade una temporalización fija de la sesión de Música, que se estructura en cinco bloques: 15 minutos iniciales de lectura y trabajo CLIL de contenidos teóricos de Música (1); 7 minutos de audición (2); 7 minutos de trabajo del ritmo y educación rítmica (3); 10 minutos de canto de canciones (4) y 15 minutos de improvisación (5). La distribución del tiempo es la siguiente:

1 HORA MÚSICA	
15'	Lectura y trabajo de contenidos teóricos de Música en inglés: propiedades de la música, familia de instrumentos, historia de la música, compositores ...
7'	Audición: trabajo de audiciones
7'	Ritmo: ejercicios rítmicos, de rítmica, percusión corporal, lectura de ritmos, dictado rítmico, juegos rítmicos...
15'	Canto e Instrumentalización de canciones y piezas
10'	Improvisación y creación musical

Tabla 18. Resumen de la distribución de la sesión semanal de Música CLIL en el Programa CLILPLU

Esta distribución horaria sigue las pautas que indica la pedagogía musical activa⁶⁴, donde todos los métodos que componen esta pedagogía tienen en común la búsqueda del objetivo final creativo, la improvisación y la creación musical. Para llegar a ello, se requiere pasar por el trabajo de la audición, la rítmica, el canto y la instrumentalización. Es de acuerdo con la pedagogía activa, en especial al método Willems y a Dalcroze, cómo se distribuye la temporalización de la sesión de Música en el Programa CLILPLU⁶⁵.

Material

En Música, antes del Programa CLILPLU, no se empleaba libro de texto, sólo fichas extraídas de distintos libros para el trabajo puntual de conceptos musicales como la clave de sol. Con el Programa CLILPLU se añade una modificación en este aspecto. Se utiliza el libro de texto de la colección *Music* (2014), de la editorial Richmond Santillana. Es un material CLIL que se emplea para trabajar la teoría musical en el primer bloque de la sesión.

⁶⁴ Tal como indican Cancelas-Ouviña (2009), para trabajar la Música en CLIL se recomienda trabajarla desde el enfoque globalizador, aunando el trabajo de los métodos de pedagogía musical activa con los bloques específicos de lengua adicional (p. 154).

⁶⁵ Véase el detalle de los elementos adoptados y adaptaciones de los métodos de la pedagogía musical activa al Programa CLILPLU, en el punto 2.1.7 de los Anexos.

Además del libro de texto, la autora del Programa diseña unos dosieres de Música⁶⁶ con ejercicios de creación propia y otros seleccionados de otros libros de texto de la editorial Pearson. Estos materiales se emplean con una triple función: para introducir los conceptos musicales en inglés, ya que solo se hace la materia CLIL a partir de ciclo superior; para generar ejercicios de práctica de los conceptos; para crear un dosier de ampliación y lectura. También son de creación propia las pruebas de evaluación⁶⁷. A partir de estos materiales, propios y adaptados, se hace una selección de contenidos y una programación anual dividida en trimestres⁶⁸.

En la investigación diagnóstica se detecta la ausencia de documentos oficiales internos relacionados con la Música, como Memorias anuales de Música. La información referente a la enseñanza de la Música a lo largo del todo el curso queda reducida a un apartado dentro de cada informe de Memoria de aula anual. Sin embargo, dicho informe no recoge en detalle los objetivos, competencias, contenidos y la metodología empleada. Como consecuencia, se elaboran dichos documentos anualmente como parte del Programa CLILPLU⁶⁹.

Metodología

Antes del Programa CLILPLU se realizaba una sesión semanal de Música. Se trabajaban los diferentes bloques que establece el marco normativo. Sin embargo, no había una estructuración por competencias. Abundaba el canto de canciones y preparar una instrumentalización y una danza para las festividades correspondientes. No se trabajaba la lectura musical o el lenguaje musical, tal como se extrae de las Memorias de aula y el análisis de la observación participante en las reuniones iniciales con la profesora especialista hasta el momento (vid. infra capítulo 5).

Con el Programa CLILPLU se apuesta por un espacio de trabajo CLIL para atender tanto a la lengua como al contenido musical, a partir de un apoyo adicional: material del alumno y dosier. El enfoque CLIL requiere cumplir unos requisitos didácticos, de programación y evaluación. Por ese motivo se complementan las explicaciones y actividades del profesor con un material externo, para proporcionar al alumno una ayuda extra para poder revisar los contenidos fuera de la hora de Música semanal (ver en Anexos punto 2.1.5 la programación anual de Música y de las unidades didácticas que la componen).

A continuación se van a especificar las innovaciones metodológicas que aporta el Programa CLILPLU para el desarrollo de cada una de las competencias de Música. Estas están ordenadas por dimensiones, tal como se organizan en el marco normativo (vid. supra capítulo 1):

Dimensión Percepción, Comprensión y Valoración:

- Lectura CLIL de contenidos musicales y teoría.
- Trabajo de la audición semanal: se contextualizan los contenidos musicales a trabajar (contenidos rítmicos, acústicos, las propiedades del sonido y los estilos de la música del siglo XX). Se fomenta la reflexión a través de la escucha y el

⁶⁶ Véase una muestra del Dossier de Música en el punto 2.1.13 de los Anexos

⁶⁷ Véase los ejemplos de pruebas de evaluación de Música CLIL en el punto 2.1.12 de los Anexos.

⁶⁸ Véase la Programación anual de Música en el punto 2.1.5 de los Anexos.

⁶⁹ La memoria anual de Música e Inglés de 2015 es el documento 27 del corpus y el documento de Memoria anual de Inglés y Música de 2016 es el documento 28 del corpus.

desarrollo de la creatividad. Actividades como plasmar en un dibujo la historia que se imaginan escuchando una audición o representar con el cuerpo lo que le transmite la audición son algunos ejemplos de actividades que se proponen para trabajar con la audición.

- Pruebas PICA⁷⁰ de lenguaje musical y audición, de creación propia.
- Prueba trimestral de teoría musical a partir de ejercicios de creación propia y adaptaciones de material del libro de texto *Music* (Editorial Pearson).
- Trabajo de canciones semanal (vid. supra descripción en punto anterior).
- *Music time* (opcional): como ya se ha mencionado, es un espacio extra y voluntario de instrumentación en la hora del patio de un día a la semana. El objetivo es ofrecer otra actividad lúdica alternativa en el espacio de descanso, a la vez que fomentar el desarrollo de la instrumentalización.

Dimensión de Imaginación y Creatividad:

- Práctica de improvisación y creación semanal.
- Trabajo por proyectos: realización de un proyecto sobre Historia de la Música en 6º curso y sobre compositores, en 5º curso (vid. supra descripción en el punto anterior).
- Realización de un proyecto de creación anual: en el 3r trimestre la programación de Música acoge la actividad de composición musical en grupos, donde el alumnado, con la guía del docente, crea una canción vocal o instrumental y la interpreta ante la clase.
- Participación en las obras de teatro con coreografías creada por alumnos: para la celebración de Sant Jordi, el alumnado representa obras de teatro. Dentro de la obra clásica de Sant Jordi se da un espacio para que el alumnado escoja canciones o piezas instrumentales y realice un baile. El objetivo es fomentar el desarrollo de la creatividad y el trabajo en equipo. La guía y coordinación de este trabajo se realiza de forma compartida entre la especialista de Música y el/ la tutora. A continuación se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

⁷⁰ Como parte del Programa CLILPLU se elaboran pruebas PICA de Música. La nueva prueba PICA de Música de 5º curso es el documento 18 del corpus. La nueva prueba PICA de Música de 6º curso es el documento 31 del corpus.

CONCRECIONES DIDÁCTICAS MÚSICAAA1:C19		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
La materia de Música se imparte en catalán. No se hace inferencia a otras lenguas ni se trabaja la conexión entre el catalán y el resto de lenguas primeras o adicionales.	El/la docente imparte la sesión en lengua inglesa. Se hace inferencia y conexión entre el inglés y el resto de lenguas escolares. Se utiliza la traducción como herramienta para facilitar la comprensión y material de soporte (carteles con frases en inglés con su traducción al castellano)	Carteles con frases en inglés con su traducción al castellano
a) Dimensión Percepción, Comprensión y Valoración		
No se realizaba	Lecturas CLIL de teoría musical. Se hace inferencia y conexión entre el inglés y el resto de lenguas escolares. se utiliza la traducción como herramienta para facilitar la comprensión. Uso del diccionario y la libreta diccionario individual.	Se emplea el libro de texto <i>Music</i> (Editorial Pearson) y dosieres de creación propia
No se realizaba	<i>Congratulation List</i>	Creación propia
No se realizaba	Espacio de <i>Music Time</i> : espacio voluntario de instrumentalización a la hora del patio.	
Participación esporádica en la <i>Radio Drac</i>	Participación en la <i>Radio Drac</i> quincenalmente	
Participación esporádica en las festividades	Participación en festividades con el canto de canciones.	
No se utiliza la pedagogía musical activa	Trabajo de la audición y la educación rítmica con ejercicios de la pedagogía musical activa	Actividades basadas en la pedagogía musical activa y adaptaciones propias.
Trabajo de canciones sin horario fijo. No se trabaja la letra de las canciones	Trabajo de canciones semanal. Trabajo de la comprensión de la letra de las canciones. TOLC (traducción de las letras intentando mantener la rima).	Creación de material y ejercicios
No se evaluaba esta competencia	Pruebas específicas de lenguaje musical trimestral	Pruebas T1 y T2 de creación propia
Pruebas puntuales en el 3r trimestre	Pruebas específicas de audición	Pruebas T1 y T2 de creación propia
No se evaluaba esta competencia	Pruebas de teoría musical, en cada trimestre	Pruebas adaptadas de la editorial y la nueva colección.
b) Dimensión de Imaginación y Creatividad		
Ejercicios esporádicos	Actividades de improvisación semanal	Material de creación propia
No se realizaba	Realización de un proyecto sobre Historia de la Música en 6º curso y sobre compositores, en 5º curso.	Material de creación propia
No se realizaba	Realización de un proyecto de creación anual en el 3r trimestre.	Material de creación propia
No se realizaba	Participación en las obras de teatro con coreografías creada por alumnos para la celebración de Sant Jordi	

Tabla 19. Innovaciones del Programa CLILPLU para desarrollar las competencias de Música

3.3.4 Fomentar el trabajo cooperativo

Antes del Programa CLILPLU se atendía al trabajo cooperativo de forma individual y descoordinada por parte de los docentes. No había unos indicadores de evaluación fijos ni espacios de evaluación y recogida de evidencias establecidos. Se detecta como necesidad inicial fomentar el trabajo cooperativo, tal como se extrae de las Memorias de aula y el análisis de la observación participante en las reuniones iniciales con la otra profesora especialista Música que impartía la materia antes del Programa CLILPLU. Se

añaden una serie de innovaciones metodológicas en el Programa CLILPLU con este fin, que atienden a las necesidades del análisis diagnóstico de la investigación:

- Trabajo cooperativo en trabajo por proyectos, fijando al inicio unos indicadores de evaluación de trabajo cooperativo con los alumnos y evaluando estos indicadores al acabar cada proyecto por parte de los alumnos y del equipo docente participante (vid. infra punto 2.3.4).
- Aumento de la participación en la *Radio Drac*: se aprovecha el recurso de la radio escolar para hacer un trabajo cooperativo donde los alumnos han de preparar una exposición de un proyecto/ actividad quincenalmente.
- Trabajo cooperativo en la sesión quincenal de rincones de aprendizaje con juegos en inglés (vid. supra descripción en punto a).
- Conferencias en otras clases trimestralmente. (vid. supra descripción en el punto 3.3.1).
- Trabajo y exposiciones de los proyectos plurilingües trimestralmente (vid. supra descripción en el punto 3.3.1).
- *The Wishing Box* (vid. supra descripción en el punto 3.3.1).
- 5o: Jornada Gymkhana Lingüística (vid. supra descripción en el punto 3.3.1).
- 6o curso: *Cooking Day* (descripción en el punto 3.3.1).
- 5o: *Pen-friends Project* (descripción en el punto 3.3.1).
- Realización de un proyecto de creación musical anual (vid. supra descripción en el punto 3.3.3).

A continuación, se muestra una tabla resumen de las innovaciones descritas:

CONCRECIONES DIDÁCTICAS PARA FOMENTAR LA COOPERACIÓN		
Realidad antes del Programa CLILPLU	Innovaciones Programa CLILPLU	Creación de material
No se hacía	Trabajo cooperativo en trabajo por proyectos, fijando al inicio unos indicadores de evaluación de trabajo cooperativo con los alumnos y evaluando estos indicadores al acabar cada proyecto por parte de los alumnos y del equipo docente participante.	Creación de material con el equipo docente y en la formación interna de centro
Participación esporádica y no temporalizada	Aumento de la participación en la <i>Radio Drac</i> .	
No se hacía	Trabajo cooperativo en la sesión quincenal de rincones de aprendizaje con juegos en inglés.	Creación propia
No se hacía	Conferencias en otras clases trimestralmente.	
No se hacía	Trabajo y exposiciones de los proyectos plurilingües trimestralmente.	
No se hacía	<i>The Wishing Box</i> y el trabajo de cohesión social.	Creación propia
No se hacía	Jornada Gymkhana Lingüística (5º curso)	Creación propia
No se hacía	Taller <i>Cooking Day</i> (6º curso)	Creación propia del material de soporte
No se hacía	Proyecto <i>Pen-friends Project</i> (5º curso).	
No se hacía	Realización de un proyecto de creación musical anual	

Tabla 20. Innovaciones del Programa CLILPLU para fomentar el trabajo cooperativo

4. CAPÍTULO METODOLÓGICO

El objetivo de este capítulo es describir y justificar la investigación realizada en esta tesis. En primer lugar, se describe el punto de partida de la investigación y los objetivos que se pretenden alcanzar (4.1). En segundo lugar, se aborda la conceptualización de metodología de investigación escogido, *la evaluación de programas* y se describe el modelo de investigación a seguir, el modelo integrador de evaluación, de Tejada (1997) (4.2). A continuación, se presenta la planificación de la investigación y el análisis que se va a realizar (puntos 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 4.7 y 4.8). Por último, se explicitan los procedimientos principales para garantizar el rigor científico del trabajo (4.9).

4.1 Preguntas de investigación, hipótesis y objetivos

De acuerdo con la inquietud inicial de la autora de esta tesis y las necesidades concretas del centro escolar⁷¹, que coinciden con las necesidades sentidas por la investigadora, se plantean unas preguntas iniciales de investigación:

- ¿Cuál es el aprendizaje y el desarrollo competencial en Inglés como lengua adicional⁷² y en Música de los estudiantes del ciclo superior a través de la aplicación del programa CLILPLU a lo largo de ciclo superior de educación primaria?
- ¿Qué diferencias se producen entre la cohorte que recibe la aplicación del Programa CLILPLU y el resto de grupos equivalentes⁷³?
- ¿Qué efectos competenciales tiene la aplicación del enfoque CLIL desde el trabajo por proyectos plurilingües en el desarrollo competencial de la muestra en Inglés y en Música?
- ¿De qué manera incide y promueve la mejora de la cooperación, el hecho de trabajar por proyectos?
- ¿De qué manera mejora el desarrollo competencial del alumnado en Música la utilización de la pedagogía activa de la Música?

De acuerdo con estas preguntas de investigación se formula la hipótesis siguiente:

Implementando el CLIL en Música y adoptando la estrategia del trabajo por proyectos plurilingües aumenta el desarrollo competencial en Inglés, en Música, se fomenta el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje cooperativo.

⁷¹ Las necesidades del centro escolar eran muy relevantes y parece que quedan reflejadas posteriormente en el documento oficial de la *Generalitat de Catalunya: El nou model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* (El modelo lingüístico del sistema educativo de Cataluña. El aprendizaje y uso de las lenguas en un contexto educativo multilingüe y multicultural), de 2018.

⁷² Recordemos que en esta tesis se emplean las siglas LP para la lengua primera, que tradicionalmente se ha denominado lengua materna.

⁷³ Se comparan los resultados obtenidos por la muestra en las pruebas PCBE de Inglés en 2017 con los resultados obtenidos por el centro en los años 2014, 2015, 2016, 2018 y 2019, es decir, antes y después de la aplicación del Programa CLILPLU.

A continuación, se define el objetivo principal y los específicos de la investigación:

El objetivo principal:

Elaborar, aplicar y evaluar un programa para mejorar las competencias en Inglés y Música, fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria.

De acuerdo con este objetivo principal, los objetivos específicos que se plantean son:

1. Diseñar un programa para mejorar las competencias en Inglés, en Música, fomentar la competencia plurilingüe y el trabajo cooperativo en el ciclo superior de educación primaria, adoptando el enfoque CLIL y EPI.
2. Aplicar el programa para mejorar las competencias en Inglés, en Música, la competencia plurilingüe y fomentar el trabajo cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria, adoptando el enfoque CLIL y EPI.
3. Evaluar el Programa CLILPLU y los objetivos alcanzados al finalizar la aplicación del Programa en 2017.

Para poder alcanzar estos objetivos específicos, se requiere alcanzar los siguientes objetivos del Programa:

1. Desarrollar el dominio competencial en Inglés.
2. Fomentar la competencia plurilingüe.
3. Desarrollar el dominio competencial en Música.
4. Fomentar el trabajo cooperativo.

Véase el resumen y la relación de las preguntas iniciales de investigación y los objetivos planteados, en la siguiente figura:

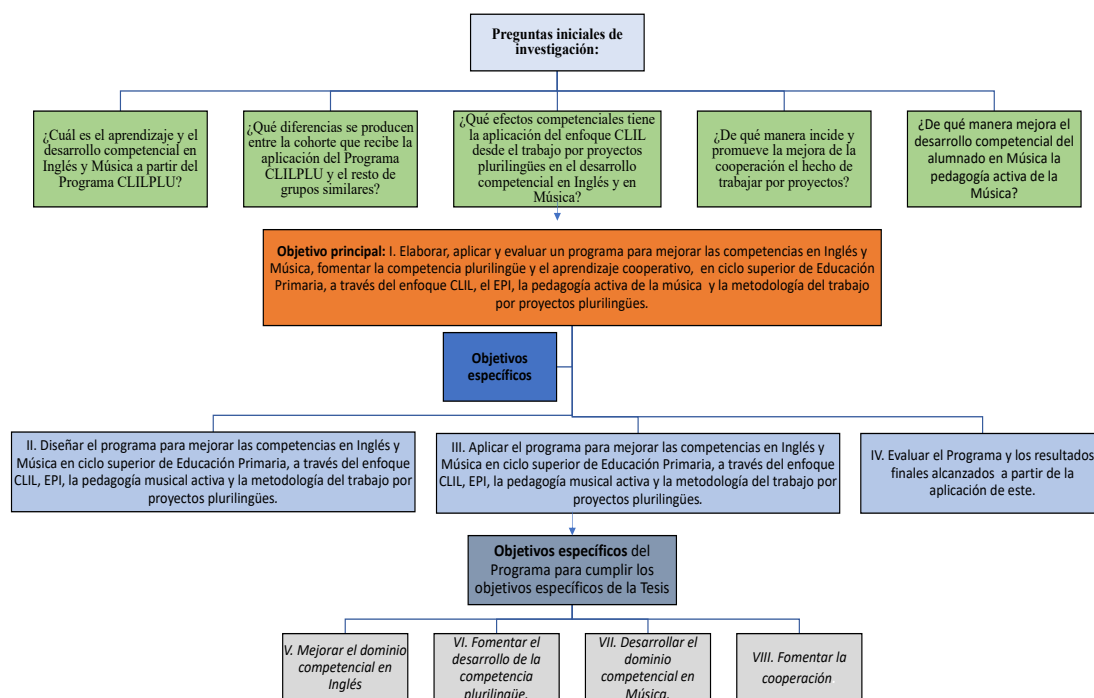


Figura 4. Objetivo general y específicos de la investigación (elaboración propia)

4.2 Modelo de investigación

En este punto se va a justificar la adopción del modelo de investigación utilizado, el modelo integrador de evaluación de Tejada (1997), un modelo de evaluación de programas, escogido como el más idóneo para alcanzar nuestro objetivo principal.

4.2.1 La investigación evaluativa

En este punto se va a definir qué significa el término *investigación evaluativa*, metodología de investigación escogida, para después adentrarnos en sus características y modelos. Dos definiciones del concepto responden al por qué se escoge esta modalidad:

“Aquella modalidad de investigación destinada a evaluar los programas educativos en condiciones de rigor de cara a la mejora de las personas a las que se aplican” (Pérez Juste, 1994, p. 405).

“La investigación evaluativa se desarrolla a través de una amplia gama de métodos de investigación que aportan información sobre cuestiones planteadas en torno a los programas educativos, con el fin de facilitar la toma de decisiones sobre los mismos”. (Sandín, 2003 p.57)

De acuerdo con Del Rincón (1997), existen tres modelos: la evaluación de programas; la evaluación de centros e instituciones educativas; la evaluación de sistemas educativos. La metodología de investigación evaluativa escogida en esta tesis es la evaluación de programas.

4.2.2 La Evaluación de Programas

La evaluación de programas es uno de los tipos de investigación evaluativa que se ajusta a nuestros intereses, dado que el objetivo principal de esta tesis es: *Elaborar, aplicar y evaluar un programa para mejorar las competencias en Inglés y Música, fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria.*

Stufflebeam (2014) define que la evaluación de programas está dirigida a mejorar programas a través de una evaluación relevante, sistemática, rigurosa y apropiada. Se trata de una evaluación sistemática de obtención de información detallada sobre el valor, la viabilidad, el mérito, la seguridad, la importancia y/o equidad del programa (Stufflebeam, 2014, p. 14).

Pérez Juste (2006), Cabrera (2000; 2007), Mateo (2001) y Colás (1993) comparten la misma conceptualización que aboga Stufflebeam (2014): “La evaluación de programas concentra sus esfuerzos en aportar evidencias de la bondad del programa respecto a su conceptualización y diseño, a su viabilidad, a su implementación y ejecución y a los resultados que se consiguen” (Cabrera, 2007, p. 389).

Existen distintos modelos de evaluación de programas. De acuerdo con Colás y Rebollo (1993), existen tres grandes bloques: *modelos objetivistas, subjetivistas y críticos*. Los primeros, parten de la percepción de la evaluación como determinar el valor o mérito del programa. Los segundos, tienen como objetivo comprender y valorar los procesos y resultados de un programa educativo. Los terceros, comprenden la evaluación de

programas como un proceso de recogida de información desde la reflexión crítica de los procesos y la transformación de los destinatarios del programa. Nuestra investigación corresponde a uno de los modelos subjetivistas ya que el fin último es conseguir alcanzar los objetivos planteados en el Programa.

4.2.3 El modelo integrador de evaluación (Tejada, 1997)

El modelo de evaluación de programas escogido para esta tesis es el modelo integrador de evaluación, de Tejada (1997). Como indica Ruiz Bueno (2001) este integra elementos de otros modelos: Stake, Scriven y Stufflebeam. De acuerdo a estos modelos, la evaluación del programa en el modelo integrador de evaluación de Tejada (1997) consiste en evaluar no únicamente la fase de evaluación final, sino también su diseño y su desarrollo en la práctica. Solo así es posible comprender como funciona el programa (Ruiz Bueno, 2001, p. 211). Por ello, la investigación se divide en tres fases: antecedentes (1^a), transacciones (2^a) y resultados (3^a).

En la primera fase se ejecuta una evaluación del contexto y el *input*. Consiste en una evaluación inicial y diagnóstica, dirigida a adecuar el programa a un contexto y necesidades concretas. En la segunda fase, se realiza una evaluación del proceso, que consiste en una evaluación formativa y continuada, dirigida a rediseñar el programa para adecuarlo a los resultados. Finalmente, la tercera fase, tiene el objetivo de evaluar los resultados finales, consiste en una evaluación sumativa y final, que incluye una evaluación diferida, con el objetivo de rediseñar el programa a la luz de los resultados finales para ofrecer la mejor versión de este. Es preciso añadir que la evaluación del Programa CLILPLU comporta una mirada holística de los datos y no atomizada. Véase a continuación, el resumen de las concreciones del Modelo integrado de evaluación de programas, de Tejada (1997):

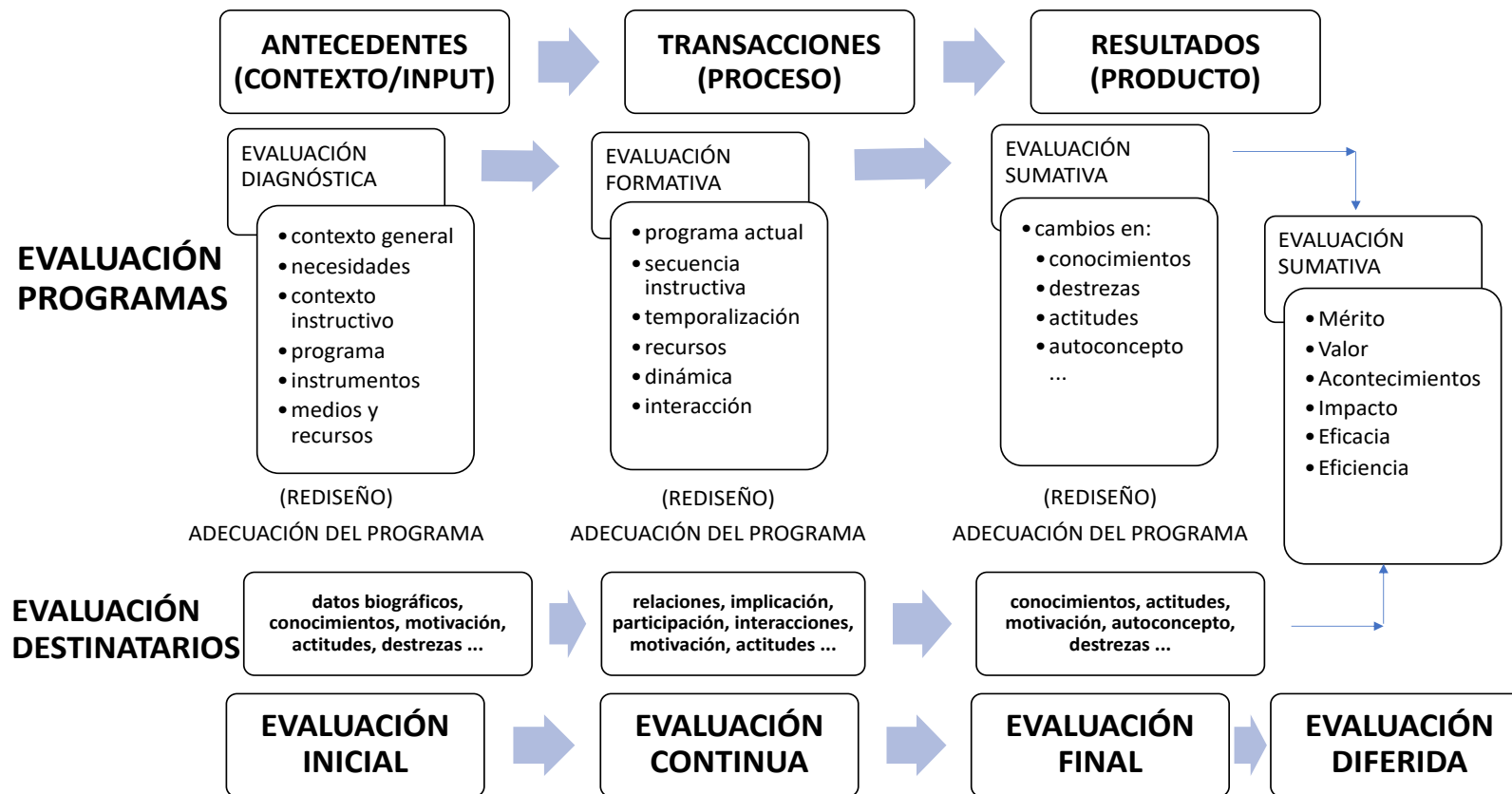


Figura 5. Gráfico resumen Modelo integrador de evaluación de programas (adaptado de Tejada, 1997).

4.3 Diseño de la investigación

Atendiendo a los elementos que configuran el diseño de una investigación evaluativa, las concreciones del diseño de evaluación de programas y, específicamente, las del modelo integrador de evaluación de programas (Tejada, 1997) detallados en el punto anterior, se expone el plan de evaluación y el plan de recogida de información especificado para cada fase:

En el Plan de evaluación se explicitan:

- Plan de evaluación y los elementos de la evaluación del Programa CLILPLU.
- Las fases del proceso de investigación.
- Los objetivos, el objeto de evaluación y las cuestiones clave.
- La muestra.
- El equipo de evaluación.

En el Plan de recogida de información se explicitan:

- Los criterios e indicadores de evaluación que guían la recogida de información.
- Las estrategias de recogida de información.

4.3.1 El Plan de evaluación y los elementos de evaluación del Programa CLILPLU

A continuación, se expone el plan de evaluación de esta investigación estableciendo la relación entre el objeto de evaluación, el cual persigue alcanzar los objetivos de la investigación, y las fases de desarrollo de la investigación evaluativa.

Fases de desarrollo de la investigación

Esta investigación surge de una necesidad concreta de transformación de un centro educativo de educación infantil y primaria, así como de las inquietudes personales de la investigadora. Por tanto, el propósito concreto del punto inicial de la investigación es transformar la práctica educativa hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje plurilingüe e interdisciplinar, dirigido a la mejora del desarrollo competencial en Inglés, en Música y en fomentar la competencia plurilingüe y la cooperación. Se diseña el Programa CLILPLU para cumplir este propósito, se implementa y se evalúa para cumplir con el objetivo principal de la investigación. De acuerdo con el modelo integrador de evaluación de programas, la investigación se divide en tres fases:

1. Antecedentes, evaluación del contexto y el *input*: incluye valorar el lugar y/o institución donde se aplica el programa educativo, es decir, las necesidades del contexto, los problemas, el entorno y las oportunidades, las condiciones y las dinámicas principales. Analizar este elemento es un requisito para poder definir los objetivos y prioridades del Programa para adaptarse a las necesidades del contexto específico. Se dedica de enero a marzo de 2014 para evaluar el contexto y de abril a septiembre de 2014 para evaluar el *input*. Este segundo momento incluye evaluar los elementos y recursos de partida, se revisa la literatura relevante, se consulta a expertos y se revisan los documentos de centro.

2. Transacciones, evaluación del proceso: se conforma de todas las evidencias que se obtienen durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se dedica de septiembre de 2014 a junio de 2017 a esta fase. Se presenta dividido en los tres cursos académicos. En cada uno se recogen datos, se evalúa la factibilidad y los logros alcanzados y, con ello, se mejora y rediseña el Programa CLILPLU al acabar cada curso escolar.
3. Resultados, evaluación del producto: esta fase alberga las evidencias del producto alcanzadas en el punto final, se identifican la medida en la que se abordan y se logran los objetivos del Programa durante la ejecución de este y los resultados obtenidos. Se dedica de julio de 2017 a mayo de 2021 a realizar esta fase.

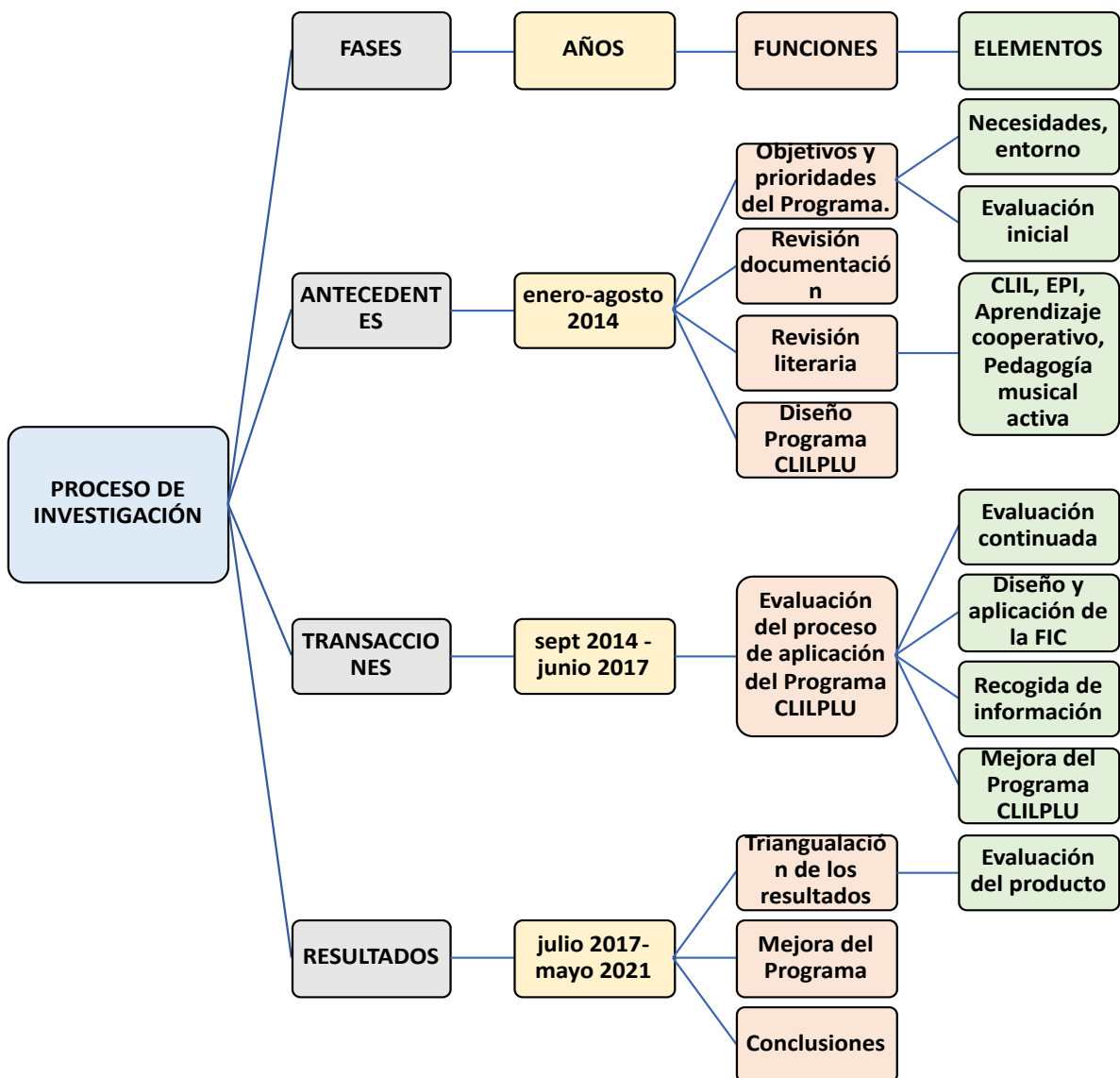


Figura 6. *Diseño general de la investigación y las fases del proceso (elaboración propia)*

El proceso de investigación

El proceso de investigación se divide en tres fases:

I. Fase 1. Antecedentes:

El objetivo es evaluar los objetivos del programa a la luz de las necesidades evaluadas. Es decir, en el caso de esta investigación este objetivo se subdivide en:

- Ejecutar una evaluación diagnóstica del contexto y punto de partida. Analizar el contexto concreto del centro escolar, el cual ofrece la oportunidad de aplicar un programa de innovación y que expresa unas necesidades concretas y una voluntad de transformación y cambio en la educación del Inglés.
- Conocer las características del Proyecto Educativo de Centro existente.
- Obtener la caracterización del profesorado de Música y de lenguas del centro, las necesidades y expectativas respecto a la educación del Inglés.
- Conocer las características del alumnado respecto al nivel de desarrollo competencial en Inglés, en Música y el uso de estrategias cooperativas.
- Evaluar el contexto interno del centro y el punto de partida, conociendo los resultados externos en las Pruebas de Competencias Básicas Externas, y los resultados internos con las Pruebas PICA en Inglés.
- Revisar la literatura existente sobre los enfoques EPI y CLIL, la pedagogía musical activa y el aprendizaje cooperativo.

II. Fase 2. Transacciones (evaluación del proceso):

Los objetivos de esta segunda fase son:

- Aplicar el Programa CLILPLU.
- Diseñar y aplicar la Formación interna de tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, para establecer una coordinación de las tres lenguas escolares, compartir una mirada común de enseñanza de las lenguas hacia el plurilingüismo, establecer una metodología común lingüística que fomente el establecer conexiones y reflexión metalingüística, y organizar los futuros proyectos plurilingües.
- Evaluar la factibilidad y los logros al acabar cada año de aplicación.
- Mejorar el programa CLILPLU.

La evaluación del proceso se expande a lo largo de tres cursos escolares, iniciando en septiembre de 2014 y finalizando en junio de 2017. A continuación, se muestran los objetivos, condicionantes externos, acciones y propuestas de mejora de cada año escolar en qué se divide esta fase:

AÑO	2014-2015	2015-2016	2016-2017
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica sobre CLIL - Aplicar el Programa CLILPLU piloto. - Revisión de la literatura sobre CLIL, EPI, pedagogía musical activa y aprendizaje cooperativo. - Evaluación de los logros alcanzados tras el primer curso. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica sobre CLIL. - Análisis documental de material educativo de Música en inglés. Se escogen los libros <i>Music 5</i> y <i>Music 6</i> de la editorial Santillana como material socializado de soporte en el aula. - Evaluación del proceso: los resultados a corto plazo, el proceso de transformación curricular y extraer propuestas de mejora para su re-aplicación. - Diseño, aplicación y evaluación de la formación <i>Tractament de les llengües des del plurilingüisme</i> (Tratamiento de las lenguas des del plurilingüismo”. - Diseño y elaboración de recursos plurilingües de expresión para los diferentes ciclos del centro escolar, dentro de la FIC. 	<ul style="list-style-type: none"> - Revisión bibliográfica de las nuevas medidas del Consejo de Europa y el nuevo <i>Curriculum d'Educació Primària</i> (2017). - Revisión bibliográfica del estado de la cuestión sobre el marco teórico de la investigación. - Evaluación el proceso: los resultados a corto plazo, el proceso de transformación curricular y extraer propuestas de mejora para su re-aplicación. - Coordinación de unas sesiones pedagógicas quincenales para coordinar, diseñar, aplicar y evaluar trabajos por proyectos plurilingües y utilizar los materiales creados en la formación interna. - Coordinación de un grupo de trabajo para diseñar y aplicar unidades didácticas basadas en el trabajo por proyectos plurilingües.
Condicionantes externos	<p>- Durante el curso 2013-2014 realizo el Máster en Innovación y cambio educativo donde aprendo las principales estrategias de investigación cuantitativas y cualitativas y donde elaboro un TFM final en trabajo por proyectos en la materia de Inglés, en el ciclo superior de educación primaria. Esta experiencia marca el inicio del Programa CLILPLU.</p>	<p>- Como estudiante de doctorado asisto a las reuniones del grupo de Investigación <i>Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas</i>, de la Universitat Pompeu Fabra. A partir de lo aprendido allí, se tiene una entrevista con la directora del centro escolar y la coordinadora del grupo de investigación de la Universitat Pompeu Fabra, la Doctora Olga Esteve, quien además, nos hace una primera reunión en el centro escolar en junio de 2015.</p>	<p>- Como estudiante de doctorado asisto a las reuniones del grupo ECODAL⁷⁴, donde aprendo de muchos especialistas cómo evaluar y qué herramientas usar para evaluar la competencia discursiva, comunicativa y plurilingüe.</p> <p>- El centro de recursos de Sant Just i Esplugues de Llobregat nos propone seguir adelante con una segunda parte de la formación del año anterior.</p>

⁷⁴ ECODAL: evaluación de la competencia discursiva de aprendices adultos plurilingües: detección de necesidades formativas y pautas para un aprendizaje autónomo

<p>Acciones</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del Programa CLILPLU mejorado en el ciclo superior de educación primaria del centro escolar: 1 h de Música en inglés + 3 horas de Inglés (este año se tiene una sesión de medio grupo en el ciclo superior para realizar la expresión escrita, como ocurre en el resto de lenguas; creación de biblioteca de aula en inglés y el sistema de préstamos de libros quincenales; trabajo por proyectos en la materia de Inglés; <i>Cooking Day</i> (sesión de cocina en inglés) en el centro escolar; participación en los festivales, la radio quincenal y la página web; creación y aplicación de la <i>Wishing Box</i>⁷⁵. - Se diseña, imparte y evalúa la FIC en tratamiento de las lenguas hacia el plurilingüismo, a todo el claustro de profesores del centro escolar. - Se diseña y elabora una coordinación de lenguas por niveles, se crea una programación lingüística de centro basada en los géneros discursivos; y se diseñan y crean un dossier de expresión escrita⁷⁶ plurilingüe para cada ciclo educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación del Programa CLILPLU mejorado en el ciclo superior de educación primaria del centro escolar: 1 h de Música en inglés + 3 horas de inglés (se mantiene una sesión de medio grupo en el ciclo superior para realizar la expresión escrita y el trabajo por proyectos plurilingües; uso de la biblioteca de aula en inglés y el sistema de préstamos de libros quincenales; trabajo por proyectos plurilingües; <i>Cooking Day</i> (sesión de cocina en inglés) en el centro escolar; participación en los festivales, la radio quincenal y la página web; creación y aplicación de la <i>Wishing Box</i>; Proyecto <i>My Multicultural environment</i> (Mi entorno multilingüe) en 5º curso de educación primaria, fruto del Grupo de Trabajo; <i>Pen-friends</i> centro de inmersión lingüística – centro escolar con los alumnos de 5º curso. - Coordinación y diseño de la formación: Grupo de trabajo <i>El nostre entorn multilingüe</i>⁷⁷. Se diseña un proyecto de unidades didácticas en torno a descubrir el entorno multilingüe y desarrollar la competencia plurilingüe, basado en la metodología del trabajo por proyectos plurilingües. - Ejecución de las coordinaciones pedagógicas para coordinar, diseñar y evaluar los proyectos plurilingües.
------------------------	--	---	--

⁷⁵ Vid supra capítulo 3 para mayor detalle de la actividad.

⁷⁶ Véase una muestra en el punto 2.1.13 de los Anexos.

⁷⁷ Véase la programación, temporalización y evidencias del Proyecto en el punto 2.1.4 de los Anexos.

			- Uso de los dosieres de expresión escrita plurilingües.
- Propuestas de mejora	- Realizar una formación interna para establecer una coordinación de las tres lenguas escolares, compartir una mirada común de enseñanza de las lenguas hacia el plurilingüismo, establecer una metodología común lingüística que fomente el establecer conexiones y reflexión metalingüística, y organizar los futuros proyectos plurilingües.	- A partir de la FIC se deciden una serie de actuaciones para el próximo año: . Coordinaciones pedagógicas quincenales para diseñar, aplicar y evaluar trabajo por proyectos plurilingües e interdisciplinares en los diferentes ciclos (uno por trimestre). . Uso de los dosieres de expresión escrita plurilingües desde todas las lenguas para trabajar el desarrollo de la competencia plurilingüe entre todas las lenguas. . Diseño y aplicación de la estrategia del Trabajo por proyectos plurilingües de forma participativa en todos los niveles, una vez al trimestre.	- Continuar la aplicación de las acciones en futuros años.

Tabla 21. Objetivos, condicionantes externos, acciones y propuestas de mejora por año. Evaluación del proceso

Fase 3. Resultados (evaluación del producto):

Esta fase se divide en una evaluación de los resultados al acabar 2017 y en una evaluación diferida en 2019, donde se utiliza una entrevista final al equipo docente participante en el Programa CLILPLU y se analizan los resultados externos del centro en las Pruebas de Competencias Básicas Externas hasta el 2019. Esta fase se alarga desde julio de 2017 a mayo de 2021.

Los objetivos de esta fase son:

- Evaluar los resultados finales de la aplicación del Programa CLILPLU, en cuanto a los logros de los objetivos conseguidos.
- Conocer el impacto que ha producido el programa CLILPLU en el alumnado, profesores participantes en el Programa y en la comunidad educativa.
- Entrevistar a los profesores participantes en el programa para identificar sus juicios sobre qué éxitos del programa deben ser sostenidos.

A continuación, se detalla el resumen de los objetivos a alcanzar en cada una de las tres fases en las que se divide el proceso de investigación acabadas de describir, y su relación con las cuestiones claves de evaluación y las actuaciones a realizar para alcanzar cada uno de estos objetivos:

Fases Proceso de Investigación	Objetivos de evaluación	Objeto	Cuestiones clave de evaluación que se quieren responder	Actuaciones que realizar
<p>FASE 1. ANTECEDENTES</p> <p>(Evaluación del contexto y el input)</p> <p>enero – marzo 2014 Contexto</p> <p>abril – septiembre 2014 <i>Input</i></p>	<p>Evaluar los objetivos del Programa a la luz de las necesidades iniciales del centro y el contexto.</p> <p>- Revisar el marco teórico sobre el enfoque CLIL, EPI, la pedagogía música activa y la metodología del trabajo por proyectos plurilingües.</p>	<p>Evaluación del contexto</p>	<p>¿Cuál es el contexto inicial y qué requiere para diseñar un programa de mejora competencial en Inglés y Música?</p> <p>¿Cuáles son las necesidades, sensibilidades y expectativas del centro educativo?</p> <p>¿Cuál es la diversidad lingüística y cultural del centro escolar?</p> <p>¿Qué dice la literatura sobre innovación metodológica para atender a estas necesidades?</p> <p>¿Cómo se va a diseñar el Programa para dar respuesta a estas necesidades en la primera fase?</p> <p>¿Cuál es el papel del inglés y la música en el centro escolar?</p> <p>¿Existen en el centro educativo espacios que fomenten la cooperación?</p>	<p>Registrar narrativamente la observación en las reuniones con el equipo directivo y equipo docente.</p> <p>Revisar la documentación oficial interna y externa del centro (ver detalle en el corpus).</p>
	<p>- Diseñar el Programa CLILPLU para el centro escolar</p>	<p>El diseño del Programa piloto CLILPLU</p>	<p>¿Qué metodologías producen mayor desarrollo competencial en Inglés y en Música?</p> <p>¿Qué metodologías permiten trabajar de forma interdisciplinar? ¿Qué es el trabajo por proyectos?</p> <p>¿Qué beneficios y dificultades conlleva la aplicación del enfoque CLIL?</p> <p>¿Qué beneficios, requisitos y dificultades comporta el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas</p>	<p>Revisar la literatura del marco teórico.</p> <p>Diseñar el Programa piloto CLILPLU.</p> <p>Analizar los resultados del centro en las PCBE de Inglés de los años anteriores.</p> <p>Entrevistar al equipo directivo.</p> <p>Observar el rol del Inglés y la Música en el centro escolar.</p>

				Observar el entorno y el ambiente de cooperación del centro.
FASE 2. TRANSACCIONES (Evaluación del proceso) Años escolares 2014-2017	- Ejecutar el programa CLILPLU. - Evaluar la factibilidad y los logros. - Mejorar el Programa. - Diseñar y aplicar una formación en tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo.	Aplicación y evaluación del Programa CLILPLU	¿Cuál es el desarrollo competencial del alumnado a partir de la aplicación del Programa CLILPLU en Inglés, en Música y en cooperación? ¿Qué estrategias de translenguar van adquiriendo y demostrando? ¿Cuál es el impacto de la aplicación del Programa CLILPLU en el alumnado, el profesor participante y la comunidad educativa? ¿Cuál es la eficacia del Programa CLILPLU?	Ejecutar el programa CLILPLU. Evaluar la factibilidad y los logros. Rediseñar y adecuar el Programa CLILPLU. Formar un equipo participante en el EPI y de este modo establecer una programación conjunta de las lenguas, compartir la mirada, y establecer una metodología común.
Año escolar 2014-2015	- Diseño, aplicación y evaluación del Programa piloto	Viabilidad del Programa	¿Es posible aplicar el Programa tal como se ha diseñado? ¿En qué medida se ajusta la práctica del Programa con lo previsto en su formulación teórica?	Ejecutar el Programa CLILPLU. Evaluar la factibilidad y los logros. Rediseñar y adecuar el Programa CLILPLU. Evaluar los resultados de la aplicación del Programa CLILPLU.
Años escolares 2015-2016/ 2016-2017	- Diseño y aplicación del Programa CLILPLU - Valorar la factibilidad de la implementación del Programa, analizando el nivel de ajuste entre su práctica, su formulación teórica y la planificación diseñada	La implementación del Programa y los cambios optimizados	¿Es posible aplicar el Programa tal como se ha diseñado? ¿En qué medida se ajusta la práctica del Programa con lo previsto en su formulación teórica? ¿Qué cambios se introducen en el Programa a fin de optimizar su aplicación?	Aplicar el Programa CLILPLU mejorado. Evaluar los logros alcanzados. Mejorar el programa CLILPLU. Formar un equipo participante en el EPI y de este modo establecer una programación conjunta de las lenguas, compartir la mirada, y establecer una metodología común.
	- Valorar los logros que se van consiguiendo	Los logros obtenidos	¿Cómo reacciona el alumnado ante el programa? ¿Qué cambios se observan en el alumnado?	

		del Programa	¿Qué progreso competencial del alumnado se logra?	Aplicar diferentes estrategias de recogida de información (ver más detalle en corpus).
Fase 3. RESULTADOS (Evaluación del producto) junio 2017 – junio 2021	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar los resultados de la aplicación del Programa CLILPLU en la última versión. - Conocer el impacto que ha producido el Programa CLILPLU en el alumnado, profesores participantes en el Programa y comunidad educativa. - Extraer unas conclusiones finales 	<p>Evaluación del Programa</p> <p>Evaluación de los resultados finales obtenidos</p>	<p>¿Qué cambios se han observado en el alumnado, centro y comunidad como efectos del Programa?</p> <p>¿Cuál es la valoración del Programa CLILPLU por parte de los tres grupos de informantes?</p> <p>¿Cuál es la proyección del Programa en 2019, tras su finalización en 2017?</p> <p>¿Qué aspectos parecen relacionarse con el éxito/fracaso del Programa?</p> <p>¿Qué propuestas de modificación del Programa se plantean?</p>	<p>Aplicar una entrevista semiestructurada al equipo directivo y el equipo docente participante en el programa CLILPLU, en 2019.</p> <p>Evaluar los resultados del producto, de la aplicación del Programa CLILPLU.</p> <p>Evaluar los logros del Programa CLILPLU.</p> <p>Realizar una evaluación sumativa diferida del Programa CLILPLU.</p> <p>Extraer unas conclusiones finales.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> - Evaluar el impacto del Programa CLILPLU - Evaluar los logros finales alcanzados por el Programa 	<p>Elementos que favorecen y/o dificultan el éxito del programa.</p>	<p>¿Cuáles son los efectos que supone el Programa CLILPLU y que aún se mantiene en 2019?</p> <p>¿Se han detectado algunas condiciones del centro propicias para la aplicación del Programa?</p> <p>¿Qué propuestas de modificación del Programa se plantean?</p>	

Tabla 22. Resumen del diseño general del proceso de investigación, concretando los objetivos, el objeto, las cuestiones clave y las actuaciones a realizar

4.4 Descripción de los informantes de la investigación

En este punto se describen los tres grupos de informantes: la muestra, correspondiente al alumnado que recibe la aplicación del Programa CLILPLU; las familias del alumnado que conforma la muestra, y el equipo docente participante, en algún momento y de distintas maneras, en el Programa CLILPLU.

4.4.1 Descripción de la muestra

Para conseguir alcanzar el objetivo principal *Elaborar, aplicar y evaluar un programa para mejorar las competencias en Inglés y Música, fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y el aprendizaje cooperativo, en el ciclo superior de educación primaria* se investiga la evolución del grupo de sujetos que conforman la muestra a lo largo de los dos cursos de ciclo superior (2015-2017), se toman datos y evalúa el proceso.

La muestra⁷⁸ se compone de 18 sujetos, 8 niñas y 10 niños. Hay cuatro lenguas primeras distintas⁷⁹: el castellano (dos variantes: castellano de Sudamérica y castellano de España), el árabe, el catalán y el georgiano. La realidad lingüística de la muestra se compone de 4 niñas y 7 niños de origen español, 10 con el castellano como LP y 2 con el catalán como LP; 1 niña y 1 niño de origen africano, con el árabe como LP; 1 niña de origen georgiano, con el georgiano como LP; y 2 niñas y 2 niños de origen sudamericano, con el español como LP. Destacar que, a causa de la matrícula viva, se han desestimado los estudiantes que se han marchado antes o que han llegado más tarde del inicio o final del curso escolar, dado que no se ha podido hacer todo el seguimiento a lo largo del ciclo superior.

La muestra fue escogida por facilidad de acceso, ya que la investigadora era la docente tanto de Inglés como de Música del grupo de estudiantes. Se escoge el ciclo superior, a su vez, porque permite aplicar el programa CLILPLU con mayor facilidad, dado que es el ciclo donde el alumnado tiene mayor dominio competencial y, además, al acabar el ciclo deben realizar las pruebas PCBE, de evaluación externa, cuyos resultados quiere mejorar el centro escolar. Por tanto, se quiere incidir en el ciclo superior con el objetivo de conseguir un cambio significativo.

4.4.2 Descripción de las familias informantes

Se cuenta también con las familias de los sujetos que conforman la muestra. Las 18 familias son sujetos informantes. Participan en las reuniones informales con la docente e investigadora (que se recogen en el Registro narrativo de la observación 4⁸⁰) y en las entrevistas formales al finalizar 6º curso de educación primaria (se recogen en el Informe de transcripción de las TEFFAM⁸¹).

⁷⁸ Consultar en el punto 3.4 de los Anexos la información detallada de cada sujeto que conforma la muestra, así como de las familias de estos.

⁷⁹ Toda la información de las lenguas que la muestra es extraída del documento Proyecto de Dirección (2016) que es el documento 23 del corpus.

⁸⁰ Documento 35 del corpus.

⁸¹ TEFFAM: documento de transcripción de las entrevistas finales a las familias de la muestra. Son individuales y escritas. Este documento es el número 49 del corpus.

4.4.3 Descripción del equipo docente informante

Se cuenta con 6 profesores participantes en distintos momentos y con diferentes roles, en el Programa CLILPLU, a los que se les hace una entrevista final en 2019. Se recogen, además, las observaciones de las reuniones con ellos a lo largo del proceso. En orden, la profesora informante 1 (Prof. 1) es la directora del centro escolar y profesora de Lengua Castellana en el ciclo superior durante el periodo de aplicación del Programa CLILPLU. El profesor informante 2 (Prof. 2) es el Jefe de Estudios en 2014-2016 y profesor de educación física durante el periodo de aplicación del Programa. La profesora informante 3 (Prof. 3) es la Jefa de Estudios en 2016-2017 y profesora de Lengua Castellana en el ciclo superior durante el periodo de aplicación del Programa. La profesora informante 4 (Prof. 4) es la Jefa de Estudios a partir de 2017-2018 y profesora de educación infantil. La Profesora informante 5 (Prof. 5) es una de las especialistas de Inglés en el centro desde 2016-2017 y fue tutora de ciclo superior en 2016-2017. Por último, la profesora informante 6 (Prof. 6) es la especialista de Música del centro que impartía esta materia antes del Programa CLILPLU y que, tras finalizar este, continuó impartiendo la Música en el centro. Además, durante los años 2014-2016 fue tutora de ciclo superior. Vid. infra detalle completo del perfil de los profesores participantes en el punto 3.1 de los Anexos.

4.5 Estrategias de recogida de información

Actualmente no existe una única manera de conocer la realidad, explorarla, comprenderla y reconstruirla. Por este motivo, se aboga por el uso de diversos métodos y estrategias que permitan abarcar la naturaleza dinámica, fluida y abierta de la realidad social y educativa, tal como recuerdan Sandín (2000) y Mateo (2001).

En esta investigación se emplean tres estrategias de recogida de información: el análisis documental, la entrevista y la observación.

4.5.1 El análisis documental

Esta estrategia de investigación tiene un peso clave en la investigación que nos ocupa porque, se trata de “una fuente de gran utilidad para obtener información retrospectiva y referencial sobre una situación, un fenómeno o un programa concreto” (Del Rincón, 1995, p. 342). Esta estrategia de recogida de información incluye un vasto número de modalidades y permite complementar, validar y contrastar la información obtenida con la proporcionada por el resto de las estrategias de recogida de información. Siguiendo la clasificación de los documentos de Del Rincón (1995), en esta investigación se analizan dos tipos de documentos y con finalidades distintas: documentos oficiales (de centro y externos) y documentos personales. En el corpus (punto 4.6), se especifican todos los tipos de documentos que se analizan en cada una de las fases del proceso de investigación.

4.5.2 La entrevista

Existen diferentes modalidades, según el contexto y el objetivo: “Varían a lo largo de un continuo que va desde la polaridad estructurada a la polaridad abierta, admitiendo diversas denominaciones y formas específicas: informal, con detenimiento, dirigida, no dirigida, clínica, biográfica, individual, grupal o localizada” (Del Rincón, 1995, p. 308). En esta investigación se emplea la entrevista semiestructurada para recoger datos

profundos y cualitativos a través de preguntas flexibles. Las entrevistas semiestructuradas se aplican, a nivel grupal, al grupo de alumnado implicado en esta investigación (la muestra), y de forma individual al profesorado implicado en la aplicación del Programa CLILPLU, los sujetos que conforman la muestra y a cada una de las familias de los 18 sujetos que conforman la muestra. Las preguntas de la entrevista semiestructurada grupal de los alumnos han sido validadas por el equipo docente.

En cuanto al guión de las entrevistas semiestructuradas individuales aplicadas al profesorado participante, aplicadas en 2019, son validadas por expertas en metodología del departamento MIDE de la Universidad de Barcelona. Para la elaboración de las entrevistas se tiene en cuenta una serie de indicadores previos a su diseño, que corresponden con los objetivos a alcanzar en esta investigación. De este modo, las preguntas están alineadas con los objetivos planteados en la entrevista. Véase a continuación el resumen de la relación de las dimensiones de las entrevistas con los objetivos y las concreciones:

ENTREVISTAS AL EQUIPO DOCENTE PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA CLILPLU		
OBJETIVOS	DIMENSIÓN	CONCRECIONES
EVALUACIÓN INICIAL	B) DIMENSIÓN DE CONTEXTO	Conocer el contexto desde el punto de vista del profesorado participante: necesidades del centro escolar en 2014, rol del Inglés y la Música antes del Programa CLILPLU.
EVALUACIÓN DEL PROGRAMA	C) DIMENSIÓN MÚSICA	Conocer la percepción del desarrollo competencial del alumnado que conforma la muestra en Música a lo largo del Programa; recuerdo de las innovaciones y/o actividades que incluye el Programa y valoración de estas.
	A) DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN EN EL PROGRAMA	Conocer la participación que cada profesor a entrevistar tuvo en el Programa CLILPLU y de qué modo.
	D) DIMENSIÓN FIC	Conocer la valoración de la FIC: qué recuerdan, cuál fue su vivencia, qué más destacan
	H) DIMENSIÓN INGLÉS	Percepción del desarrollo competencial del alumnado que conforma la muestra en Inglés a lo largo del Programa; recuerdo de las innovaciones y/o actividades que incluye el Programa y valoración de estas.
	E) DIMENSIÓN MÚSICA E INGLÉS	Percepción del desarrollo competencial del alumnado que conforma la muestra en Música en inglés a lo largo del Programa; recuerdo de las innovaciones y/o actividades que incluye el Programa y valoración de estas.
	F) DIMENSIÓN INGLÉS Y LENGUAS	Percepción del desarrollo competencial del alumnado que conforma la muestra en las lenguas: vivencia en los Proyectos plurilingües
	G) DIMENSIÓN PROYECCIÓN DEL PROGRAMA	Conocer los efectos del Programa CLILPLU en el presente y lo que se echa de menos o se querría recuperar
I) DIMENSIÓN COHESIÓN SOCIAL	Percepción del desarrollo competencial del alumnado que conforma la muestra a partir de los proyectos y otras actividades cooperativas	

Tabla 23. Objetivos, dimensiones y concreciones de las entrevistas al equipo docente participante en el Programa CLILPLU

Es durante la evaluación de los resultados -con una finalidad evaluativa- cuando se emplea la modalidad de entrevista semiestructurada, que se aplica a los 6 profesores participantes en el Programa CLILPLU, en 2019. Todas ellas se emplean para evaluar los logros, el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Las entrevistas se registran en audio y posteriormente se transcriben utilizando un procesador de textos (consultar la transcripción de las entrevistas en el documento 50 del corpus).

Se va a realizar un análisis de contenido. A continuación, se muestran los guiones de estas entrevistas. En primer lugar, se muestran los guiones de la entrevista semiestructurada aplicada tanto individual como grupalmente al alumnado, en junio de 2017. Después, se

añaden los distintos guiones de las entrevistas formales aplicadas en 2019 al equipo docente participante en el Programa CLILPLU:

Entrevista formal alumnado. Evaluación de los Resultados (Fase 3)	
	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué trabajos plurilingües has hecho? 2. ¿Qué se ha trabajado en estos proyectos? ¿Qué áreas han englobado cada uno de estos proyectos? 3. ¿Cómo habéis gestionado el trabajo en equipo? ¿Qué dificultades habéis tenido? ¿Sois capaces de visualizar qué rol ha tenido cada uno dentro del grupo? ¿Qué estrategias creéis que habéis utilizado para solucionar los problemas? ¿De las experiencias positivas y negativas que habéis vivido al trabajar en equipo, qué has aprendido? 4. ¿Cómo valoráis esta forma de trabajar en grupo e interrelacionando áreas? 5. ¿Qué cambios has visto en ti mismo a partir de trabajar de esta manera? 6. ¿Qué puntos fuertes y débiles crees que tiene el trabajo por proyectos y el trabajo individual a partir del libro de texto y de actividades?

Tabla 24. Guion de entrevista formal semiestructurada al alumnado. Evaluación del Producto: Programa CLILPLU

Entrevista semiestructurada profesores implicados	
Dimensión social y académica	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo crees que se atendió al fomento de la cohesión social? ¿Qué recuerdas? ¿Qué destacarías? 2. ¿Crees que se fomentó la cohesión social a partir de la educación musical? ¿Qué destacarías o qué evidencias recuerdas? 3. ¿Cómo se trabajó la competencia plurilingüe? ¿Qué diferencias destacarías? ¿Qué desarrollo se obtuvo con cada grupo? ¿Por qué crees que ocurrió? 4. ¿Qué efectos tuvo el uso del trabajo por proyectos? ¿Y el trabajo por proyectos plurilingües? ¿Qué diferencias crees que hubo entre ambos? ¿Qué destacarías?
Dimensión académica	<ol style="list-style-type: none"> 5. ¿Cuál crees que fue la evolución del desarrollo competencial en Inglés en la muestra durante el ciclo superior? 6. ¿Qué metodología recuerdas que se utilizara para enseñar y aprender inglés con la muestra? 7. ¿Crees que el desarrollo de la muestra y el resto de grupos fue distinto? ¿Cuál crees que fue si los comparas? ¿Por qué crees que fue debido? ¿Qué papel tenía el inglés en el centro escolar? 8. ¿Qué repercusión tuvo el desarrollo de la competencia plurilingüe en el desarrollo de los alumnos? ¿Crees que tuvo relación con el desarrollo de otras competencias? ¿Qué destacarías?
Dimensión (Evaluar el Programa CLILPLU)	<ol style="list-style-type: none"> 9. ¿Qué destacarías del Programa utilizado? ¿Cuál fue tu participación? 10. ¿Qué elementos se han mantenido y se mantienen aún a día de hoy? ¿Por qué?

Tabla 25. Entrevista formal semiestructurada a profesores implicados en el Programa CLILPLU

Se realizan una entrevista a 6 profesores participantes en el Programa CLILPLU. No se van a usar los nombres de estos profesores, siguiendo el principio 8 de la Declaración sobre la Integración de la Investigación Singapur (2010), en que se marca que se ha de prevalecer la confidencialidad. Por ello, los profesores participantes se van a numerar y describir por su función en el centro (vid. supra el punto 4.4.3 para ver la descripción de

cada uno de ellos). Véase el cuadro resumen de cada sujeto participante al que se va a entrevistar en Anexos punto 3.2. Véase también, en el punto 3.3 de los Anexos, los cuatro guiones de entrevista distintos que se realizar, de acuerdo con los perfiles de cada profesor.

4.5.3 La observación

En este trabajo investigador se emplean dos tipos de registros principales en la estrategia observacional: el tipo de registro abierto y el cerrado. El primero engloba las notas de campo, los registros de anécdotas y los diarios. El segundo incluye los sistemas de categorías, las listas de comprobación y las escalas de estimación.

En esta investigación, se emplea la observación participante y la no participante. En cuanto a la primera, se recoge en los seis registros narrativos de la observación⁸². En cuanto a la segunda, se utiliza en 2021 como observación de vídeos de aula, tanto para evaluar el proceso como del producto (ver detalle de los vídeos analizados mediante la observación en el corpus). En cuanto a la observación de los vídeos del proceso, se realiza un análisis de contenido manual, de acuerdo con unas categorías de análisis. En la tercera fase, se realiza la transcripción de estos vídeos y un análisis de contenido de forma manual, de acuerdo con las mismas categorías de análisis.

4.5.4 Estrategias de información empleadas por fases del proceso de investigación

Como se ha descrito en el punto anterior (4.2), el modelo de investigación escogido es el modelo integrador de la evaluación de programas (Tejada, 1997) y el proceso de investigación se divide en tres fases: antecedentes (punto de partida); transacciones (proceso) y resultados (producto) (vid. supra apartado 4.3.1).

Como se ha descrito en el punto 4.5.1, se van a utilizar tres estrategias de recogida de información a lo largo de todo el proceso de investigación: el análisis documental, la observación y la entrevista semiestructurada. Estas estrategias se van a aplicar a tres fuentes de información: estudiantes, familias y equipo docente participante en el Programa CLILPLU. A continuación, se presentan qué estrategias se utiliza en cada fase de investigación, con qué finalidad y cuáles son las fuentes de información de cada una:

⁸² Registro narrativo de la observación 1: registro narrativo de las entrevistas iniciales con el equipo directivo y docente en 2014; Registro narrativo de la observación 2: registro narrativo de la observación en las entrevistas informales con el equipo docente (2014-2017): 18 entradas; Registro narrativo de la observación 3: registro narrativo de la observación de clase con la Muestra (2015-2017): 38 entradas; registro narrativo de la observación 4: registro narrativo de la observación en las reuniones con las familias de la muestra (2015-2017): 14 entradas; registro narrativo de la observación 5: registro narrativo de la observación de clase con otros grupos de alumnado que viven parcialmente la aplicación del Programa CLILPLU (2014-2017): 65 entradas; registro narrativo de la observación 6: registro narrativo de la observación en la formación interna de centro (2015-2016): 8 entradas.

FASES	FINALIDAD	Fuentes de Información	ESTRATEGIAS		
			AD ⁸³	O ⁸⁴	E ⁸⁵
Fase 1. Antecedentes (Punto de partida)	Evaluar el contexto y sus necesidades.	Documentos oficiales internos de centro. Documentos personales. Documentos oficiales externos.	√ √ √		
	Revisar el marco teórico Diseñar el Programa CLILPLU	Manuales, artículos, libros e investigaciones sobre CLIL, EPI, la pedagogía musical activa y el aprendizaje cooperativo	√		
Fase 2. Transacciones (Proceso)	Valorar la factibilidad del Programa CLILPLU. Valorar los logros alcanzados	Estudiantes: documentos oficiales externos.	√ √		
		Documentos oficiales internos de centro. Documentos personales: documento de registro observacional de los vídeos de clase	√	√	
	Contexto: documentos oficiales externos	√			
	Centro escolar: documentos oficiales internos	√	√		
	Familias: registro narrativo de la observación	√			
Fase 3. Resultados	Evaluar el Impacto y la eficacia del Programa CLILPLU	Estudiantes: documentos oficiales externos	√ √		
		Estudiantes: documentos oficiales internos	√		√
		Estudiantes: Entrevista individual de valoración del Programa CLILPLU.	√		
		Análisis de documentos personales	√	√	√
		Observación de los vídeos clase: de entrevista final grupal y exposiciones finales	√		√
		Familias: entrevista individual a las familias de valoración del Programa CLILPLU	√		√
		Equipo docente: entrevista formal final			
	Evaluar el impacto del	Equipo docente: entrevista final	√ √		√

⁸³ Análisis documental.

⁸⁴ Observación.

⁸⁵ Entrevista.

	Programa CLILPLU	Centro escolar: análisis de documentos oficiales externos Contexto: revisión bibliográfica	√		
--	---------------------	--	---	--	--

Tabla 26. Resumen de las estrategias de recogida de información según las fases de investigación

Se utilizan instrumentos de investigación cualitativos y cuantitativos. Por un lado, se recogen los datos cuantitativos de los informes PICA y de las PCBE, y se analizan cuantitativamente mediante el programa informático Excel. Por un lado, a partir de los resultados numéricos individuales de cada sujeto que conforma la muestra, se extrae la media por competencia y prueba PICA, para poder después interpretar la evolución individual y grupal en cada categoría. En segundo lugar, este programa permite comparar la evolución de la media obtenida por el centro en las PCBE en cada categoría, desarrollando gráficos acorde con las cifras numéricas.

Por otro lado, se utiliza la entrevista, el análisis documental y la observación, como instrumentos cualitativos. Estos segundos permiten conocer el valor y el punto de vista de todas las personas participantes (dimensión diagnóstica), y qué ocurre durante el proceso de aplicación y evaluación del programa (dimensión procesual y de resultados). Se analizan mediante el análisis de contenido manual.

4.6 Corpus

Se detalla en este apartado el corpus que se va a analizar, clasificado por fase de investigación y por estrategias de recogida de información. Se especifican, además, el número de evidencias y los objetivos de análisis para cada una de las fases. En el caso de los documentos, se añade también la numeración correspondiente a cada uno:

CORPUS DOCUMENTAL								
FASES	FECHA DE RECOGIDA	TÉCNICAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN	TIPO DE DOCUMENTO	NUMERACIÓN DOCUMENTOS	NATURALEZA DEL DISEÑO	FINALIDADES		
FASE 1. EVALUACIÓN DEL CONTEXTO. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DEL PUNTO DE PARTIDA	Evaluación diagnóstica de centro	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Documentos oficiales externos	Proyecto Educativo de Centro (PEC)	Doc. 1	Diseño externo	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: línea de escuela, objetivos y acciones previstas para fomentar el aprendizaje del Inglés, la Música y la cohesión social; para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.	
				Currículum d'Educació Primària (2009)	Doc. 2	Diseño externo	Revisar el marco normativo en educación lingüística y educación musical (objetivos, capacidades, criterios de evaluación y contenidos clave) y en la metodología del trabajo por proyectos para poder diseñar el Programa atendiendo al marco legal.	
				Informe de los resultados del centro en Inglés en las PCBE (Pruebas Competencias Básicas Externas) curso 2013-2014	Doc. 3	Diseño externo	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: nivel real en desarrollo competencial en Inglés, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.	
			Documento personal	sept-junio 2014	Registro narrativo de reuniones iniciales con el equipo docente (2 entradas). RNO 1	Doc. 4	Elaboración propia	Conocer el contexto y el punto de partida: necesidades, objetivos, y expectativas de cambio del centro escolar.
					Registro narrativo de la observación 3: registro narrativo de la observación de clase con la Muestra (2015-2017): 38 entradas	Doc. 5	Elaboración propia	Conocer el contexto y el punto de partida: nivel competencial en Inglés de la muestra y sus necesidades.
				sept-14	Análisis audio Speaking T1. AASPT1	Doc. 6	Elaboración propia	Conocer el contexto y el punto de partida: nivel competencial en Inglés de la muestra en expresión oral.
	Evaluación diagnóstica del alumnado	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Documentos oficiales internos	Informe de Memorias anuales de aula (30-60), centro escolar, curso 2013-2014 (4 documentos)	Docs. 7, 8, 9 y 10	Diseño externo	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: línea pedagógica, acciones y objetivos llevados a cabo en educación de la Inglés hasta el momento, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.	
				Informe de resultados del alumnado en Inglés en las PICA (Pruebas Internas de Centro Anuales), del curso 2013-2014	Doc. 11	Diseño externo	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: nivel real en desarrollo competencial en Inglés, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.	
				Pruebas PICA existentes de Inglés 2013-2014 de 3o a 6o (4 documentos)	Doc. 12, 13, 14 y 15	Diseño externo	Hacer una evaluación diagnóstica de las pruebas de evaluación existentes de Inglés para poder diseñar herramientas de evaluación competenciales y actualizadas en el Programa, atendiendo al contexto específico.	
				sept-15	Nueva prueba de evaluación del desarrollo competencial en Inglés PICA, de 5o curso	Doc. 16	Elaboración propia	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: nivel real en desarrollo competencial en Inglés, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.
				oct-15	Informe de resultados iniciales del alumnado en Inglés en las nuevas PICA iniciales de 5o curso	Doc. 17	Elaboración propia	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: nivel real en desarrollo competencial en Inglés, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.
				oct-15	Nueva prueba de desarrollo competencial en Música PICA, 5o curso	Doc. 18	Elaboración propia	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: nivel real en desarrollo competencial en Música, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.
				dic-15	Informe de resultados iniciales del alumnado en desarrollo competencial en Música, en las PICA de Música iniciales de 5o curso	Doc. 19	Elaboración propia	Hacer una evaluación diagnóstica y conocer el contexto: nivel real en desarrollo competencial en Música, para poder diseñar el Programa atendiendo al contexto específico.

FASE 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y LA EVOLUCIÓN	jun-2015, 2016	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Documentos oficiales externos	Informe de los resultados del centro en Inglés en las PCBE (Pruebas Competencias Básicas Externas) años 2015 y 2016 (2 documentos)	Doc. 20 y 21	Diseño y corrección externo	Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU
	jun-16			Indicaciones Consejo de Europa (2016)	Doc. 22	Diseño externo	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Revisar el marco normativo en educación lingüística y plurilingüe para poder actualizar el Programa atendiendo al marco legal vigente.
	jun-16			Proyecto de Dirección (2016-2020)	Doc. 23	Diseño externo	· Evaluar la factibilidad del Programa CLILPLU y la adaptabilidad al nuevo Proyecto de Dirección.
				Proyecto Lingüístico de Centro (2017)	Doc. 24	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros y cambios que produce el Programa CLILPLU a lo largo de su aplicabilidad (2014-2017).
	ene-17			<i>Curriculum d'Educació Primària</i> (2017)	Doc. 25	Diseño externo	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Revisar el marco normativo en educación lingüística y plurilingüe y educación musical (objetivos, competencias, criterios de evaluación y contenidos clave) y en la metodología del trabajo por proyectos, para poder actualizar el Programa atendiendo al marco legal vigente.
	sept-15	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Documentos oficiales internos	Nueva prueba de evaluación del desarrollo competencial de Inglés PICA de 6o curso	Doc. 26	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en expresión escrita, en cuanto a los indicadores de adecuación, coherencia y cohesión, riqueza léxica y corrección lingüística.
				Informe de Memorias anuales Inglés y Música 2015 y 2016 (2 documentos)	Docs. 27 y 28	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros y cambios que produce el Programa CLILPLU a lo largo de su aplicabilidad.
	may-16			Informe de resultados del alumnado en Inglés en las PICA finales de 5o curso	Doc. 29	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en expresión escrita, en cuanto a los indicadores de adecuación, coherencia y cohesión, riqueza léxica y corrección lingüística.
	oct-16			Informe de resultados del alumnado en Inglés en las PICA iniciales de 6o curso	Doc. 30	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en expresión escrita, en cuanto a los indicadores de adecuación, coherencia y cohesión, riqueza léxica y corrección lingüística.
	oct-15			Nueva prueba de desarrollo competencial en Música PICA 6o curso	Doc. 31	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en las competencias de Música
	jun-16			Informe de resultados del alumnado en desarrollo competencial en Música, en las PICA de Música, finales 5o curso	Doc. 32	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en las competencias de Música
	dic-16			Informe de resultados del alumnado en desarrollo competencial en Música, en las PICA iniciales de 6o curso	Doc. 33	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en las competencias de Música

FASE 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO Y LA EVOLUCIÓN	2014 - 2017	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Documentos personales	Registro narrativo de la observación 2: registro narrativo de la observación en las entrevistas informales con el equipo docente (2014-2017): 18 entradas	Doc. 34	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
	2014 - 2017			Registro narrativo de la observación 3: registro narrativo de la observación de clase con la Muestra (2015-2017): 38 entradas	Doc. 5	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
	2015 - 2016			Registro narrativo de la observación 4: registro narrativo de la observación en las reuniones con las familias de la muestra (2015-2017): 14 entradas	Doc. 35	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
	2014 - 2017			Registro narrativo de la observación 5: registro narrativo de la observación de clase con otros grupos de alumnado que viven parcialmente la aplicación del Programa CLILPLU (2014-2017): 65 entradas	Doc. 36	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
	2015 - 2017			Registro narrativo de la observación 6: registro narrativo de la observación en la formación interna de centro (2015-2016): 8 entradas	Doc. 37	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
				Documento de transcripciones de los writings PISA Inglés (18 sujetos)	Doc. 38	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Evaluar el desarrollo de la muestra en expresión escrita a lo largo de ciclo superior.
	2014-2017			Documento de registro de la observación de los videos de aula (V. 6- V. 32). ROVP.	Doc. 39	Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
	2015 - 2017	OBSERVACIÓN (NO PARTICIPANTE)	Videos de aula	Videos de las exposiciones orales de los proyectos (V. 6- V. 20): 14 videos y 131,15 minutos		Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en expresión oral, en cuanto a los indicadores de adecuación, coherencia y cohesión, riqueza léxica y corrección lingüística; y en el ámbito personal y social de trabajo en equipo, cooperación y respeto; de evaluación entre iguales y autoevaluación.
				Videos de aula y centro (V. 26- V. 29): 4 videos y 27,16 minutos		Elaboración propia	. Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en expresión oral, en cuanto a los indicadores de adecuación, coherencia y cohesión, riqueza léxica y corrección lingüística; en el ámbito de Música evaluar el desarrollo en instrumentalización y trabajo cooperativo; en el ámbito personal y social de trabajo en equipo, cooperación y respeto.
	2015 - 2017			Videos de Música de otros grupos de alumnos que viven parcialmente el Programa CLILPLU (V. 30- V. 33): 3 videos y 88,34 minutos		Elaboración propia	. Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en las competencias de Música

FASE 3. EVALUACIÓN PUNTO FINAL	2016 - 2019	ANÁLISIS DOCUMENTAL	Documentos oficiales externos	Informe de los resultados del centro en Inglés en las PCBE (Pruebas Competencias Básicas Externas) cursos 2016, 2017, 2018, 2019: 4 documentos	Docs. 21 (2016), 40 (2017), 41 (2018) y 42 (2019)	Diseño externo	· Evaluar el impacto, la eficacia, la sostenibilidad y la transportabilidad del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado participante.
	jun-16			Documento de transcripción de las producciones escritas en Inglés PCBE 2016 (19 evidencias)	Doc. 43	Diseño externo	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
	jun-17			Documento de transcripción de las producciones escritas en Inglés PCBE 2017 (21 evidencias)	Doc. 44	Diseño externo	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU.
				Criterios de evaluación de corrección externa. PCBE Inglés 2016-2017	Doc. 45	Diseño externo	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Revisar el marco normativo en educación lingüística para poder actualizar el Programa CLILPLU a las indicaciones de evaluación de la expresión escrita en las PCBE.
	may-17	Documentos oficiales internos	Informe de resultados del alumnado en desarrollo competencial en Inglés, en las PICA finales de 6º curso	Doc. 46	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en expresión escrita, en cuanto a los indicadores de adecuación, coherencia y cohesión, riqueza léxica y corrección lingüística.	
	jun-17		Informe de resultados del alumnado en desarrollo competencial en Música, en las PICA finales de Música de 6º curso	Doc. 47	Elaboración propia	· Evaluar la factibilidad y los logros del Programa CLILPLU. Evaluar el dominio competencial del alumnado en las competencias de Música	
	may-17	ENTREVISTA	Análisis documental del Informe de transcripción	Entrevista individual escrita de valoración del Programa CLILPLU al alumnado (13 documentos). Documento de transcripción	Doc. 48	Elaboración propia	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Conocer la valoración del alumnado en cuanto al programa CLIL Música en Inglés y la metodología del trabajo por proyectos. · Conocer la auto percepción de mejora en su dominio competencial. · Conocer la experiencia vivida por los alumnos (pros y contras). · Extraer propuestas de mejora del Programa. ·
	may-17		Análisis documental del Informe de transcripción	Entrevista individual de valoración del Programa CLILPLU a las familias del alumnado (12 documentos). Documento de transcripción	Doc. 49	Elaboración propia	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Conocer la valoración de las familias acerca del Programa: sus fortalezas y debilidades, según sus vivencias. · Recoger las vivencias de las familias en cuanto a los logros del Programa CLILPLU y el desarrollo competencial de los sujetos participantes. · Obtener propuestas de mejora del programa original para poder mejorarlo.
	may-17		OBSERVACIÓN (NO PARTICIPANTE)	Videos de entrevistas finales a la Muestra (V. 1- V. 5): 5 videos y 69,35 minutos. Documento de transcripción de los videos de entrevista final al alumnado		Elaboración propia	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Conocer la valoración del alumnado en cuanto al programa CLIL Música en Inglés y la metodología del trabajo por proyectos. · Conocer la auto percepción de mejora en su dominio competencial. · Conocer la experiencia vivida por los alumnos (pros y contras). · Extraer propuestas de mejora del Programa. ·
			OBSERVACIÓN (NO PARTICIPANTE)	Videos de las entrevistas finales a otros grupos de alumnados que vivieron parcialmente el Programa CLILPLU (V.34-35): 2 videos y 55,40 minutos. Análisis de contenido		Elaboración propia	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Conocer la valoración del alumnado en cuanto al programa CLIL Música en Inglés y la metodología del trabajo por proyectos. · Conocer la auto percepción de mejora en su dominio competencial. · Conocer la experiencia vivida por los alumnos (pros y contras). · Extraer propuestas de mejora del Programa. ·
	jun-19		Análisis documental del Informe de transcripción	Transcripción de las entrevistas finales a los profesores participantes en el Programa, dos años después de su finalización (1 documento ordenado por dimensiones)	Doc. 50	Elaboración propia	· Evaluar el impacto, la eficacia, la sostenibilidad y la transportabilidad del Programa CLILPLU.
			Análisis documental del Informe de transcripción	Transcripción de las entrevistas finales a la muestra (V.1-V.5) (1 documento)	Doc. 51	Elaboración propia	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Conocer la valoración del alumnado en cuanto al programa CLIL Música en Inglés y la metodología del trabajo por proyectos. · Conocer la auto percepción de mejora en su dominio competencial. · Conocer la experiencia vivida por los alumnos (pros y contras). · Extraer propuestas de mejora del Programa. ·
			Análisis documental del Informe de transcripción	Documento de análisis de contenido de la observación de los videos de las entrevistas finales a otros grupos de alumnos, distintos a la muestra, que reciben la Música CLIL en ciclo superior.	Doc. 52	Elaboración propia	· Evaluar el impacto y la eficacia del Programa CLILPLU. Conocer la valoración del alumnado en cuanto al programa CLIL Música en Inglés · Conocer la auto percepción de mejora en su dominio competencial. · Conocer la experiencia vivida por los alumnos (pros y contras). · Extraer propuestas de mejora del Programa. ·
	2014 - 2017		OBSERVACIÓN (NO PARTICIPANTE)	Videos exposiciones orales último proyecto	Videos de las exposiciones orales del último proyecto plurilingüe (V. 21- V. 25): 5 videos y 42,33 minutos		Elaboración propia

Tabla 27. Corpus analizado en esta investigación

4.7 Tipología de análisis

En esta investigación se realiza un análisis de contenido. Tal como explica Ruiz (2015), este consiste en “un conjunto de técnicas con procedimientos sistemáticos descriptivos sobre contenidos de mensajes con la finalidad de realizar inferencias respecto a las condiciones de producción como al contenido manifiesto que presentan” (p. 4). Ruiz (2015) recuerda que este análisis se realiza con diversos procedimientos y aproximaciones empíricas y que este tipo de análisis se puede realizar desde la perspectiva cualitativa como cuantitativa (p. 3). El proceso que seguir es el siguiente: primero, concretar el objeto o tema de análisis; segundo, explicitar los documentos a analizar (el muestreo); tercero, determinar las reglas de codificación; cuarto, especificar el sistema de categorías; quinto, comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización; por último, realizar las inferencias que se pueden realizar (Ruiz, 2015).

Se va a realizar un análisis de contenido de datos cuantitativos y cualitativos. Para los primeros se va a emplear el programa informático Excel para analizar la evolución y mejora de los resultados de la muestra en las diferentes competencias, tanto de Inglés como de Música. Se analizan todos los documentos oficiales internos y externos de centro referentes a los informes de calificación del desarrollo competencial de la muestra, incluidos los Informes de Competencias Básicas Externas de los años comprendidos entre 2014 y 2019. Los datos cualitativos se van a analizar mediante el análisis de contenido clásico. Este último va a seguir los siguientes pasos: primero, estructuración y selección de la información; segundo, definición inicial de categorías de carácter exhaustivo y excluyente a partir de los presupuestos teóricos y el análisis preliminar del texto; tercero, puesta a prueba del sistema de categorías y re-formulación; cuarto; codificación definitiva del texto; quinto, establecimiento, en su caso, de índices de acuerdo inter-jueces; sexto, realización de análisis de contenido latente, contraste de hipótesis, análisis cuantitativo, a partir de la codificación realizada, tal como indican López, Blanco, Scandroglio y Gutman (2010, p. 138).

4.8 Categorías de análisis

En este punto se recogen las categorías de análisis que se emplean para evaluar cada fase del proceso de investigación, de acuerdo con el *Modelo integrado de evaluación de programas* de Tejada (1997). Las categorías de análisis responden a los objetivos de la investigación (vid. supra 4.1). Acorde con estos, se evalúa el desarrollo competencial en Inglés, en Música, en la competencia plurilingüe y en cooperación. Las categorías de análisis se clasifican en tres niveles jerárquicos: dimensiones de categorías, categorías y subcategorías. En los siguientes capítulos de resultados se verán ejemplos de estos análisis. Se detallan a continuación un resumen de las categorías de análisis por cada dimensión y fase de evaluación (véase en punto 3.5 de los Anexos la tabla detallada de dimensiones, categorías y subcategorías de análisis por fase y en el apartado 7 de los Anexos una muestra del corpus analizado según estas categorías):

Fase 1: Antecedentes

- a) Dimensión desarrollo competencial inicial en Inglés:
 - Desarrollo competencial inicial general en Inglés.

- Desarrollo competencial inicial en expresión escrita (*Writing*).
 - Desarrollo competencial inicial en expresión oral (*Speaking*).
 - Desarrollo competencial inicial en comprensión lectora (*Reading*).
 - Desarrollo competencial inicial en comprensión oral (*Listening*).
 - Desarrollo competencial inicial en la dimensión literaria
 - Rol del inglés en el centro escolar en el punto de partida
- b) Dimensión desarrollo inicial en la competencia plurilingüe.
- c) Desarrollo competencial inicial en Música:
- Desarrollo competencial inicial en Música.
 - Dimensión desarrollo competencial inicial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración
 - Desarrollo competencial inicial en dimensión de interpretación y producción.
 - Desarrollo inicial en instrumentalización.
 - Desarrollo competencial inicial en ritmo y danza.
 - Desarrollo competencial inicial en la dimensión de imaginación y creatividad.
 - Rol de la música en el centro.
 - Efectos de la aplicación inicial CLIL en Música.
- c) Dimensión desarrollo inicial en cooperación:
- Clima de aula y grado de cohesión social inicial del alumnado.

Fase 2: Transacciones (proceso)

- a) Dimensión de proceso, desarrollo competencial en Inglés:
- Desarrollo competencial general en Inglés.
 - Desarrollo competencial en expresión escrita (*Writing*).
 - Desarrollo competencial en expresión oral (*Speaking*).
 - Desarrollo competencial en comprensión lectora (*Reading*).
 - Desarrollo competencial en comprensión oral (*Listening*).
 - Desarrollo competencial en la dimensión literaria.
 - Evolución del rol de la lengua inglesa en el centro.
- b) Dimensión de proceso, desarrollo de la competencia plurilingüe:
- c) Proceso: desarrollo competencial en Música:
- Proceso: desarrollo competencial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración.
 - Proceso: desarrollo competencial en la dimensión de interpretación y producción.
 - Proceso: desarrollo competencial en la dimensión de imaginación y creatividad.
 - Reacciones de los alumnos y los docentes a las actividades que incluye el Programa CLILPLU para la mejora competencial en Música.
 - Reacción del alumnado ante el enfoque CLIL de la Música.
 - Dificultades y evolución de la aplicación CLIL en la materia de Música.
 - Evolución del rol de la música en el centro.
- d) Dimensión proceso, el trabajo por proyectos y otras estrategias de carácter cooperativo para fomentar el desarrollo del trabajo cooperativo:

- Desarrollo competencial en lengua inglesa a partir del trabajo por proyectos.
- Desarrollo competencial en Música a partir del trabajo por proyectos.
- Desarrollo competencial en el espíritu crítico (evaluación entre iguales y autoevaluación) en el trabajo por proyectos.
- Desarrollo de la motivación por el aprendizaje a partir del trabajo por proyectos.
- Evolución de la mirada del equipo docente hacia la estrategia del trabajo por proyectos.
- Resultados no previstos.

Fase 3: Resultados

a) Dimensión final, desarrollo competencial en Inglés:

- Desarrollo competencial general en Inglés. Fase final.
- Desarrollo competencial en expresión escrita (*Writing*).
- Desarrollo competencial en expresión oral (*Speaking*).
- Desarrollo competencial en comprensión lectora (*Reading*).
- Desarrollo competencial en comprensión oral (*Listening*).
- Desarrollo competencial en la dimensión literaria.
- Valoración de las actividades del Programa CLILPLU para el desarrollo competencial en Inglés.
- Sostenibilidad de las actividades que incluye el Programa CLILPLU para fomentar el desarrollo competencial en lengua inglesa.

b) Dimensión final, desarrollo de la competencia plurilingüe:

- Mirada del equipo docente sobre un tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrado de las lenguas en el punto final.
- Valoración de la Formación en Tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrado de las lenguas.
- Sostenibilidad. Elementos que se mantienen del tratamiento integrado de las lenguas, tras la finalización del Programa CLILPLU.
- Resultados no previstos. Mejora competencial en las tres lenguas escolares.

c) Dimensión final: desarrollo competencial en Música:

- Desarrollo competencial final en la dimensión de percepción, comprensión y valoración.
- Desarrollo competencial final en la dimensión de interpretación y producción.
- Desarrollo competencial final en la dimensión de imaginación y creatividad.
- Evaluación de la aplicación CLIL en la materia de Música.
- Desarrollo general en inglés a partir de la aplicación CLIL en la materia de Música.
- Evolución del rol de la Música en el centro escolar. Punto final.

d) Dimensión final, el trabajo por proyectos y otras estrategias de carácter cooperativo para fomentar el desarrollo del trabajo cooperativo:

- Aumento de la motivación por trabajar en el trabajo por proyectos.
- Mejora de las relaciones interpersonales a partir del trabajo por proyectos plurilingües.
- Adquisición de herramientas de cooperación.
- Desarrollo competencial de la lengua inglesa a través del trabajo por proyectos.

- Aprendizaje de las materias de contenido a partir del trabajo por proyectos plurilingües.
- Desarrollo de la competencia plurilingüe a través del trabajo por proyectos plurilingüe.
- Desarrollo del espíritu crítico a través del trabajo por proyectos plurilingües.
- Resultados no previstos a partir de la aplicación de actividades de carácter cooperativo.
- Sostenibilidad del Programa CLILPLU para el trabajo de la cooperación.
- Otros resultados no previstos.

4.9 Criterios de rigor científico

Esta investigación cumple con los cuatro criterios de rigor de la investigación interpretativa definidos por Guba (1983) y Guba y Lincoln (1985): valor de verdad (credibilidad), aplicabilidad (transferibilidad), consistencia (dependencia) y neutralidad (confirmabilidad):

- **La credibilidad de la investigación:** viene determinada por la precisión con que se identifica y describe el objeto de estudio. Comprobar esta credibilidad supone comprobar los datos con los miembros de los grupos humanos que son la fuente de los datos. En esta investigación para asegurar la credibilidad en primer lugar se utiliza tanto la investigación cualitativa como la cuantitativa, para así complementar los datos que se obtienen a partir de instrumentos de evaluación muy distintos. Además, esta variedad de instrumentos también permite que los resultados en que se basa la investigación sean más creíbles al haber sido obtenidos por diferentes instrumentos. Por último, la investigación se realiza durante un largo periodo de tiempo, tres años escolares, donde se recoge una importante densidad de información externa e interna.
- **Criterio de la aplicabilidad:** este criterio equivale a la validez externa o posibilidad de generalizar en el enfoque empírico-analítico. Esta investigación evaluativa está confeccionada atendiendo a un contexto concreto de enseñanza-aprendizaje. Y, además, ya se ha ido aplicando desde el momento inicial que empieza el Programa.
- **Criterio de la consistencia:** los datos son consistentes respecto a los procedimientos de análisis utilizados. Se pretende hacer una triangulación de los datos obtenidos en los diferentes fuentes e instrumentos de evaluación y, a partir de esa triangulación, se extraerán los resultados finales. Por tanto, entendemos que hay consistencia en los datos.
- **Criterio de neutralidad:** se busca la objetividad y neutralidad en el proceso de evaluación y en la interpretación de los resultados. Creemos haber conseguido esta neutralidad y objetividad al tener presentes las informaciones cualitativas y cuantitativas recogidas por distintas fuentes y en distintos momentos. De nuevo, la triangulación de la información se erige en nuestro mejor aliado para respetar este último criterio de rigor científico de nuestra investigación.

5. RESULTADOS DE LA FASE 1. EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

A continuación, se van a mostrar los resultados de la evaluación diagnóstica. La información se va a estructurar en cuatro puntos: el desarrollo competencial inicial en Inglés (5.1), en Música (5.2), en competencia plurilingüe (5.3) y, por último, en torno al clima de aula y el grado de cohesión inicial del alumnado (5.4). Los resultados de esta fase muestran el punto de partida de esta investigación.

5.1 Desarrollo competencial inicial en Inglés

El análisis de los informes de resultados del centro escolar en las Pruebas de Competencias Básicas Externas (PCBE) previas al inicio del Programa CLILPLU (curso 2013-2014⁸⁶) muestra que el nivel general del centro requiere mejorar en Inglés, ya que el 26,3% obtiene nivel bajo (frente al 15,9% que obtiene la media en Cataluña), el 31,6% obtiene nivel medio-bajo (frente al 19,9% de la media en Cataluña), el 21,1% obtiene nivel medio-alto (frente al 36,9% de la media en Cataluña) y el 21,1% restante obtiene nivel alto (frente al 27,3% de la media en Cataluña). En total, la suma de los niveles altos (nivel medio-alto y alto) que obtiene el centro es del 42,2%, frente al 64,2% que obtiene la media de Cataluña (PCBE 2014, p. 6). Por tanto, el centro escolar muestra un nivel general en Inglés inferior a la media de Cataluña. Más adelante se especificarán los resultados obtenidos por competencia.

Del análisis de las Pruebas Internas de Competencias Anuales existentes de Inglés⁸⁷ (PICA) se identifica una necesidad de modificación para evaluar el desarrollo competencial y no meramente los contenidos⁸⁸. Se identifica que no se evalúa la expresión oral y parece encontrarse un peso desigual entre las competencias que sí se evalúan⁸⁹.

⁸⁶ Documento 3 del corpus.

⁸⁷ Recordemos que estas son unas pruebas de evaluación competencial internas de centro que se aplican año tras año para comparar los resultados de los diferentes grupos. Los documentos de las pruebas PICA existentes antes del Programa CLILPLU corresponden a los documentos 12, 13, 14 y 15 del corpus, en orden ascendente (de 3º a 6º). El informe de las PICA existentes de centro de 2013-2014 es el documento 11 del corpus.

⁸⁸ En 2013-2014 la muestra cursa 3º curso de educación primaria. Del análisis de la prueba PICA de 3º, documento 12 del corpus, se extrae que el peso que otorga la prueba a las diferentes competencias es desigual, de sobre 70 puntos totales que tiene la prueba, 15 son para evaluar la comprensión oral frente a 28 para la expresión escrita y 27 para la comprensión lectora. Se detecta también supremacía de evaluación de contenido, dado que la parte de evaluación de la expresión escrita otorga 1/3 de su puntuación a un ejercicio (el número 4) donde han de escribir el nombre del ítem que tienen en una fotografía (PICA 3º 2014, p. 4) y, además, los ejemplos que se dan en el resto de ejercicios implica que el alumno únicamente ha de copiar y completar la nueva frase con una palabra de vocabulario nuevo (ver PICA 3º 2014, ejercicio 3 por ejemplo, p. 4). Estas dos características principales de la prueba PICA de 3º se identifican también en las pruebas de 4º y las de ciclo superior. En cuanto al peso desigual a las distintas competencias, la prueba de 4º aún muestra mayor desigualdad (13 puntos en comprensión lectora, 22 puntos en expresión escrita y 28 puntos en comprensión lectora); la de 5º curso (20 puntos para comprensión oral y lectora y 30 puntos para expresión escrita); la de 6º curso es la que muestra menor desequilibrio entre las distintas competencias (25 puntos para comprensión oral y escrita y 30 puntos para expresión escrita). Por otro lado, en cuanto a la primacía de la evaluación de conocimiento de contenido, también se detecta en estas tres otras pruebas (ver PICA 6º 2014, ejercicio 14, p. 6).

⁸⁹ Véase las pruebas PICA originales (vigentes en el curso 2013-2014) en el punto 4.1 de los Anexos.

Ante la necesidad de actualización de esta prueba se diseñan las nuevas pruebas PICA como parte del Programa CLILPLU⁹⁰.

En octubre de 2015, se aplica la nueva prueba PICA a la muestra, en 5º curso, y se aplica en dos momentos: inicio y final del curso (las de inicio se van a denominar T1 y las de final T2, a partir de este momento). Del análisis de los resultados de esta prueba⁹¹, parece detectarse un desnivel en el desarrollo competencial de la media de los sujetos en las 4 competencias. Por un lado, se obtiene una media de logro medio-alto en comprensión oral (6,3) y comprensión lectora (6,9) y, en cambio, una media inferior en expresión oral (5,1) y una media Insuficiente en expresión escrita (3,3). Véase el resumen en la figura 7:

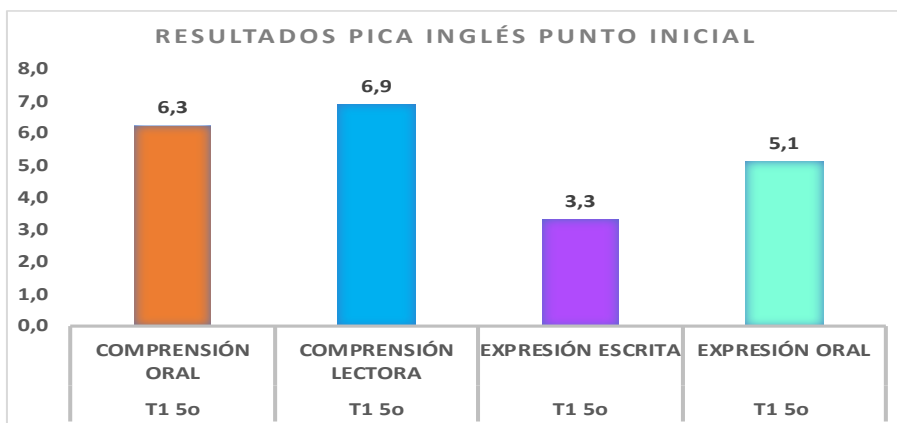


Figura 7. Gráfico de los promedios obtenidos por la muestra en las PICA iniciales de 5º curso (elaboración propia)

5.1.1 Desarrollo competencial inicial en expresión escrita (*Writing*)

El análisis del informe de las PBCE muestra que en 2014 el centro obtiene un nivel inferior a la media de Cataluña en esta competencia, con 47,3% en los niveles negativos (36,8% en nivel bajo y 10,5% en nivel medio-bajo) y 52,7% en los niveles positivos (0% en el nivel medio-alto y 52,7% en el nivel alto). La media de Cataluña obtiene un 30,5% en los niveles negativos (19% en nivel bajo y 11,5% en nivel medio-bajo) y un 69,5% en los niveles positivos (17,2% en nivel medio-alto y 52,3% en nivel alto). Cabe resaltar la polarización que se obtiene en ambos extremos en los resultados del centro, siendo el porcentaje de nivel alto sutilmente superior al de la media de Cataluña. Aunque en esta competencia es donde el centro obtiene el mayor porcentaje en el nivel alto, también es donde se identifican mayores dificultades, ya que el porcentaje que obtiene el centro en el nivel bajo triplica el obtenido en comprensión lectora y se acerca a duplicar el de comprensión oral.

Del análisis de las PICA de Inglés T1 de 5º curso, se obtiene un nivel de desarrollo inicial Insuficiente, con una media del 3,3 sobre 10. Además, del análisis del panorama general

⁹⁰ Documento 16 del corpus. Véase las pruebas PICA actualizadas para ciclo superior en el punto 2.1.12 de los Anexos.

⁹¹ Documento 17 del corpus.

se extrae que los otros grupos⁹² de alumnado muestran también un punto inicial de desarrollo competencial Insuficiente en esta competencia.

El Registro narrativo de la observación 3⁹³ y 5⁹⁴ (a partir de aquí RNO 3 y RNO 5) también parecen recoger evidencias de las dificultades iniciales que muestran los sujetos en esta dimensión, concretamente en construcción sintáctica, confusión gramatical inicial, falta de vocabulario e interferencias básicas con la lengua castellana. Además, parece resaltarse la falta de práctica competencial en expresión escrita previa:

Hacemos una pequeña prueba de expresión escrita individual [...] La actividad consiste en escribir una pequeña descripción en 1ª persona. [...] La actividad resulta costosa: el 50% de los estudiantes no saben cómo escribir una frase explicando los hermanos que tienen o donde viven. [...] Los estudiantes entonces responden que nunca han escrito en inglés, que sólo hacían ejercicios de completar frases del libro de ejercicios. [...] Se pudo evaluar que no eran capaces de hacer formato de redacción, tenían serias dificultades de construcción sintáctica, hacían uso de la traducción literal, les faltaba vocabulario y recursos, y no sabían expresarse formando frases. (RNO 3, 28 de septiembre de 2015, p. 1).

Después de la primera expresión escrita detecto que hacen el error habitual de traducir literalmente “tener años” por el verbo inglés *have got* erróneamente. El segundo error es que cuando pasan de decir los años a explicar de qué color tienen los ojos traducen literalmente del español olvidando que en inglés cuando cambia el verbo se tiene que poner de nuevo el sujeto y el verbo. Además, que la 3ª persona hay muchos que olvidan que el *have got* es *has got* (RNO 3, 5 de octubre de 2015, p. 3).

Del análisis de los documentos de Memorias de aula⁹⁵ parece extraerse que no se describen los contenidos que se trabajan en esta competencia en Inglés. Únicamente, en el caso de la Memoria de aula de 4º y 5º⁹⁶ se especifica el número de temas del libro que se han realizado y los que quedan por hacer (Memoria de aula 5º, 2014, p. 2). Sin embargo, en el caso de la Lengua Catalana sí se especifican las tipologías textuales trabajadas: “poema, descripciones de personajes en un texto narrativo, el cuento, caligramas, cómic” (Memoria de aula 4o, 2014, p. 2).

Actividades y medidas existentes en el centro escolar que fomentan el desarrollo de la competencia de expresión escrita

⁹² Estos otros grupos son el grupo 2 que cursa la Música CLIL en todo el ciclo superior (2014-2016); el grupo 3 que cursa la Música CLIL en 5º curso en el curso 2016-2017; el grupo 4 que cursa la Música CLIL en 6º curso en el curso 2014-2015.

⁹³ RNO 3: es el registro narrativo de la observación (3) de la docente con la muestra (2015-2017). Es el documento 5 del corpus.

⁹⁴ RNO 5: es el registro narrativo de la observación (5) de la docente con los otros grupos de ciclo superior que reciben la Música mediante CLIL (2014-2017). Es el documento 7 del corpus.

⁹⁵ La Memoria de aula consiste en el documento que cumplimenta el tutor al acabar el curso y donde se deja constancia de qué se ha trabajado en las diferentes materias, cómo se ha trabajado y cuál ha sido la evaluación general y concreta de cada materia. Para analizar el contexto general se analizan los documentos de Memoria de aula de 3º a 6º curso ya que la muestra en el año 2013-2014 cursa 3r curso. Estos documentos, en orden ascendente, se denominan Documentos 7, 8, 9 y 10 del corpus.

⁹⁶ Memoria de aula de 4º: es el documento 7 del corpus. Memoria de aula de 5º curso: es el documento 9 del corpus.

En cuanto al fomento del desarrollo de esta competencia, parece obtenerse del análisis de las Memorias de aula que el centro escolar realiza un concurso literario anual donde todos los alumnos participan (Memoria de aula de 5º, p. 6). No se especifican las lenguas implicadas y en 2014 se pide que se delimite la tipología textual en cada nivel aunque la temática se mantenga como libre para futuras ediciones (Memoria de aula, 5o, p. 6).

5.1.2 Desarrollo competencial inicial en expresión oral (*Speaking*)

Las PCBE no evalúan esta competencia. Tal como indica el análisis de las PICA de Inglés T1 de 5º curso, la competencia de expresión oral es la segunda competencia donde la muestra parece tener mayor dificultad inicial. Se obtiene una media de 5,1 sobre 10, nivel de desarrollo Suficiente. En el análisis del audio de la prueba de *speaking* que realiza la muestra en la T1 de 5º curso⁹⁷ (AASPT1 a partir de este momento), se obtiene un desarrollo competencial limitado, a pesar de ser la prueba muy sencilla: “Se les pregunta información básica de ellos: su edad, su carácter, su físico, sus *hobbies* y su rutina. Emplean frases muy cortas o directamente la respuesta corta. Hay muchos alumnos que no responden como los sujetos 3 y 13.” (AASPT1, p. 1). Muchos son los alumnos que no responden a las preguntas. Los que sí responden parecen cometer errores básicos de morfosintaxis como ausencia de sujeto, confusión del verbo “*to be*” por “*to have*” y error en construcción con -ing:

- Confusión verbo “*have got*” por “*to be*”: “*I have ten years old*” (sujeto 10); “*I have funny*” (sujeto 8)
- Ausencia de verbo: “*I ten years old*” (sujeto 4).
- Error -ing: What are your hobbies? “*I like listen to music*” (sujeto 7); “*dance*” (sujeto 4).” (AASPT1, p. 1).

Únicamente parece identificarse dos sujetos que parecen construir frases morfosintácticamente más extensas, los sujetos 7 y 12: “*My hair and my eyes are dark brown*” (sujeto 7); “*four times a week*” (sujeto 12)” (AASPT1, p. 1).

Actividades y medidas existentes en el centro escolar que fomentan el desarrollo de la competencia de expresión oral

Tal como se recoge en el Registro narrativo de la observación 1⁹⁸, se extrae que el centro realiza diferentes actividades previas al Programa CLILPLU, para fomentar el desarrollo de esta competencia, aunque no se especifica que el Inglés participe. Se identifican dos actividades: la radio y las conferencias inter-clases (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 4). De la primera, tal como se recogen en las Memorias de aula, los alumnos hacen un taller de radio desde lengua castellana en el 1º y 2º trimestre. No se especifica si el resto de las lenguas también participan en este proyecto (Memoria de aula 4º, 2014, p. 5). El programa de radio se emite un día a la semana y los alumnos realizan programas, aunque no parece especificarse que se participe desde el Inglés (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 2). De la segunda, “Conferencias inter-clases”, en el curso 2013-2014 únicamente la realiza 6º curso

⁹⁷ Documento 6 del corpus.

⁹⁸ Es el documento que recoge la observación en las reuniones iniciales con el equipo docente en 2014. Es el documento 4 del corpus.

(Memoria de aula 6º, 2014, p. 5), ya que gran parte de los niveles indican que no la han realizado, en las Memorias de aula (Memorias de aula de 3º⁹⁹, 4º y 5º, 2014, p. 3).

Por último, didácticamente, parece emplearse los ejercicios de expresión oral en pequeño grupo para fomentar el desarrollo de esta competencia (Memoria de aula de 4º, 2014, p. 3).

5.1.3 Desarrollo competencial inicial en comprensión lectora (*Reading*)

El análisis del informe de las PBCE muestra que en 2014 se obtiene un nivel ligeramente inferior a la media de Cataluña en esta competencia: 42,1% en los niveles negativos (10,5% en nivel bajo y 31,6% en el medio-bajo) y 57,9% en los niveles positivos (36,8% en el nivel medio-alto y 21,1% en el nivel alto). La media de Cataluña obtiene un 33,3% en los niveles negativos (14% en nivel bajo y 19,3% en nivel medio-bajo) y un 66,7% en los niveles positivos (37,9% en nivel medio-alto y 28,8% en nivel alto). Por tanto, el centro obtiene un porcentaje inferior al de la media de Cataluña en los niveles bajo y alto.

Del análisis de las PICA T1 de 5º curso (septiembre 2015), esta competencia es la que obtiene los resultados más positivos. El promedio de la muestra es del 6,9. Del análisis del panorama general se extrae que los resultados de la muestra son equivalentes al resto de grupos en dicha competencia.

Del análisis del Proyecto Educativo de Centro¹⁰⁰ (PEC a partir de aquí), parece obtenerse que, dentro de las líneas de escuela, se incluye el fomento de la lectura como vehículo de aprendizaje de las lenguas e incentivo de la imaginación (PEC, p. 11). Tal como especifican las diferentes Memorias de aula de 2013-2014, cada aula tiene una biblioteca de aula y se hace préstamos de libros (Memoria de aula, 3º, p. 8). Parece ser que había intención de trabajar la lectura en inglés después del patio en 6º curso, sin embargo, no se ha podido realizar ni sistematizar debido al gran número de salidas (Memoria de aula 6º, 2014, p. 2). Además, el centro escolar tiene una comisión de biblioteca, dedicada a fomentar la lectura y organizar la biblioteca (PEC, p. 15).

El centro escolar también parece querer impulsar el fomento de esta competencia con actividades concretas. Ciclo superior participa en “*Padrins de lectura*” y, tal como se indica en ambas Memorias de aula, este proyecto se valora de forma muy positiva por la participación de los grandes en el proceso de aprendizaje de los pequeños (Memoria de aula 6º, 2014, p. 2).

5.1.4 Desarrollo competencial inicial en comprensión oral (*Listening*)

Del análisis del informe de las PBCE de 2014, el centro obtiene unos resultados inferiores a la media de Cataluña en la competencia de expresión oral, siendo estos del 52,7% en los niveles negativos (21,1% en nivel bajo y 31,6% en el medio-bajo) y 47,4% en los niveles positivos (26,3% en el nivel medio-alto y 21,1% en el nivel alto). Se advierte que el porcentaje obtenido en el nivel alto es el mismo que obtiene el centro en comprensión lectora). La media de Cataluña obtiene un 31,7% en los niveles negativos (15,6% en nivel bajo y 16,1% en nivel medio-bajo, ambos porcentajes sutilmente inferiores a los de comprensión lectora) y un 68,3% en los niveles positivos (27,7% en nivel medio-alto y

⁹⁹ Documento 11 del corpus.

¹⁰⁰ Documento 1 del corpus.

40,6% en nivel alto). Es de resaltar que el porcentaje que obtiene la media de Cataluña en el nivel alto en esta competencia es notablemente superior al que obtiene el centro escolar.

Tal como indica el análisis de las PICA de Inglés T1 de 5º curso (septiembre 2015), el punto inicial de la muestra en esta competencia es de Suficiente, obteniendo una media de 6,3.

En cuanto a la metodología de trabajo para el desarrollo de esta dimensión, del análisis de las Memorias de aula de ciclo medio y superior parece extraerse que se emplea el uso de ejercicios de comprensión oral en pareja (Memoria de aula 4º, 2003-2004, p. 3) y que todos los cursos realizan una excursión de teatro en inglés (Memoria de aula 4º, 2003-2004, p. 6; Memoria de aula 5º y 6º, 2003-2004, p. 7). Por último, a nivel interno de centro, también se fomenta el desarrollo de esta competencia con el proyecto de radio que se emite un día a la semana (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 2).

5.1.5 Desarrollo competencial inicial en la dimensión literaria

La competencia literaria no es una competencia que se evalúe en las PCBE ni en las PICA.

Tal como se recoge en el punto 6.1.3, el centro cuenta con biblioteca de aula y comisión de biblioteca. Del análisis de las Memorias de aula de ciclo medio y superior parecen extraerse varias recomendaciones de mejora que proponen los profesores tutores como reducir el número de libros, renovarlos y clasificarlos en tres niveles, además de realizar una recomendación de la lectura (Memoria de aula de 3º y 4º, p. 8). Por otro lado, en cuanto a ciclo superior, parece extraerse que se centra la atención en preparar la lectura de los 15 libros que entran en la actividad “*La lliga dels llibres*”, una competición en la que el centro participa (Memoria de aula 5º, 2014, p. 9). En ningún caso se indica si la biblioteca incluye libros en distintas lenguas y/o en inglés.

El desarrollo de la competencia literaria parece desarrollarse también a través de la realización de obras de teatro, que se valoran de forma positiva (Memoria de aula de 4º, p. 2), excepto en 6º curso (Memoria de aula 6º, 2014, p.10), y también con la excursión anual al teatro en inglés (Memoria de aula 5º, 2014, p. 7).

5.1.6 Rol del Inglés en el centro escolar, en el punto de partida

Del análisis del Registro narrativo de la observación 1, parece extraerse que el rol del Inglés hasta el momento, 2014, estaba influenciado por la inestabilidad del referente en esta materia y la falta de profesorado con capacitación en esta lengua adicional. Como consecuencia, se identifica una falta de motivación del alumnado hacia la materia:

En los últimos cuatro años había habido tres y cuatro profesores sustitutos por año. La plaza de Inglés la tiene un profesor con altos periodos de ausencia. Esto creaba que los estudiantes no tuvieran un referente de Inglés, una conexión con alguna actividad de centro en inglés y el desinterés hacia esta asignatura había ido en aumento (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 1).

“El resto de los docentes no tiene conocimiento o capacitación en inglés. Por tanto, no se ha podido ayudar o apoyar esta materia por parte del resto” (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 1-2).

El equipo directivo, ante esta situación desfavorable del Inglés, está tomando acciones: la primera, crear una plaza estructural de Música con Perfil Lingüístico (RNO 1, 2014,

Prof. 1, p. 2); la segunda, la renovación del libro de texto de esta materia¹⁰¹ para “impulsar un nivel más alto de Inglés” (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 2).

Por otro lado, parece detectarse además poca concreción en la documentación oficial interna de centro en referente al Inglés. En 2013-2014 no existe una Memoria de Inglés¹⁰² (M. I, a partir de aquí) o el Proyecto Lingüístico de Centro¹⁰³ (PLC a partir de aquí). Toda la información referida a recoger los contenidos que se trabajan, la metodología que se emplea y hacer una reflexión de mejora del Inglés únicamente aparece en los informes de Memoria de aula, que, además de incluir el resumen de las materias impartidas por el tutor generalista, incluye un apartado para Inglés y Música. No obstante, en el análisis de las Memorias de aula se identifica ausencia de concreción metodológica. Por ejemplo, se aprecia en la Memoria de aula de 3º (2013-2014) que, a diferencia del resto de materias, de Inglés no se especifica ni qué se ha trabajado, cómo se ha trabajado, ni las medidas de mejora, ni se especifica ninguna salida escolar relacionada con ella. Sin embargo, sí se explica que se trabaja la Plástica en inglés de 4º a 6º curso, donde se ejecutan diferentes actividades: “*Sanefes, papallones, capsas per a deixar la punta, capsas d’un drac*” (p. 2).

5.2 Desarrollo inicial en la competencia plurilingüe

Tal como se recoge en el Registro narrativo de la observación 1, el centro escolar está categorizado como tipología C, de máxima complejidad, por sus características socioeconómicas y socioculturales (RNO 1, 2014, p. 1). Es un centro con una gran diversidad cultural y lingüística, característica que predomina especialmente en los cursos iniciales. En estos cursos, menos del 50% de las familias son españolas y el abanico de países de procedencia ha aumentado en los últimos años. Por tanto, encontramos una gran diversidad de lenguas primeras, y muchas, no románicas, tal como se extrae del Proyecto de Dirección 2015-2020 (López, 2016, p. 13-14). En la evaluación del contexto se extrae que, a nivel general de centro, tan sólo el 35% de las familias son nacidas en Cataluña y, además, el catalán es la lengua primera de una minoría, del 2% del alumnado. En cuanto al grupo del alumnado que configuran la muestra de esta investigación, el 63% son de nacionalidad española, el 13% africana, el 20% sudamericana y el 4% de Europa del este (López, 2016, p. 13). Además, a nivel lingüístico, se identifican cuatro lenguas primeras distintas y tan sólo un alumno tiene el catalán como lengua primera (López, 2016, p. 14).

Del análisis documental inicial se detecta ausencia de descripción metodológica del trabajo de la competencia plurilingüe en las Memorias de aula (2013-2014), en el PEC o en el Registro narrativo de la observación 1. Sin embargo, del Registro narrativo de la observación 1 se extrae también que existe una coordinación y conexión entre la Lengua Catalana y Lengua Castellana muy asentada en el centro escolar: comparten el mismo rol

¹⁰¹ En abril de 2014 se decide por claustro y Consejo Escolar cambiar y actualizar el Libro de Texto en Inglés. Se escoge la colección *Tiger* de la editorial McMillan para todos los cursos. Se compran los libros de texto, sin libro de actividades, y se socializan.

¹⁰² Se crea la Memoria de Inglés anual como parte del Programa CLILPLU, a partir de 2015. La del primer año, 2015, es el documento 28 del corpus. La memoria de Inglés del curso 2014-2015 es el documento 27 del corpus.

¹⁰³ Se crea el Proyecto Lingüístico de Centro como parte del Programa CLILPLU. Es el documento 24 del corpus.

dentro del centro, la logística de las clases y la metodología. Sin embargo, no consta que el Inglés comparta estos aspectos:

Tenemos un programa de lenguas (catalán y castellano) conjunto y cohesionado: infraestructura igual (dos sesiones en gran grupo y una sesión de expresión escrita con dos profesores en el aula; se comparten los criterios de corrección de expresión escrita; biblioteca en el aula y plan lector (15 minutos de lectura al día); las pruebas internas con el mismo formato. Sin embargo, no se coordinan, no saben exactamente qué contenidos o géneros discursivos trabaja la otra lengua por niveles. El Inglés no comparte ninguno de estos elementos (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 2).

Los resultados de las PBCE de 2014 muestran unos resultados muy inferiores en Inglés en comparación con Lengua Catalana y Lengua Castellana. En la primera, Lengua Catalana, el porcentaje mayor se encuentra en el nivel medio-alto con un 42,1% que, junto al 10,5% que se obtiene en el nivel alto hacen que más de la mitad se encuentren en un nivel positivo. En la segunda, Lengua Castellana, se obtienen unos resultados también superiores a los de Inglés, siendo el nivel medio-bajo el que obtiene el porcentaje mayor, con un 31,6%, aunque en los niveles altos (nivel alto y medio-alto) se obtiene un 47,4%. Recordemos que en Inglés se obtiene un total 42,2%, en la suma de los dos niveles altos.

El rol de las tres lenguas escolares parece contemplarse como distinto también en el PEC: la lengua catalana es la primera lengua de aprendizaje y la lengua de comunicación tanto oral como escrita y también de rotulación en el centro escolar (PEC, p. 7). La lengua castellana y el inglés se introducen a partir de primer nivel de educación primaria (PEC, p. 7).

5.3 Desarrollo competencial inicial en Música

A diferencia de en Inglés, no se cuenta con informes de PCBE ni pruebas PICA de Música, anteriores al curso 2014-2015. Se crea la prueba PICA de Música de 5º curso¹⁰⁴ como parte del Programa CLILPLU, para poder evaluar el punto de partida y la evolución de la muestra a lo largo del ciclo superior en Música.

Del análisis de los resultados de las PICA de Música T1 de 5º curso (2014)¹⁰⁵ se obtiene que la muestra, en el punto de partida, tiene un nivel Insuficiente en lenguaje musical con un promedio de 4,4 sobre 10; un nivel Suficiente en audición, con un promedio de 5,2 sobre 10; un nivel Suficiente en rítmica, con un promedio de 6,2; un nivel Notable en canto, con un promedio de 7,7 sobre 10; un nivel Suficiente en instrumentalización, con un promedio del 6,3 sobre 10. Por tanto, del análisis cuantitativo de los resultados de esta prueba inicial se extrae que la competencia donde el alumnado muestra mayor desarrollo es canto y la que menor, lenguaje musical, que incluye la lectura musical. En el resto de las competencias, el alumnado demuestra tener un nivel medio de desarrollo Suficiente. Véase a continuación el gráfico resumen de estos resultados iniciales:

¹⁰⁴ Documento 18 del corpus.

¹⁰⁵ Documento 19 del corpus.

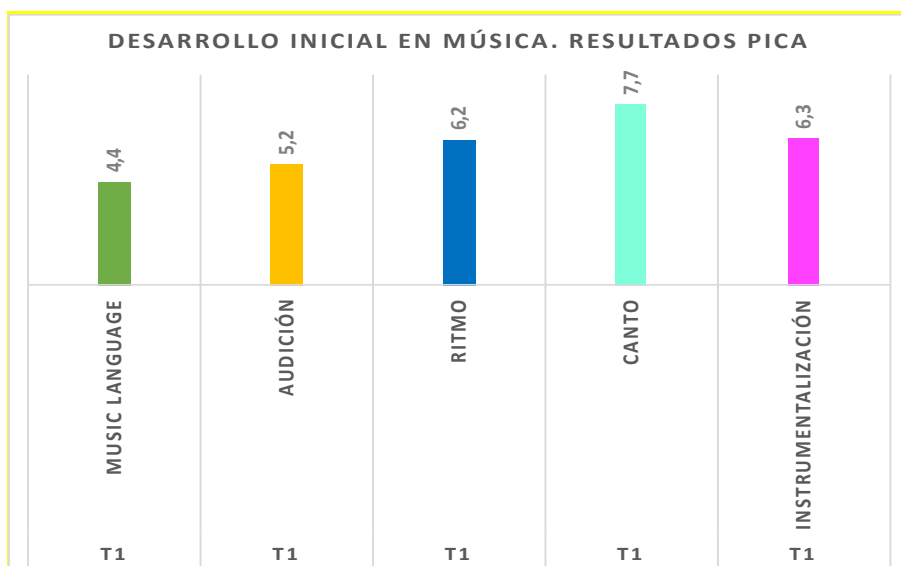


Figura 8. Desarrollo inicial de la muestra en Música. Resultados de las pruebas PICA iniciales de 5º curso (elaboración propia)

Los resultados del análisis de las reuniones iniciales con la especialista de Música, recogidas en el Registro narrativo de la observación 1, parecen reforzar también que el alumnado posee un nivel competencial limitado en Música debido a varios motivos, entre ellos, el gran peso que tienen las preparaciones de las festividades: “El nivel de música es bajo porque la Música se reduce a preparar los eventos musicales del año [...] hay poco tiempo de avanzar contenido musical. Llegan a 5º curso con muchas dificultades en lectura musical y solfeo en general” (RNO 1, 2014, p. 4). De entre las causas principales de esta realidad se identifican el rol de la materia de Música (vid. infra punto 5.3.6) y el hecho que las características de la comunidad escolar provocan la falta de interés, motivación y oportunidad de contacto con esta materia (RNO 1, Prof. 6, 2014, p. 4).

5.3.1 Desarrollo competencial inicial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración

Tal como se indica en las Memorias de aulas (2013-2014), parece detectarse falta de tiempo y dedicación a la materia de Música y, como consecuencia, para trabajar la audición y el lenguaje musical, entre otros aspectos (Memoria de aula 3º y 4º, 2014, p. 2). El Registro narrativo de la observación 1 (2014) también recoge evidencia de ello: “Se ha trabajado pocas audiciones, especialmente las de las actuaciones. Suelen repetirse las piezas, cada tres años se cambian algunas” (RNO 1, 2014, Prof. 6, p. 7).

Tal como indica la especialista de Música del centro escolar en las reuniones iniciales (2014), siempre se realiza una salida de Música, organizada por Frederic Sesé (RNO 1, 2014, Prof. 6, p. 7). Tal como se extrae del análisis de las Memorias de aula de 2013-2014, cada curso realiza una o dos salidas de Música anuales que se valoran de forma muy positiva: ciclo medio realiza la salida de teatro musical sobre la música tradicional y popular (Memoria de aula 3º, 2014, p. 6) y la salida “*Solistas Reunits*” (Memoria de aula 4º, 2014, p. 6); ciclo superior “Historia del Pop-Rock 1 y 2” (Memoria de aula 5º, 2014, p. 6).

5.3.2 Desarrollo competencial inicial en dimensión de interpretación y producción

Tal como parece recogerse en el Registro narrativo de la observación 1, el nivel inicial en esta dimensión acostumbra a ser bajo por todos los grupos en este centro escolar, destacan las dificultades en lectura musical: “Llegan a 5º curso con muchas dificultades de lectura musical y solfeo en general [...] La flauta se inicia en el ciclo superior. Tocamos piezas muy sencillas porque no tienen lectura musical hábil y en dos meses han de preparar el concierto de Navidad” (RNO 1, 2014, Prof. 6, p. 4). La especialista de Música parece enfatizar en el condicionante de los festivales y subraya la falta de tiempo para llevar a cabo el desarrollo de esta materia: “Las clases se dedican básicamente a la preparación de los festivales. Poco tiempo queda para trabajar lectura, audición, rítmica y danza” (RNO 1, 2014, Prof. 6, p. 4).

El análisis del Registro narrativo de la observación 3¹⁰⁶ parece aportar evidencias de las dificultades iniciales que muestra el alumnado en lectura musical, ya que se detecta un nivel Insuficiente inicial en lectura musical tanto melódica como rítmica, además de en llevar el tempo y conocer la unidad de tiempo, y, por ende, en instrumentalización:

Muestran muchas dificultades en lectura musical. Algunos saben las notas, no todos, pero no tienen rapidez en hacer una lectura musical, imprescindible para tocar un instrumento. El primer día hicimos una improvisación rítmica repitiendo patrones rítmicos y luego la repetimos sobre una audición. Los alumnos no muestran dificultades en repetición rítmica. Sin embargo, la lectura de ritmos sencillos no la saben hacer, no muestran saber llevar el tempo ni conocer la unidad de tiempo. (RNO 3, 28 de septiembre de 2015, p. 2).

5.3.3 Desarrollo competencial inicial en instrumentalización

Tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 1, a partir de ciclo superior se introduce la flauta dulce como instrumento (RNO 1, 2014, p. 4). La instrumentalización parece emplearse con la función principal de preparar los conciertos y las celebraciones de las festividades del centro escolar, tal como se ha mencionado en el punto anterior. El trabajo de la flauta en el ciclo superior parece ser muy intenso, especialmente en 6º curso, así se recoge en la Memoria de aula de 6º (2013-2014, p. 2).

5.3.4 Desarrollo competencial inicial en ritmo y danza

Tal como se indica en las Memorias de aulas (2013-2014), el trabajo de la danza parece también estar enfocado a la preparación de festividades, esta vez en el 2º o 3º trimestre (Memoria de aula 6º, 2013-2014, p. 2). En cada Memoria de aula se especifica la danza que se ha realizado en el Festival de Danzas. La especialista de Música, y tutora también de 5º curso en 2013-2014, explica en la Memoria de aula de 5º curso (2013-2014) que este curso las danzas han sido elegidas dentro de una misma temática, las danzas del mundo, con movimientos y elementos distintos para hacer el festival más diverso (Memoria de aula, 5º, 2014, p. 6). 6º curso, sin embargo, siempre hace el *ball de bastons* (RNO 1, 2014, Prof. 6, p. 7).

¹⁰⁶ Documento 5 del corpus.

5.3.5 Desarrollo competencial inicial en la dimensión de imaginación y creatividad

En las Memorias de aula de 2013-2014 no parece encontrarse alusión a esta dimensión en ningún apartado. Se recuerda aquí que, en el punto inicial de la investigación, no existen tampoco resultados de las PICA de Música anteriores a 2014. Tampoco se encuentra evidencias del desarrollo inicial en este campo en el RNO 1.

5.3.6 Rol de la Música en el centro

En 2014, hay una única especialista de Música en el centro escolar, aunque la previsión es crear una plaza estructural de Música con Perfil Lingüístico (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 1). La dedicación horaria es de una hora semanal, el mínimo de dedicación que marca el currículo de educación (*Generalitat de Catalunya*, 2009). Las características del programa de Música en el centro escolar parecen ser estable gracias a la estabilidad de la maestra de Música en educación primaria (RNO 1, 2014, Prof. 1, 2014, p. 2). Sin embargo, esta parece ser además tutora en 2013-2014, hecho que parece dificultar el poder otorgar a la materia el peso que merece (TEFPP¹⁰⁷, Prof. 6, minuto 15:47, p. 92). Desde la Educación Física se detecta también la ausencia de tiempo de coordinación con la materia de Música para trabajar conjuntamente (Memoria de aula 3o, 2014, p. 2).

La Música parece tener un rol más flexible y transversal en el centro escolar, que participa en toda la vida de la comunidad educativa y las festividades (Navidad, Sant Jordi, teatros), tal como se recoge en el Registro narrativo de la observación 1:

Se le da mucha importancia a los eventos musicales (concierto de otoño, donde cada curso canta una canción en catalán; concierto de Navidad, donde cada nivel canta una canción en catalán, un poema en castellano y toca una instrumentalización); y actuación de danzas a final de curso, donde cada curso realiza una danza). (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 3).

Otro rol principal que parece acoger la Música en el centro escolar es, a partir de la celebración de las fiestas en el centro escolar, el establecer conexiones entre la comunidad educativa, fomentar las relaciones sociales y la inclusión (PEC, p. 8). Estos elementos son muy relevantes en el currículo de educación primaria ya que establece objetivos a alcanzar en esta etapa educativa en torno a ello (*Generalitat de Catalunya*, 2009, p. 15).

5.3.7 Efectos de la aplicación inicial CLIL en Música

Parece aceptarse de buen grado el realizar la Música en inglés (CLIL) por la función que tiene esta materia en el centro escolar y su consideración de materia flexible, tal como se recoge en el Registro narrativo 1 y las entrevistas finales al equipo docente:

“Hay un interés y voluntad por probar de hacer el área de Música en inglés y la artística (CLIL), creando una plaza estructural de Música con perfil lingüístico en inglés” (RNO 1, 2014, Prof. 1, p. 2).

“Nos comentaron desde el equipo directivo que querían hacer un cambio para poder subir los resultados en Inglés y nos comentaron eso que querían crear otra plaza de Inglés [...]”

¹⁰⁷ TEFPP: documento de transcripción de las entrevistas finales al profesorado participante en el Programa CLILPLU. Es el documento 50 del corpus.

y poder hacer alguna área en inglés y [...] estuvimos todos de acuerdo” (TEFPP, Prof. 4, minuto 04:05, p. 60).

A partir del Registro narrativo de la observación 3, se extrae que el alumnado se muestra inicialmente muy motivado por entender las canciones en inglés que les gustan y escuchan en su día a día, siendo estas un vínculo con el Inglés fuera y dentro del centro:

[...] Cuando leímos la historieta de la unidad 1 en inglés y salió la palabra “*dangerous*”, M. (sujeto número 3 de la muestra) empezó a cantar la canción “*It’s dangerous*”, de David Guetta. Cuando llega a clase, muchas veces viene cantando canciones en inglés. [...] observo que escucha canciones y que la música le gusta. (RNO 3, 28 de septiembre de 2015, p. 2-3).

Dificultades encontradas en la aplicación inicial CLIL en Música

A pesar de la motivación inicial de comprender y cantar canciones, se detectan también factores que dificultan la aplicación CLIL de la materia de Música, especialmente las dificultades iniciales del alumnado en Inglés: “[...] Realmente, con el nivel tan bajo de Inglés que tiene este grupo está costando muchísimo realizar la Música en inglés” (RNO1, 9 de diciembre de 2015, p. 7).

5.4 Clima de aula y grado de cohesión social inicial del alumnado

Del análisis inicial de la Memoria de aula de 3º de 2013-2014, parece extraerse que el grupo que conforma la muestra, en 3r curso, se caracteriza por estar dividido en dos subgrupos diferenciados, el primero con buen nivel, y el segundo, un poco más reducido, con un nivel inferior a la media del grupo. Esto parece deberse a problemas con la lengua y la comprensión, o bien por la situación familiar que comporta incluso que uno de los sujetos (sujeto 3 de la muestra) no quiera trabajar en clase en todo el tercer trimestre (Memoria de aula de 3º, 2013-2014, p. 1).

El Registro narrativo de la observación 3 también parece recoger evidencias que describen al grupo de sujetos como un grupo difícil y descoordinado: “La profesora de Inglés del grupo me pide en el concierto de Navidad que les dirija yo la canción. Me comenta que son muy desastres y no se ve capaz [...]” (RNO 3, 22 de diciembre de 2014, p. 5).

La falta de cohesión de grupo y hábitos de estudio parece ser dos características generales de todos los grupos clase del centro escolar y no únicamente del grupo que conforma la muestra (Memoria de aula 4º, 2014, p. 1; Memoria de aula 6º, 2014, p. 1).

5.4.1 Medidas de atención individualizada existentes en el centro escolar

Del análisis de las Memorias de aula de 2013-2014, se extrae que se emplean varias medidas de atención individualizada en el centro escolar, en el curso 2013-2014. La primera es la atención en pequeño grupo fuera del aula en Matemáticas y Lengua Catalana en ciclo medio (Memoria de aula 3º, 2014, p. 3). En 6º también se emplea este recurso de forma esporádica especialmente para reforzar el aprendizaje en Matemáticas (Memoria de aula 6º, 2014, p. 5). En el caso de 5º curso, no se realiza atención individualizada fuera

del aula (Memoria de aula 5º, 2014, p. 4). Parece extraerse que esta medida no se emplea en el caso de Inglés ni en ciclo medio ni en el ciclo superior.

Una segunda estrategia es el trabajo de la expresión escrita con varios profesores en el aula. En Lengua Catalana, tanto en 3º, 4º y 5º se realiza una sesión en gran grupo con tres profesoras en el aula, donde cada profesora corrige con cada alumno, de forma individual, cada expresión escrita (Memoria de aula 5º, 2014, p. 2). En el caso de 6º curso no se especifica si se emplea esta estrategia. En 4º y 5º curso, en Lengua Catalana parece utilizarse esta estrategia durante una segunda sesión para trabajar la comprensión lectora con dos profesoras en el aula (Memoria de aula 5º, 2014, p. 4). Y también, en 4º curso parece emplearse esta estrategia en Lengua Castellana durante una sesión de expresión escrita con dos profesoras en el aula (Memoria de aula 4º, 2014, p. 4). En 6º curso, esta agrupación también se emplea en Lengua Catalana para el trabajo de la comprensión lectora (Memoria de aula 6º, 2014, p. 5). De nuevo, esta segunda estrategia parece no emplearse en el caso de Inglés, al no haber evidencia de ello.

Una tercera estrategia es el uso del desdoblamiento donde la sesión se realiza con medio grupo. Esta estrategia parece emplearse en el ciclo superior en algunas materias de lengua. En 5º también se realiza una sesión en medio grupo para trabajar el dictado, donde la profesora hace corrección individual (Memoria de aula 5º, 2014, p. 4). Informática y Educación Física también reciben una sesión en medio grupo en el caso de 4º curso (Memoria de aula 4º, 2014, p. 3). Y esta tercera estrategia parece aplicarse también a la materia de Conocimiento del Medio, en 5º curso (Memoria de aula 4º, 2014, p. 4).

Por tanto, parece que el centro emplea al menos una estrategia de atención individual en las materias de Lengua Castellana, Lengua Catalana, Conocimiento del Medio, Matemáticas, Educación Física e Informática. Sin embargo, en el caso de Música, Plástica e Inglés parece no se encuentra ninguna evidencia de que se emplee alguna estrategia de este tipo.

5.4.2 Falta de hábitos de estudio en casa

Se detecta una falta de trabajo fuera del centro escolar por parte del alumnado en general. Del registro narrativo de la observación 3 parece extraerse que el poco hábito de estudio no favorece el progreso competencial del alumnado, al contrario, afectan al rendimiento académico, tanto en Inglés como en Música, especialmente en instrumentalización:

[...] La tutora y el resto de los profesores ya me dicen que es un grupo con muy pocos hábitos de estudio en casa. Se les pide deberes y no lo traen. Aprender un instrumento es una tarea difícil que requiere motivación y constancia. [...] (RNO 3, 9 de diciembre de 2015, p. 7).

6. RESULTADOS DE LA FASE 2. EVALUACIÓN DEL PROCESO

En este capítulo se presentan el análisis y los resultados obtenidos en la fase de proceso, en torno a los cuatro objetivos de la investigación: mejorar el dominio competencial en Inglés (6.1), fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe (6.2), mejorar el dominio competencial en Música (6.3), fomentar el trabajo cooperativo a partir del trabajo por proyectos y otras estrategias de carácter cooperativo (6.4). Cada bloque de análisis está ordenado por categorías, las establecidas a priori y la aparecidas a posteriori, y por estrategia de recogida de información. La evaluación del Programa CLILPLU comporta una mirada holística de los datos y no atomizada.

6.1 Mejora del dominio competencial en Inglés

En este punto se van a describir los resultados obtenidos en torno a cinco categorías: mejora del nivel general en Inglés, mejora competencial concreta en expresión escrita, expresión oral, comprensión oral, comprensión escrita y resultados no previstos.

El análisis cuantitativo de los resultados de las PCBE de Inglés, de los años comprendidos entre 2015¹⁰⁸ y 2019¹⁰⁹ muestra una evolución positiva del dominio competencial general de centro en Inglés de 2015 a 2017, viéndose el clímax en el año 2017, año de finalización del Programa CLILPLU y año en que la muestra es el grupo que realiza las PCBE. Estos resultados son superiores a la media de Cataluña y muy superiores a los que obtiene la media de centros de complejidad, categoría donde se incluye el centro de la investigación. A partir de 2017 se observa un receso de los resultados que obtiene el centro en las PCBE hasta 2019.

Recordemos que, en el punto de partida, año 2014, el porcentaje mayor se encuentra en el nivel medio-bajo, con un 31,60%, seguido del nivel bajo, con un 26,30% (vid. supra punto 5.1. para más detalle). En 2015, se obtiene una recesión frente a los resultados previos obtenidos en 2014. El porcentaje mayor se encuentra en el nivel bajo, con un 40%, seguido del nivel medio-bajo, con un 30%. Por tanto, el 70% obtiene un resultado negativo (nivel bajo o medio-bajo). Y tan solo el 25% obtiene un nivel medio-alto y el 5% obtiene un nivel alto.

En 2016, se logra una gran evolución positiva. El porcentaje mayor se mantiene en el nivel medio-bajo aún, con un 40%. Sin embargo, el nivel bajo tan solo obtiene un 10%. En total, se reduce de un 70% a un 50% el porcentaje de resultados negativos (nivel bajo y medio-bajo). El otro 50% se divide en un 35% que obtienen un nivel medio-alto y un 15% que obtienen un nivel alto. Por tanto, de 2015 a 2016 se triplica la cifra del nivel alto y también aumenta la cifra del nivel medio-alto. En el punto 7.1 ahondaremos en los resultados en detalle de 2017 en adelante.

¹⁰⁸ Documento 20 del corpus.

¹⁰⁹ Documento 21 del corpus.

Los resultados de Inglés de los informes de las PICA¹¹⁰ finales de 5º curso (T2 a partir de este momento), e iniciales de 6º curso¹¹¹ (T1 a partir de aquí), parecen también triangular la evolución positiva de la muestra obtenida en las PCBE, en las cuatro competencias, de 5º curso a inicios de 6º curso.

A continuación, se va a analizar la evolución del alumnado en las diferentes competencias. El Programa CLILPLU añade unas medidas de impulso para cada competencia, de las que se va a analizar la reacción obtenida y la evolución lograda, en los puntos siguientes.

6.1.1 Desarrollo competencial en expresión escrita (*Writing*)

Desde 2015 se aprecia una mejora progresiva en la competencia de expresión escrita en las PCBE, aumentando los porcentajes de los niveles positivos y reduciendo los porcentajes de los niveles negativos (bajo y medio-bajo).

En las PICA de Inglés también parece obtenerse evidencia de este progreso positivo de 2014 a 2017. La media del alumnado progresa de un 3,3, en la T1 de 5º curso, a un 5,4 en la T2 de 5º curso, y de un 4,8 en la T1 de 6º curso a un 7,4 en la T2 de 6º curso. Por tanto, la evolución es significativa, progresando de un nivel inicial Insuficiente a un nivel Notable, al final de ciclo superior. En cuanto a la evolución de la T2 de 5º curso a la T1 de 6º curso, es necesario indicar que se emplean pruebas equivalentes, pero no idénticas. Se identifica un sujeto que obtiene un resultado inferior en la T2 de 5º curso que en la T1 de 5º curso, aunque después, este sujeto sí vive una evolución positiva en 6º curso (ver en punto 5.1.1 de los Anexos la tabla resumen de la evolución individual de cada alumno en esta competencia a lo largo del ciclo superior).

Las Memorias de Inglés de cada año de aplicación del Programa también aportan evidencias del desarrollo de esta competencia a partir del Programa CLILPLU y los ajustes que se realizan dentro del Programa para mejorarla. Tras acabar el primer año de aplicación (2014-2015), a pesar de producirse progreso, parece que se precisa fomentar el desarrollo en esta competencia porque no se consigue el resultado deseado y se hace la demanda de tener una sesión semanal con medio grupo o dos especialistas en el aula para trabajar esta competencia, tal como está instaurado para Lengua Catalana y Castellana (M. I, 2015, p. 8). A partir del curso escolar 2015-2016, el Programa CLILPLU cuenta con una sesión de 45 minutos semanales para trabajar esta competencia con medio grupo (M. I, 2016, p. 1).

El RNO 3 también enfatiza en que esta competencia es donde los sujetos muestran más dificultad y requiere seguir impulsándose (RNO 3, 26 de mayo de 2016, p. 12). Las M. I parecen identificar también que esta competencia es una de las que requiere mayor atención porque obtiene unos resultados inferiores a las demás (M. I, 2016, p. 4). Se recomienda establecer una metodología estable y fija para el trabajo de esta competencia en 3º curso de educación primaria, en todas las lenguas, y que se mantenga a lo largo de ciclo medio y superior (M. I, 2016, p. 1-2). La traducción guiada de textos se identifica como una herramienta a la que se otorga un papel principal en esta metodología: “Cada

¹¹⁰ PICA: recordemos que son las Pruebas Internas de Competencias Anuales. Son las pruebas competenciales internas de centro que se aplican anualmente dos veces, al inicio del curso (T1) y al final del curso escolar (T2).

¹¹¹ El informe de las PICA de Inglés de 5º curso finales es el documento 29 del corpus. Y el informe de las PICA de Inglés iniciales de 6º curso es el documento 30 del corpus.

unitat s'ha de fer la còpia de traducció de la història a la llibreta. Es copia i tradueix per bafarades. Després es corregeix entre tots. [...] ¹¹²” (M. I, 2016, p. 2).

Del análisis de este documento, el RNO 3, también se extrae que la muestra consigue un progreso paulatino en esta competencia a partir del Programa CLILPLU, como, por ejemplo, en febrero de 2016 la muestra mejora y es capaz de hacer una descripción en 3ª persona en 10 minutos:

El objetivo era en 10 minutos hacer una descripción en 3ª persona de un objeto. Los contenidos a trabajar eran los verbos en 3ª persona de singular, el pronombre “It” de objeto, la diferenciación entre el verbo “is” y “has got”, y acordarse de la estructura inglesa “adjetivo + nombre”. Estuve muy contenta de ver que la mayoría eran capaces de hacerlo en 10 minutos. (RNO 3, 18 de febrero de 2016, p. 9).

Dentro de esta evolución paulatina parece extraerse evidencia de que los sujetos van adquiriendo estrategias como la reflexión constructiva y la autocorrección de sus propios errores de interferencias con la lengua castellana y, para ello, parece funcionar muy bien los espacios de corrección individual o en pequeño grupo:

Hoy he llamado a corregir individualmente las expresiones escritas y me ha sorprendido porque M. y A. han sido dos de los estudiantes que han reconocido errores que han hecho. Yo les he subrayado el “*I have got 11 years old*” y ellos me han dicho: - Ay Verónica, “*I am 11 years old*” porque en inglés es de ser viejo no de tener años. Me ha hecho mucha ilusión que me hicieran esa reflexión, empiezan a interiorizar y reflexionar sobre sus propios errores. (RNO 3, 23 de noviembre de 2015, p. 6).

Del análisis del Registro narrativo de la observación 6¹¹³ (RNO 6 a partir de aquí) parece identificarse que el equipo docente reconoce también el nivel inicial insatisfactorio en la competencia de expresión escrita y por ello se crea un trabajo conjunto de coordinación del trabajo de la expresión escrita por parte de todo el equipo docente, en la FIC. A partir de poner en común las tipologías textuales y las actividades que se trabajan en cada nivel educativo se realizan una única programación trimestral de las tres lenguas escolares para cada nivel, en torno a la expresión escrita y se elabora un dossier de expresión escrita por ciclo estructurado en tipologías textuales. De cada tipología se añade una explicación en catalán o castellano y en inglés, un apartado de recursos lingüísticos (vocabulario y explicación morfosintáctica) y una muestra con un texto modelo en cada lengua (catalán, castellano e inglés). Además de ello, se toman unos acuerdos metodológicos y pautas didácticas comunes para las tres lenguas, y otras específicas para Inglés. Incidir que las especialistas de Inglés, tanto la que aplica el Programa CLILPLU como la otra especialista que no aplica el Programa, también se coordinan y crean una línea metodológica¹¹⁴, donde se prima el andamiaje docente, el trabajar a partir de modelos, el

¹¹² Traducción: “cada unidad se ha de hacer la copia y traducción de la historia en la libreta. Se copia y traduce por viñeta. Después se corrige entre todos [...] (traducción propia).”

¹¹³ Recordemos que el registro narrativo de la observación 6 es el registro narrativo de la observación en la Formación interna de centro que diseña y ejecuta como formadora y profesora la investigadora de esta tesis. A lo largo de la aplicación del Programa CLILPLU se realiza una formación interna de centro entorno el Enfoque Plurilingüe Integrador (a partir de aquí se citará como EPI), como parte del Programa. Uno de los objetivos es poder atender a las necesidades identificadas en la evaluación del punto de partida, entre ellas, el desarrollo de la expresión escrita. Este documento es el número 37 del corpus.

¹¹⁴ La metodología acordada es: el profesor corrige individualmente en voz alta mientras se va trabajando. Se trabaja en grupos de 2 o 3 alumnos y se corrige en parejas o grupos de 3. Al final de la clase se dedica

incentivar la reflexión de los propios errores a través de la corrección en grupos reducidos y la atención individualizada del docente, el uso del trabajo por proyectos como estrategia metodológica para incentivar el desarrollo de la competencia, el fomento de visualizar el trabajo realizado y compartirlo con los demás (RNO 6, 15 de octubre de 2015, p. 2-4).

En cuanto a la línea metodológica específica de Inglés, del análisis del RNO 6 se extrae que se acuerda: copiar y traducir la historia del tema, de 2º a 6º; tener libreta a partir de 2º; copiar y traducir el vocabulario de 2º a 6º. El nivel de 1º lo hace a partir de fichas; dedicar una sesión semanal a la expresión escrita a partir de 2º; hacer una selección de tipologías para trabajar la expresión escrita en cada curso; hacer pruebas de dictado y ortografía. (RNO 6, 9 de marzo de 2016, p. 3-4).

Por tanto, el Programa CLILPLU parece incentivar, además de los elementos ya incluidos en los pactos para las tres lenguas, fomentar las herramientas de *translenguar* a partir de la práctica de la traducción para adquirir vocabulario y estructuras morfosintácticas. Además, se incentiva el trabajo de la ortografía con el dictado. En las Memorias anuales de Inglés también parece extraerse evidencia del rol principal que se otorga a la traducción como medida de atención a la mejora de la expresión escrita (M. I, 2016, p. 1-2).

Mejora en adecuación

Del análisis del documento de transcripciones de las producciones escritas de los sujetos de la muestra en las pruebas PICA (Trans. writings PICA¹¹⁵ a partir de aquí) se aprecia una gran evolución positiva de la muestra en adecuación, de las T1¹¹⁶ de 5º curso a las T1 de 6º curso. No se disponen de los originales de las pruebas T2 de 5º curso ni de las T2 de 6º curso. Por ese motivo se va a contrastar las producciones escritas de cada sujeto en esos dos momentos, en la T1 de 5º curso y en la T1 de 6º curso para evaluar el progreso en los diferentes aspectos que se evalúan en las PCBE, tal como se recoge en el documento de guía de evaluación externa de estas pruebas¹¹⁷ (*Generalitat de Catalunya*, 2017, p. 2): adecuación, coherencia y cohesión, morfosintaxis y léxico.

De este análisis se extrae, en primer lugar, que en la T1 de 5º curso, siete sujetos (sujetos 1, 2, 3, 9, 14, 15 y 18) no responden al enunciado dado y no producen un texto adecuado al fin comunicativo. Algunos dejan en blanco su prueba (sujetos 3, 15 y 18), otros copian el texto modelo dado (sujeto 9) y otros responden únicamente cómo se llaman (sujetos 1, 2 y 14). En la T1 de 6º curso parece encontrarse una evolución positiva general, tan sólo un sujeto no responde al enunciado y deja el texto en blanco (sujeto 3) y también únicamente un sujeto responde a un aspecto solo (sujeto 9). De los sujetos que en la T1

los últimos 10 minutos para leer alguna redacción en voz alta. Se acuerda: trabajar la tipología textual a partir de un modelo; analizar la estructura y hacer esquema; antes de escribir, recordar la estructura. Los acuerdos de puntuación son: mínimo 10 líneas; la presentación cuenta: título, margen y letra; coherencia y cohesión; premiar el uso de vocabulario nuevo; visualizar las redacciones en los murales del pasillo. (RNO 6, 15 de octubre de 2015, p. 2-3); hacer redacciones en grupos: proyectos; hacer una parte en la libreta de vocabulario en las 3 lenguas (catalán, castellano e inglés); realizar un modelo entre todos en la pizarra. (RNO 6, 9 de mayo de 2016, p. 4).

¹¹⁵ Trans. writings PICA: documento de transcripción de las producciones escritas de las pruebas T1 de 5º curso y T1 de 6º curso. Este documento está ordenado por sujetos. Este documento es el número 38 del corpus. Documento número 38 del corpus.

¹¹⁶ T1: prueba que se aplica al inicio del curso escolar, en octubre. Las T2 son las mismas pruebas que se aplican a final de cada curso, en mayo.

¹¹⁷ Documento llamado “Criterios de evaluación de corrección externa. PCBE Inglés 2016-2017”. Es el documento 45 del corpus.

de 5º curso no respondieron y en la T1 de 6º curso sí se destacan distintos casos como por ejemplo el sujeto 2: “[...] en la T1 de 6º curso se aprecia una gran evolución en adecuación porque responde a todos los puntos que marca el enunciado, estructura su texto en párrafos y cumple con un requisito de la tipología textual añadiendo un cierre y despedida” (Trans. writings PICA, p. 2).

En cuanto a la adecuación al fin comunicativo, se aprecia que en la T1 de 5º curso siete sujetos olvidan despedirse y firmar, elementos que son requisitos en la tipología textual del correo electrónico. En la T1 de 6º curso, aunque el texto en sí incorpora un cierre, los sujetos no se despiden ni firman, únicamente dos sujetos añaden una despedida (sujetos 2 y 5) y dos sujetos añaden su nombre como firma al final del texto (sujetos 4 y 16).

Mejora en coherencia y cohesión

Del análisis del documento Trans. writings PICA se identifican numerosos errores de puntuación en la T1 de 5º curso (sujetos 5, 8, 10, 12, 13, 16 y 17). También se extrae que en general los sujetos no ordenan las ideas en párrafos ni utilizan conectores. En la T1 de 6º curso parece apreciarse una evolución en coherencia y cohesión. A nivel general, los textos parecen tener las ideas ordenadas por temas en párrafos, como por ejemplo la sujeto 4: “el texto está estructurado en párrafos y las ideas están ordenadas y siguen un hilo conector. Buena estructura. Cada párrafo está elaborado. Conecta las ideas empleando el conector *but*” (Trans. writings PICA, p. 4). Se identifican también unos pocos casos que aún no presentan una estructura en párrafos y algunas ideas están desordenadas, como es el caso del sujeto 1 (Trans. writings PICA, p. 1), sujeto 7 (Trans. writings PICA, p. 8), el sujeto 14 (Trans. writings PICA, p. 16), el sujeto 18 (Trans. writings PICA, p. 18), o el sujeto 13 (Trans. writings PICA p. 13). Sin embargo, se aprecia que estos sujetos que aún no logran estructurar sus ideas en párrafos partían del punto, en la T1 de 5º curso, en que no eran capaces de responder correctamente cómo se llaman (vid. infra en Tabla 28 esta información). Por otro lado, dentro de los sujetos que sí estructuran el texto en párrafos y organizan las ideas de forma ordenada (sujetos 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 16 y 17) en la T1 de 6º curso, se aprecia en algunos casos un desequilibrio en el peso o el desarrollo de los diferentes párrafos, como, por ejemplo, en el sujeto 8 (Trans. writings PICA, p. 9).

En cuanto a la evolución en cohesión, en la T1 de 6º curso el uso de conectores es aún muy escaso y repetitivo. Lo emplean los sujetos 2, 4, 5, 6 o 16. En cuanto a la puntuación, parece apreciarse que aumenta la atención de los sujetos que conforman la muestra en este aspecto. La sujeto número 4 incluso deja evidencia de la revisión que hace en su escrito: “se aprecia que ha hecho círculo amarillo en todos los signos de puntuación. Se interpreta que ha revisado el texto y ha prestado atención a la puntuación” (Trans. writings PICA, p. 4). Otros sujetos en cambio, como el caso del sujeto 12 (Trans. writings PICA, p. 11), el sujeto 13 (Trans. writings PICA, p. 13), cometen numerosos errores de puntuación que dificultan la comprensión del texto. Errores comunes que parecen identificarse en puntuación en la T1 de 6º curso son, por ejemplo, el uso incorrecto de las comas: “*I am 11 years old and I’m from Peru and, I live in Esplugues de Llobregat*” (Trans. writings PICA, p. 16); utilización de la coma en vez del punto cuando se cambia de tema, como en el caso del sujeto 16: “*I have got one brother, and he’s 5 years old, Dani, and I have a chihuahua that is called Maura.*” (Trans. writings PICA, p.15). Sin embargo, estos errores de puntuación no se aprecian en ningún caso en la T1 de 5º curso, donde, por el contrario, los sujetos no utilizan ningún conector y producen frases de extensión corta, sin emplear apenas el signo de puntuación de la coma. Véase a

continuación el resumen de los errores analizados de coherencia y cohesión, ordenados por sujetos en la tabla de a continuación:

ERRORES EN EXPRESIÓN ESCRITA. PRUEBAS PICA										
Número del Sujeto	COHERENCIA Y COHESIÓN									
	ADECUACIÓN: No responde		Errores de puntuación		Uso de conectores		Estructura de las ideas en párrafos		Adecuación al género discursivo. Cierre y despedida del mail	
MOMENTO	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso
1	X									
2	X							X		X (se despide)
3	X	X								
4						X		X	X (Firma)	X (firma)
5			X	X		X		X	X	X (se despide)
6				X		X		X		
7				X						
8			X			X		X		
9	X	X (1 pregunta si)								
10			X					X	X	
11				X				X	X	
12			X	X				X	X	
13			X	X					X	
14	X			X						
15	X									
16			X	X			X	X	X	X (firma)
17			X	X				X	X	
18	X			X						
TOTAL		7		7				1		7

Tabla 28. Errores de coherencia y cohesión en las pruebas PICA *Writing* T1 5º curso y T1 6º curso, ordenados por sujeto. Mejora en morfosintaxis

Del análisis de las transcripciones de las producciones escritas de los sujetos de la muestra en las pruebas PICA, en cuanto a la morfosintaxis, parecen identificarse unos errores reiterados en la T1 de 5º curso:

- Interferencias con la lengua castellana (sujetos 5, 16 y 17): “*I have 10 years old*” (Trans. writings PICA sujeto 16, p. 15; sujeto 12, p. 11; sujeto 10, p. 9).
- Ausencia de sujetos en frases (sujetos 10, 12, 17 y 18): “*Sunday (X) play in the parck*” (Trans. writings PICA, sujeto 10, p. 10).
- Uso de -ing tras verbo like (sujetos 4, 5, 8, 13, 16 y 17): “*One of my favourite’s hobbies is play video games console*” (Trans. writings PICA, sujeto 17, p. 16).
- Error en la construcción de la frase negativa en presente simple (sujetos 4, 8, 10, 11, 12 y 16): “*I don’t sister and brother. I dont’ a pet*” (Trans. writings PICA, sujeto 11, p. 11).
- Correspondencia entre el verbo y el complemento directo plural (sujetos 4, 5, 6, 7, 10, 12 y 16): “*My favourite subject is maths and english*” (Trans. writings PICA, sujeto 5, p. 5).

En la T1 de 6º curso estos errores comunes destacados en la T1 de 5º curso siguen apareciendo en algunas producciones, en especial en aquellos sujetos que en la T1 de 5º curso no respondieron (sujetos 3, 9, 15 y 18), o lo hicieron de forma muy escueta y con muchas dificultades (sujetos 1, 2 y 14):

- Ausencia de sujeto en la frase (sujetos 2, 4, 6, 7 y 11): “*I from Esplugues and (X) live in Barcelona.*” (Trans. writings PICA, sujeto 2, p. 2).
- Correspondencia entre verbo y complemento plural (sujetos 2, 4, 6, 14 y 17): “*My hobbis are dancing.*” (Trans. writings PICA, sujeto 4, p. 4).

- Like + -ing (sujetos 2, 4, 7, 11, 12, 14 y 18): “*My favourite subject is Science and my hobbies is play videogames*” (Trans. writings PICA, sujeto 2, p. 2).
- Construcción negativa en el tiempo verbal de presente simple (sujetos 2, 14, 17 y 18): “*No. I haven't in pet.*” (Trans. writings PICA, sujeto 14, p. 14).
- Errores de construcción sintáctica por alteración del orden sintáctico en inglés, como, por ejemplo, la sujeto número 1 en la expresión de fechas: “*My birthday is in August day 8th*” (Trans. writings PICA, p. 1).

En la T1 de 6º curso, se aprecia una gran evolución de la muestra en morfosintaxis, aunque parece identificarse que aún hay sujetos que cometen los errores comunes en la T1 de 5º curso, especialmente parecen hacerlos los sujetos que no fueron capaces de cometerlos en la T1 de 5º curso porque no respondieron al enunciado. A excepción de estos casos, parece que en la T1 de 6º curso se identifican otros tipos de errores morfosintácticos, de carácter más complejo y elaborados:

a) Errores en tiempos verbales: muchos son los que cometen errores de este tipo, parece que producidos por querer expresar sus ideas de forma mucho más complejas y se aprecia que estos errores los cometen tanto sujetos que partían en la T1 de 5º curso de un nivel muy principiante, como los sujetos que en la T1 de 5º curso ya tenían un dominio competencial satisfactorio en expresión escrita. A continuación, se muestran ejemplos:

- Errores de construcción del pasado simple (cometen este tipo de error los sujetos 2, 12 y 13): “*The last holidays i'm goes to Andorra [...]*” (Trans. writings PICA, sujeto 2, p. 2).
- Errores de construcción del futuro: “*the next year i going to the Eso*” (Trans. writings PICA, sujeto 2, p. 2).

Sin embargo, además de detectar los sujetos que cometen errores de tiempo verbal, parece identificarse que en la T1 de 6º curso también hay sujetos que no emplean el tiempo verbal del pasado, pero sí el tiempo verbal de futuro (sujeto 14), alumnos que sí emplean el tiempo verbal del pasado, pero no el del futuro (sujetos 4, 5, 6, 12 y 16) y sujetos que no emplean ninguno de los dos (sujetos 1, 3, 7, 9, 11, 17 y 18). Y, por último, también se destaca que en este punto también se encuentra un sujeto que emplean tanto el tiempo verbal del pasado como del futuro de forma correcta: “*Last holiday I visited Granada. Next year I'm going to the secondary school.*” (Trans. writings PICA, sujeto 8, p. 9).

Además de errores en los tiempos verbales, en la T1 de 6º destacan otro tipo de errores:

- b) Interferencias lingüísticas con la lengua castellana: tan solo dos sujetos (el 10 y) cometen el error (*I have got 11 years old*).
- c) Errores complejos causados por emplear construcciones sintácticas complejas (sujetos 4, 5, 6 y 16): combinación de varios tiempos verbales: “*I forgot what I did my last holidays, I think that I went to Fuerteventura*” (Trans. writings PICA, p. 4); uso de varios adjetivos seguidos, aunque falte el determinante: “*I'm tall funny person.*” (Trans. writings PICA, sujeto 4, p. 3); uso de comparativos: “*Melani is bigger than Maria.*” (Trans. writings PICA, sujeto 6, p. 6); uso de superlativo: “*I'm intelligent and sporty, I love painting, but the most that I love is listening to music.*” (Trans. writings PICA, sujeto 16, p. 15).

Véase el resumen de los errores analizados por sujetos en la tabla siguiente:

ERRORES EN EXPRESIÓN ESCRITA PICA														
Número del Sujeto	MORFOSINTAXIS													
	Interferencias con la lengua castellana o catalana		Ausencia de sujeto		Correspondencia entre verbo y complemento directo		like + -ing		Error tiempo verbal		Error construcción frase negativa y adverbio		Otros	
MOMENTO	T1 5º curso	T1 6º curso	T1 5º curso	T1 6º curso	T1 5º curso	T1 6º curso	T1 5º curso	T1 6º curso	T1 5º curso	T1 6º curso	T1 5º curso	T1 6º curso	T1 5º curso	T1 6º curso
1														X
2				X		X		X			X (intenta pasado y futuro)			X
3														
4			X	X	X	X	X	X			X		X	
5	X				X		X							X
6				X	X	X					X (present continuous)			X
7					X			X						X
8							X				X			
9														
10	X	X		X	X						X	X		X
11			X	X				X			X			
12	X				X			X	X	X	X			X
13							X		X	X				X (la one)
14						X		X		X		X		X (la one)
15														
16	X	X	X		X		X				X		X	X
17	X		X			X	X					X		
18								X			X			X

Tabla 29. Errores de morfosintaxis analizados en las pruebas PICA *Writing* T1 5º curso y T1 6º curso por sujeto.

Mejora en léxico

Del análisis de las transcripciones de las producciones escritas de los sujetos de la muestra en las pruebas PICA parece apreciarse que en la T1 de 5º curso se identifica poca variedad léxica. Además, parecen identificarse errores comunes de léxico como:

- La mayúscula en las asignaturas (sujetos 5, 7, 16 y 17: “*My favourite subject (X) the school is art.*” (Trans. writings PICA, sujeto 17, p. 16).
- Confusión del verbo “*to have*” por “*to be*” (sujetos 6 y 7): “*I’m the cat and fish and bird.*” (Trans. writings PICA, sujeto 6, p. 6).
- Interferencias con la lengua castellana, como “*tranquilization*” (sujeto 11, p. 6) o “*EDF*” por PE (sujeto 13, p. 7).

Estos errores identificados en la T1 de 5º curso apenas aparecen en la T1 de 6º curso, aunque los sujetos siguen cometiendo faltas de ortografía en otras palabras como (*beaufitul*, sujeto 13). Algunos sujetos que apenas respondieron en la T1 de 5º sí muestran en la T1 de 6º curso los errores comunes analizados en la T1 de 5º curso como (sujetos 1, 2, 10 y 14): “*I’m two sisters [...]*” (Trans. writings PICA, sujeto 1, p. 1); “*My favourite subject is science and P.E*” (Trans. writings PICA, sujeto 14, p. 14) “*piscine*” (Trans. writings PICA, sujeto 10, p. 10).

Por último, parece identificarse que hay dos sujetos que muestran una más amplia variedad léxica (sujeto 4 y 12) en este momento, y la media de palabras empleadas en total por cada sujeto se duplica de la T1 de 5º curso a la T1 de 6º curso. A continuación, se muestra el resumen de este análisis sobre el léxico, en la siguiente tabla:

ERRORES EN EXPRESIÓN ESCRITA PICA													
Número del Sujeto	LÉXICO											TOTAL PALABRAS	
	Errores mayúsculas de asignaturas		Interferencias lingüísticas		Confusión "to be" por "to have"		Uso variado de adverbios		Variedad léxica		Otros		
MOMENTO	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso	T1 5o curso	T1 6o curso		T1 5o curso	T1 6o curso
1						X						4	40
2		X				X					X	0	62
3												0	0
4										X	X	48	91
5	X											73	109
6					X						X	64	90
7	X				X						X	64	83
8												45	85
9											X		4
10				X							X	37	95
11			X								X X	43	73
12										X	XX	68	129
13			X								X X	26	78
14		X										0	60
15													
16	X										X	49	116
17	X										X (3)	45	61
18											X	0	67
Media:												35,375	73,1176471

Tabla 30. Errores de léxico analizados en las PICA *Writing* T1 5º curso y T1 6º curso por sujeto

Evolución del impulso de la expresión escrita

El Programa CLILPLU parece aportar diferentes medidas que fomentan el impulso de la expresión escrita. Primero, a nivel de gestión, se establece una sesión semanal con medio grupo para trabajar la expresión escrita, así como se realiza en el resto de las lenguas (PLC, 2017, p. 7), con el objetivo de poder atender de forma más individualizada las necesidades del alumnado (M. I, 2015, p. 8; M. I, 2016, p. 4). Segundo, a nivel de evaluación, el Programa CLILPLU acoge el tipo de pruebas de evaluación vigentes en Lengua Catalana y Lengua Castellana y las adapta al Inglés, creando las inexistentes y adaptando las existentes para que sean más competenciales (PLC, 2017, p. 7). Estas pruebas son las pruebas PICA de Inglés, que se modifican y además se decide aplicar al inicio y final de cada curso escolar. Tercero, a nivel metodológico, el Programa CLILPLU incluye actividades concretas que fomentan el desarrollo de esta competencia: la participación asidua en los blogs y la revista del centro (PLC, 2017, p. 8); la creación de un soporte de refuerzo extra, una vez a la semana, para ciclo medio y superior como se hacía en Lengua Catalana y Matemáticas, a partir del curso 2015-2016 (PLC, 2017, p. 8), aunque en 2016-2017 únicamente se da en ciclo medio y 6º curso (PLC, 2017, p. 11); la creación de una metodología común para las tres lenguas acordada en la FIC (vid. supra 6.1.1).

Reacciones espontáneas de los alumnos a las actividades que incluye el Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión de expresión escrita

1. Del análisis del Registro narrativo de la observación 3 se extrae que la producción de proyectos cooperativos en Inglés fomenta el desarrollo competencial de la muestra en la dimensión de expresión escrita, a la vez que su motivación por el aprendizaje:

[...] los alumnos han afirmado que hacer proyectos es lo que más han disfrutado de Inglés, en todo el curso. Que les ha encantado buscar información sobre otros países a los que les gustaría ir. Y que se sienten muy contentos de haber sido capaces de hacer ese poster todo en inglés. (RNO 3, 6 de junio de 2016, p. 12).

2. La actividad de participación en la revista anual del centro escolar es otra de las actividades que incluye el Programa CLILPLU y que parece motivar a los alumnos. Además, con ella se han proporcionado herramientas y modelos al alumnado que parece incentivar el 100% de participación en la actividad:

Hoy hemos hecho los escritos para la revista. Hemos inventado un héroe con aptitudes humanas. Ha sido una actividad en gran grupo, pero hemos utilizado los apuntes, esquemas y vocabulario que hacemos servir en expresión escrita. Me ha hecho muy feliz porque por primera vez les he visto disfrutar escribiendo en inglés. ...M. ha escrito pocas líneas, pero es la primera vez que escribe en inglés. Yo le he hecho un esquema muy sencillo que tenía que completar con palabras y creo que se ha visto capaz [...] (RNO 3, 4 de abril de 2016, p. 11).

3. El uso del dossier plurilingüe de expresión escrita parece también estar muy bien valorado, tanto por los alumnos como por el equipo docente participante, como actividad que fomenta la mejora de esta competencia, tal como muestra el Registro narrativo de la observación 2¹¹⁸:

Estoy utilizando el dossier de expresión escrita plurilingüe en todos los cursos y me va muy bien. Los alumnos lo valoran muy positivamente porque les ayuda a comparar las lenguas y les facilita la expresión (RNO 2, Prof. 3, 16 de enero de 2017, p. 4).

4. La actividad “*The Wishing Box*” (vid. infra capítulo 6) parece obtener un aumento de motivación del alumnado por expresarse en inglés. Para algunos sujetos, esta actividad supone la primera vez donde participan en alguna actividad en Inglés y que escriben en esta lengua adicional: “Siguen muy interesados con la *Wishing box*. Hoy me han pedido quedarse en el patio cinco minutos para poner las notas dentro. Han hecho realmente notas muy elaboradas” (RNO 3, 16 de enero de 2017, p. 15). Esta actividad, además, encuentra mucho aclamo por todos los grupos de ciclo superior y es una de las medidas de impulsión de la FIC, tal como se extrae del Registro narrativo 5¹¹⁹. El equipo docente participante en el Programa CLILPLU también parece aportar evidencia del éxito de esta actividad. La Prof. 6 destaca que esta actividad fomenta el interés y la motivación por participar y escribir notas positivas. Destaca también que el alumnado busca ayuda en los profesores para escribir las notas con corrección lingüística y que tienen mucha motivación por llegar el día de apertura de la caja y recibir y leer las notas en voz alta:

La *Wishing Box* tiene muy buenos resultados. Los estudiantes tienen un gran interés por escribir y recibir notas de los compañeros. Participan de forma voluntaria y en aumento en la escritura de notas positivas. [...] y preguntan y piden ayuda para que les corrija

¹¹⁸ Recordemos que el registro narrativo de la observación 2 está compuesto por el registro narrativo tomado a partir de las reuniones con el equipo docente a lo largo de la aplicación del Programa CLILPLU (2014-2017). Este documento es el número 34 del corpus.

¹¹⁹ Recordemos que el registro narrativo de la observación 5 es el registro tomado con otros grupos de alumnos distintos a la muestra, a lo largo de la aplicación del Programa (2014-2017). Recordemos que esto se debe a mi doble función como investigadora y docente en el centro escolar durante este periodo de tiempo. El grupo 2 cursa ciclo superior de 2014 a 2016. El grupo 3 cursa 5º curso en 2016-2017. El grupo 4 cursa 6º curso en 2014-2015. Este documento es el número 36 del corpus.

notas en las diferentes lenguas para poder incluir sus notas en la caja durante la semana. Esperan con gran emoción la apertura y cada vez más quieren leer en voz alta las notas que han recibido. (RNO 2, Prof. 6, 14 de diciembre de 2015, p. 6).

Un ejemplo del impacto obtenido por esta actividad en otros grupos es el siguiente:

(Grupo 2) Había más de 30 cartas. Cartas de todo tipo, muchísimas en inglés, incluso yo recibí 6 cartas todas en inglés y una en especial me hizo muchísima ilusión, la de A. y N., dado que son dos estudiantes repetidoras en años anteriores, con adaptación curricular y con muchísimas dificultades en Inglés. Nunca quieren participar en clase porque dicen que no saben inglés y, por primera vez, han participado con unas notas preciosas y decoradas a mano. (RNO 5, 11 de diciembre de 2015, p. 17).

Por otro lado, a partir del análisis del Registro narrativo 2, se obtiene que el equipo docente identifica que la motivación por la actividad parece perdurar durante todo el curso y se aprecia una mejora notable en expresión escrita: “Es sorprendente el interés que siguen teniendo en la *Wishing box*. Hacen notas cada vez más elaboradas y profundas (RNO 2, Prof. 6, 4 de marzo de 2016, p. 7). [...] “Han mejorado mucho en su expresión escrita” (RNO 2, Prof. 6, 1 de junio de 2016, p. 7).

Del análisis del Registro de la observación de los vídeos de aula¹²⁰ (ROVP a partir de este momento) parece triangular con la valoración del equipo docente participante, ya que se destaca la motivación permanente del alumnado por esta actividad, ya que a 14 de junio de 2017 la motivación por participar en la *Wishing Box* sigue siendo muy alta:

“En el momento de abrir la *Wishing Box* los alumnos se muestran muy motivados por la actividad, sonríen y aplauden con emoción (V. 26, minuto 00:11). Cuando se saca la primera nota de la caja todos los alumnos miran expectantes por ver para quién es. Entonces la profesora dice el nombre del sujeto al que va dirigido y este se pone muy contento. El resto de los alumnos aplauden contentos (V. 26, minuto 00:18). (ROVP, p. 20).

Además, tal como se observa en el video 26, la participación en esta actividad sigue siendo en las tres lenguas. El porcentaje de notas que en ese día salen a leer delante de la clase y están escritas en inglés es la mitad de ellas, y la otra mitad están escritas en gran medida en lengua castellana (ROVP, p. 23).

5. La recordemos que se mantiene en 6º curso desde el curso escolar 2015-2016 (PLC, 2017, P. 11), parece producir una gran motivación del alumnado en especial en expresión escrita: “Es sorprendente el interés que tienen por ir al SEP (soporte educativo de inglés) los días al mediodía. Les veo que te piden quedarse más días y quieren traerte más expresiones escritas para que les corrijas.” (RNO 2, 4 de marzo de 2016, p. 7). Además, esta actividad parece emplearse también con el objetivo no sólo de refuerzo sino también de extensión para aquellos alumnos que quieren ampliar y seguir desarrollando su nivel competencial en expresión escrita (M. I, 2016, p. 12).

¹²⁰ En este caso se incluyen los vídeos de numeración comprendida entre V.26 a V. 29. Revisar corpus para ver la numeración de los vídeos analizados. Este documento es el número 39 del corpus.

6. La actividad de *Pen-friends* que incluye el Programa CLILPLU en 5º curso parece también incentivar notablemente la motivación por practicar la expresión escrita en Inglés y querer aprender más vocabulario:

Grupo 3¹²¹: Como parte del Proyecto “Nuestro entorno multilingüe” empezamos la actividad de *Pen-friends* con la escuela de inmersión a una lengua adicional distinta a la nuestra. [...] Los alumnos están muy emocionados por la actividad. Cuando acaban, decoran sus cartas. Se toman mucho esmero en esta actividad. Preguntan mucho vocabulario y se muestran muy motivados. (RNO 5, 12 de diciembre de 2016, p. 20-21).

El Registro narrativo de la observación 2 aporta evidencias también de que el equipo docente participante en el Programa CLILPLU también percibe que esta actividad provoca un aumento de la motivación del alumnado:

“Gran motivación por la apertura de cartas de los *Pen-friends*. Niños como I. C., es la primera vez que se esfuerza tanto por realizar un dibujo para su amigo al que sólo conoce por carta. [...] realmente les hacía muy feliz conocer en persona a su amigo alemán” (RNO 2, Prof. 5, 10 de mayo de 2017, p. 9).

6.1.2 Desarrollo competencial en expresión oral (*Speaking*)

A partir del análisis de los resultados en las PICA de Inglés de 2015 y 2016, se obtiene una evolución positiva de la media de la muestra en expresión oral a lo largo del ciclo superior, mejorando la media de un 5,1 en la T1 de 5º curso a un 7,2 en la T2 de 6º curso. Hay un pequeño receso entre los resultados obtenidos en la T2 (5º curso) y en la T1 (6º curso) y una gran evolución a lo largo de 6º curso, pasando de un 6,2 en la T1 de octubre a un 7,2 en la T2 de junio.

Si se analizan los resultados de forma individual (esto es, sujeto por sujeto), se encuentran dos casos que obtienen un resultado inferior en la T2 de 6º curso que en la T1 de 6º curso, aunque el resultado sigue siendo positivo. En cuanto a la evolución de la T2 de 5º curso a la T1 de 6º curso se recuerda que se emplean pruebas equivalentes, pero no idénticas. Se identifican 7 sujetos que obtienen una puntuación inferior en la T1 de 6º curso respecto a la T2 de 5º curso, y, excepto tres sujetos que obtienen la misma puntuación, el resto obtienen una evolución positiva de la T1 de 6º curso a la T2 de 6º curso (ver en punto 5.1.2 de los Anexos la tabla resumen de la evolución individual de cada alumno en esta competencia a lo largo del ciclo superior).

La evaluación de la expresión oral se realiza con los indicadores empleados en expresión escrita y que vienen marcados por los criterios de evaluación de las PCBE y, además, se añaden dos criterios más: pronunciación y fluidez, y transmisión del mensaje. A partir del análisis del Audio 1¹²², se identifica que en el punto de partida (vid. supra 5.1.2 para más detalle) el desarrollo competencial de la muestra es limitado en expresión oral, que se caracteriza por abundantes errores básicos de morfosintaxis y respuestas con monosílabos o frases de extensión escueta.

Del análisis del Registro narrativo de la observación 2 se extrae que el equipo docente participante en el Programa CLILPLU observa un desarrollo positivo de la muestra, a partir del trabajo por proyectos plurilingües, en expresión oral en Inglés. Concretamente,

¹²¹ Véase la descripción de los otros grupos en el punto 6.1.1.

¹²² Audio 1: es el audio de la prueba de *Speaking* T1 de 5º curso (octubre 2015).

estos informantes recalcan varios aspectos: el primero, la necesidad de preparación y guía en el aula de las exposiciones orales: “qué trabajos más buenos, qué exposiciones con el *powerpoint*. Como se nota que se ha guiado todo. Los alumnos estaban tan orgullosos de sus trabajos y es que realmente lo han hecho muy bien” (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 4-5). El segundo, la autocorrección en pronunciación que se observa que son capaces de hacer los alumnos: [...] “Cómo se han esforzado en la pronunciación del inglés, lo hacen muchísimo mejor que yo, incluso se dan cuenta algunos de cuando pronuncian algo mal como D. con *museum*, y rectifica él mismo” (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5). Más adelante se ahondará en el desarrollo observado en esta competencia a partir del uso del trabajo por proyectos (vid. infra punto 6.4.1).

Mejora en adecuación

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos (ROVP a partir de aquí), del primer proyecto plurilingüe sobre las olimpiadas paralímpicas (V¹²³. 6 – V. 11) se observa que, en cuanto a la adecuación, la participación en Inglés es escasa y muy inferior al uso de las otras lenguas escolares (ROVP, p. 1), o por ejemplo se emplea únicamente para presentar inicialmente el trabajo (ROVP, p. 1). Parece apreciarse una evolución en este criterio de análisis en los vídeos de las exposiciones de los proyectos siguientes, ya que en el 2º proyecto, (*Cooking*: V. 13 y V. 14), excepto cuatro sujetos que no participan en el proyecto (sujetos 2, 3, 14 y 15), el resto del alumnado sí lo hace y, además, se identifica que, de los seis grupos, únicamente uno, el tercero (sujetos 6 y 7), presentan un error de adecuación de no seguir la indicación de exponer e incorporar a posteriori el audio en inglés leyendo (ROVP, p. 8). En cuanto al tercer proyecto, (*Music* genres: V. 15 - V. 20), el único error de adecuación que parece identificarse es en el segundo grupo (sujetos 1, 6 y 16) y consiste en que el grupo no da las instrucciones de cómo realizar la actividad 2 (ROVP, p. 12). Finalmente, en el último proyecto, *El folleto de viajes* (V. 21 – V. 25) se observa que todas las exposiciones responden al enunciado y a las directrices marcadas.

Mejora en coherencia y cohesión

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 3, parece extraerse que este indicador obtiene buenos resultados desde el inicio, ya en el primer proyecto las exposiciones de los diferentes grupos están estructuradas y mantienen un hilo conductor (RNO 3, 7 de noviembre de 2016, p. 14). En cuanto a la cohesión, se identifican muy pocos sujetos que empleen conectores para cohesionar su discurso en las exposiciones de los grupos de vela, fútbol, ciclismo, pimpón y vóley (V. 8, ROVP, p. 3; V. 12, ROVP, p. 6). Tan sólo se identifica un grupo que cohesionan su discurso (V. 9, ROVP, p. 4).

En las exposiciones del segundo proyecto (V. 13 – V. 14) se identifica que en general están ordenadas y mantienen un hilo conductor, aunque en algunos casos, las intervenciones de los distintos alumnos en la exposición del proyecto no tienen el mismo peso y este es un elemento que se parece destacar la evaluación entre iguales, como ocurre en el grupo 2 y 6: “las exposiciones no están muy equilibradas. Los sujetos 4 y 12 toman

¹²³ V. (número): numeración de los vídeos a analizar como corpus de la investigación. Consultar capítulo metodológico para ver detalle de cada numeración.

más la palabra. La evaluación entre iguales lo evalúan con 2 puntos” (ROVP, p. 7). Los sujetos 5 y 16 emplean conectores (*next, first of all, and now*)” (ROVP, p. 9).

En el tercer proyecto plurilingüe (V. 15 – V. 20) se observa que, en cuanto a la coherencia, las exposiciones de los distintos grupos parecen también mantener un hilo conductor y las exposiciones parecen estar estructuradas también. En algún caso, como en el grupo 1, hay algún error de coherencia debido a la descoordinación entre los sujetos que conforman el grupo (ROVP, p. 11). En el grupo 2 también parece identificarse un error de confusión de orden (ROVP, p. 13). En cuanto a la cohesión, se identifica que numerosos sujetos emplean conectores y cada vez más variados: “emplean conectores: “unfortunately” (sujeto 17) (ROVP, p. 14); “El sujeto 15 emplea el conector: *also*; el sujeto 2 emplea el conector *first of all*.” (ROVP, p. 10).

A partir de la observación de los vídeos de las exposiciones del cuarto y último proyecto plurilingüe (V. 21 – V. 25) se extrae que, en cuanto a la coherencia, las exposiciones de los distintos grupos parecen mantener de nuevo un hilo conductor y estar estructuradas. Aunque aún parece identificarse que algunos errores de coherencia debido a la descoordinación de algún miembro del grupo en las exposiciones: “Cuando la exposición llega al minuto 04:43 (V.22) ninguna de las alumnas sabe a quién le toca exponer esa parte.” (sujetos 1, 9, 6 y 7, ROVP, p. 16). En cuanto a la cohesión, se identifica que numerosos sujetos emplean conectores y cada vez más variados, como en el cuarto grupo: “la sujeto 8 emplea conectores como: “*Saturday morning we start [...]; after that; then*; la sujeto 5 emplea conectores “*On Saturday morning; on Sunday afternoon*”. (ROVP, p. 19). Se identifica que los sujetos 2, 4, 5, 8, 11, 12 y 16 sí emplean conectores en este punto. En la tabla de a continuación se muestra un resumen de los errores de adecuación, coherencia y el uso de conectores descritos en este apartado:

EVALUACIÓN SPEAKING. VIDEOS EXPOSICIONES PROYECTOS												
Número del Sujeto	ADECUACIÓN, COHERENCIA Y COHESIÓN											
	Errores de adecuación				Errores de coherencia				Emplea conectores			
MOMENTO	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes
1					X							
2	X	No participa			X						X	X
3		No participa	No participa	No hay video para analizar	X			No hay video para analizar				No hay video para analizar
4						Falta mayor equilibrio en las participaciones	Se enfada con un compañero por orden exposición		X		X	X
5						No exponen			X	X		X
6						No exponen	X					
7				No participa en inglés		No exponen		No participa en inglés				No participa en inglés
8									X	X		X (5 distintos)
9				No participa en inglés				No participa en inglés		No se entiende		No participa en inglés
10				No hay video para analizar				No hay video para analizar				No hay video para analizar
11						Falta mayor equilibrio en las participaciones					X	X
12						Falta mayor equilibrio en las participaciones			X		X	X
13		No participa										
14		No participa			X							
15							Pasa la diapositiva que necesita el siguiente compañero					
16										X		X
17					No hay video para analizar			No hay video para analizar			X	No hay video para analizar
18		No expone			No hay video para analizar			No hay video para analizar				No hay video para analizar

Tabla 31. Evaluación de la expresión oral en los proyectos plurilingües. Coherencia y cohesión

Mejora en fluidez y pronunciación

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos plurilingües (ROVP) se observa que, en cuanto a la fluidez, en las exposiciones del primer proyecto plurilingüe (V. 6 – V. 12) los pocos sujetos que

participan en Inglés no son capaces de exponer sin leer en voz alta el texto (por ejemplo sujeto 12, V. 7, minuto 03:50’).” (ROVP, p. 3). También destacan casos en que, a pesar de no cometer errores de pronunciación, el discurso no es comprensible debido al ritmo acelerado de exposición que no le permite hacer ni pausas ni vocalizar, y no acompañar el discurso con gestos, por ejemplo, sujetos 11 y 5 (ROVP, p. 4 y p. 6).

En las exposiciones del primer proyecto plurilingüe (V. 6 – V. 12) se aprecian también errores básicos de pronunciación, como “*considered*” (V. 7, minuto 04:15’, ROVP, p. 2) o “*your*” por /yur/ (V. 10, ROVP, p. 5); y errores en la lectura de años, como en el caso del sujeto 2 (V. 8, ROVP, p. 3). Sin embargo, no se aprecian grandes errores de pronunciación porque los discursos son memorísticos (ROVP, p. 6). En las exposiciones del segundo y tercer proyecto se reduce en gran medida el porcentaje de alumnos que leen su exposición o que mantienen un discurso memorístico, aunque aún hay quien lo hace (sujetos 1, 7, 14, 15 y 18), quienes además no mantienen el contacto visual con el público, tienen una postura estática y, cuando se pierden, miran al techo (ROVP, p. 11 y p. 14). En cuanto al ritmo acelerado de exposición, en las observaciones del segundo proyecto no parece identificarse casos, pero sí parece identificarse que el dominio de la vocalización clara es una estrategia aún por dominar por todo el alumnado (ROVP, p. 8 y p. 10). También, en el segundo y tercer proyecto se observa como el número de alumnos que emplean estrategias para hacer más fluido su discurso memorístico va aumentando. Por ejemplo, hay algunos sujetos que modulan su voz: “la sujeto 8 modula la voz, emplea un tono adecuado.” (ROVP, p. 7). Y, en cuanto a la pronunciación en el segundo proyecto, se identifican errores básicos, como: “*chocolate*” (sujeto 6 y 11, ROVP, p. 8), “*pear*” (sujeto 5, ROVP, p. 10), “*ingredients*” (sujeto 17, ROVP, p. 10); y también más complejos como: “*bowl*” (sujeto 8, ROVP, p. 7), “*spoon*” y “*sauce*” (sujeto 16, ROVP, p. 10).

En el tercer proyecto, *Music Genres*, se identifican aún bastantes sujetos que necesitan vocalizar más (ROVP, p. 11). Sin embargo, parece apreciarse una gran evolución en un vasto número de alumnos: “Se aprecia una mejora en los sujetos 15 y 18, hacen pausas y el discurso es comprensible. Los sujetos 12 y 17 hacen una exposición muy fluida. El tono de voz de todos los miembros es adecuado.” (ROVP, p. 14). En cuanto a la pronunciación, no parecen identificarse errores básicos, pero sí más complejos: “*kinds* o “*composed*” (sujeto 2, ROVP, p. 11), “*award*” (sujeto 6, ROVP, p. 13), “*called*” (sujeto 18, V. 20, minuto 03:01); “*national*” (sujeto 18, V. 20, minuto 05:20); “*published*” (sujeto 12, V. 20, minuto 06:00); “*your*” (sujeto 18, V. 20, minuto 06:34)” (ROVP, p. 14).

Finalmente, en las exposiciones del último proyecto tan solo se identifican tres sujetos que mantienen un discurso memorístico (sujetos 1, 7 y 9, ROVP, p. 13 y p. 16), y tres sujetos que leen parte de su exposición no sólo en inglés sino en lengua castellana (su lengua primera) también (sujetos 7 y 15, ROVP p. 17 y 18). Añadir que, tanto la sujeto 7 como el sujeto 14 no participan en inglés en la exposición del último proyecto (ROVP, p. 17 y 19). En este punto final, la evolución en vocalización parece identificarse en gran parte del alumnado. Sujetos con más dificultades en este aspecto como la sujeto 9 o la sujeto 5 parecen mostrar una mejora notable en este indicador (ROVP, p. 17). En cuanto a la pronunciación, en este punto parece identificarse errores más complejos como: “Sujeto 1: “*cod, baked, fried*” (V. 22, minuto 02:00- 02:10, ROVP, p. 17); “*culture*” (sujeto 2, ROVP, p. 18); “la sujeto 5 comete el error de pronunciación “*accompanied*” (V. 24, minuto 02:02); “*died*” (sujeto 8, V. 24, minuto 02:37); “*arrive*” (sujeto 8, V. 24, minuto 04:46).” (ROVP, p. 19); “25th” (sujeto 16, V. 25, minuto 02:38); sujeto 4: “*museum*” (V. 25, minuto 04:24). Sin embargo, en este punto final parece identificarse reflexión y autocorrección en pronunciación: “El sujeto 12 se da cuenta de su error de

pronunciación de “*museum*” y rectifica inmediatamente (V. 21, minuto 07:20).” (ROVP, p. 15).

La extensión de las exposiciones parece ir creciendo desde el primer proyecto al último, siendo la durada media del primer proyecto de 3 minutos y la del último proyecto de 8 minutos.

En cuanto al uso de pausas justificadas en la exposición, parece apreciarse una evolución positiva a lo largo de los proyectos. En el primer proyecto ningún sujeto empleaba conscientemente pausas justificadas. En el segundo proyecto, tan sólo la sujeto 5 las emplea. En el tercer proyecto, tres sujetos las emplean (sujeto 2, 12 y 17). En el último proyecto parece identificarse que cuatro sujetos emplean con dominio pausas justificadas en sus exposiciones (sujetos 4, 6, 11 y 12). Véase en la tabla de a continuación el resumen de la evaluación de la fluidez y la pronunciación de los sujetos a lo largo de los cuatro proyectos plurilingües:

EVALUACIÓN SPEAKING. VIDEOS EXPOSICIONES PROYECTOS																
Número del Sujeto	FLUIDEZ Y PRONUNCIACIÓN															
	Empleo adecuado de pausas				Vocaliza adecuadamente				Errores de pronunciación				Otros			
MOMENTO	Proyecto 1: Olimpiadas paraolimpi cas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolimpi cas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolimpi cas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolimpi cas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes
1								X					cod, baked, fried			
2			X				X		X (año)				X (culture)			
3				No hay video para analizar				No hay video para analizar					No hay video para analizar			
4				X		X	X	X					X (museum)			
5		X						X (mejora mucho)	X (accompanid)	X (appear)						
6				X		X		X (chocolate, spoon)	X (award)				X (group)			
7								No participa en inglés					No participa en inglés			
8					X	X			X (died, arrive)							
9								Mejora								
10				No hay video para analizar				No hay video para analizar					No hay video para analizar		Necesita vocalizar	
11			Alguna	X		X	X	X (chocolate)								
12			X	X		X	X	X			X (published)					Rectifica el error
13																
14								No participa en inglés					No participa en inglés			
15									X (considered)			No dice el año. Salta a otra parte.				
16							X			X (spoon; sauce)			X (25h)			
17			X	No hay video para analizar			X	No hay video para analizar	X (your)						No hay video para analizar	
18				No hay video para analizar				No hay video para analizar				X (called, national, your)			No hay video para analizar	

Tabla 32. Evaluación de la expresión oral en los proyectos plurilingües. Fluidez y pronunciación

A partir de la observación de los vídeos de los proyectos parece apreciarse como la expresión oral esporádica de los alumnos se fomenta y mejora a lo largo de los diferentes proyectos. Al acabar las exposiciones del segundo proyecto se da un espacio de compartir la vivencia tenida y se puede apreciar como al menos tres sujetos responden esporádicamente. Entre las respuestas se identifica que el alumnado valora de forma muy positiva este proyecto porque ha sido divertido, han aprendido nuevas recetas, han mejorado la pronunciación en inglés y han cocinado en grupo. Por tanto, parece también extraerse que el alumnado es consciente de la mejora paulatina que van realizando en expresión oral:

- “*It was funny*” (sujeto 5, V. 14, minuto 28:48). Muchos alumnos levantan la mano porque comparten esta opinión.
- “*We improved our pronunciation*” (sujeto 8, V. 14, minuto 28:54).
- “*We learnt new recipes*” (sujeto 16, V. 14, minuto 29:00).
- “*It was fun because we worked in groups*” (sujeto 5, V. 14, minuto 29:10).” (ROVP, p. 10).

La participación por hablar esporádicamente en el aula parece incrementar con el tercer proyecto, cuando, por ejemplo, se aprecia que el alumnado busca participar en las actividades que realizan los alumnos al acabar de exponer cada proyecto. El alumnado participa oralmente de forma esporádica en las actividades que proponen los grupos que exponen (ROVP, p. 12; ROVP, p. 14). Además, parece que el alumnado justifica sus respuestas con el conocimiento de contenido que han adquirido sobre los estilos musicales:

“Se aprecia mucha participación de los alumnos en la actividad 1 por decir las palabras que faltan. Son muchos los que levantan la mano para pedir la palabra. Algunos sujetos de la muestra parecen demostrar ser capaz de justificar de forma improvisada una respuesta que dan: “*It’s not pop because it’s a song of Sia and Sia is a Singer of Pop*” (sujeto 17, V. 16, minuto 12:98); “*It’s electronic music because this song is of Chaidsmokers and Coldplay and they do electronic music*” (sujeto 16, V. 16, minuto 14:50); “*no because this song is pop*” (sujeto 5, V. 16, minuto 15:58).

Por otro lado, la participación en el programa de radio en directo parece motivar a los alumnos y, tal como se extrae del análisis del video 27, el grupo participante no lee su discurso, mantiene el contacto visual, y, aunque la extensión es reducida y aún hay estrategias que mejorar, los sujetos se muestran muy contentas de participar con su exposición oral (V. 27, minuto 1:30, ROVP, p. 23).

Además, del análisis del Registro narrativo de la observación 4¹²⁴ se extrae que las familias también observan un desarrollo positivo en la fluidez en Inglés del alumnado a partir de realizar el Programa CLILPLU en el ciclo superior, tal como muestra la siguiente evidencia:

“Dice que, por fin ha visto a su hija motivada con el Inglés. Ella le habla en inglés en casa y su familia que vive en Nueva York también. Han ido a visitarles este año y al verla

¹²⁴ Recordemos que el registro narrativo de la observación 4 (RNO 4) es el registro narrativo de la observación de la docente en las reuniones con las familias de la muestra (2015 y 2017). Es el documento 35 del corpus.

hablar en inglés con los familiares la ha visto mucho más suelta”. (RNO 4, familia sujeto 5, 8 de junio de 2017, p. 9).

Mejora en morfosintaxis

Tal como se ha mencionado en la evaluación del punto inicial, la muestra, en el punto de partida, cometen errores morfosintácticos básicos como ausencia de sujeto, confusión del verbo “*to be*” por “*to have*” y error en construcción con -ing (vid. supra 5.1.2). A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos (ROVP), también se obtiene evidencia de ello. Por ejemplo, en el caso del primer proyecto, se identifican varias evidencias de errores de construcción sintáctica por orden incorrecto de los elementos de la frase y ausencia de sujeto:

“*We are going now football paralímpic*” (V. 6, 0.17, ROVP p. 1).

“Su aportación es casi incomprensible por los fallos de pronunciación y de estructura sintáctica y frases inacabadas (V. 7, minuto 02:08’): *In 1989 conquered huit champions. (2 in 1992 won in the Badalona medals gold.* (V. 7, minuto 02:56’). Aquí vemos, entre otros fallos, falta del sujeto, error de orden adjetivo+nombre en inglés y fallo de estructura sintáctica con el complemento de lugar entre verbo y complemento directo.” (ROVP, p. 3).

“*He birthday is 8 of marz in 1962*” (V. 8, minuto 01:16’, ROVP p. 4).

En el segundo proyecto, *Cooking*, parece identificarse nuevamente, errores morfosintácticos debidos a desorden sintáctico y ausencia de sujeto, como, por ejemplo:

“*We are going to make a desert of ravioli. Is with apple and pear*” (sujeto 5, V. 14, minuto 04:34); “*we put into the bowl of water on fire*” (ausencia sujeto y desorden sintáctico, sujeto 4, V. 14. Minuto 11:26); “*It’s more thick*” (error del comparativo, sujeto 5, V. 14, minuto 16:20).” (ROVP, p. 9).

Además, se aprecia que en este segundo proyecto las frases que produce el alumnado tienden a ser de extensión reducida (ROVP, p. 10). Sin embargo, en el tercer proyecto, *Music genres* (V. 15- V. 20), el alumnado empieza a emplear mayor complejidad sintáctica en sus producciones orales, empleando tiempos verbales variados con corrección, como por ejemplo: “el sujeto 17 por ejemplo utiliza el pasado perfecto (V. 20, minuto 02:13); “*they would sing*” (sujeto 12, V. 20, minuto 03:37).

En el cuarto y último proyecto, *El folleto de viajes*, se identifica algún error de tiempo verbal: “*we present you a work of Sidney*” (sujeto 15, V. 23, 00:23)” (grupo 3, ROVP, p. 18), y también algún caso de ausencia de sujeto: “*if is for a family costs (X)*” (sujeto 4, V. 25, minuto 04:28)” (grupo 5, ROVP, p. 19). Aunque, tal como se aprecia, consiste en un error de construcción del *future tense* y del condicional, por tanto, ambos son errores de complejidad morfosintáctica. También, parece advertirse algún error morfosintáctico de menor complejidad: construcción del superlativo “*It’s most know dishes*” (sujeto 1, V. 22, minuto 01:50); doble sujeto “*The Boston group it was created in [...]*” (sujeto 6, minuto 05:59).” (ROVP, p. 16). El alumnado parece apreciar los errores morfosintácticos de las personas que exponen y evalúan en consecuencia: “El grupo clase evalúa este ítem con un 1,5/3. Parece que aprecian los errores de corrección lingüística.” (ROVP, p. 16).

Se identifica también algún error morfosintáctico debido a interferencia lingüística en el grupo 2: “Interferencia lingüística: “*The cook in Boston is similar to the cook de new England*” (sujeto 1, V. 22, minuto 01:32).” (ROVP, p. 16).

Otro aspecto que se obtiene del análisis de las exposiciones del cuarto proyecto es que en algunos casos los sujetos son capaces de identificar errores morfosintácticos en el *powerpoint* y producir correctamente su mensaje oral: “Es significativo que el sujeto 12, aunque el *powerpoint* contuviera un error morfosintáctico, a la hora de explicarlo lo expresa correctamente. El *powerpoint* contiene algún fallo morfosintáctico como “*Manchester became a the main Factory [...]*” (V. 21., minuto 07:52’).” (ROVP, p. 15).

A continuación, se muestra el resumen de la evolución del alumnado en morfosintaxis a lo largo de los cuatro proyectos plurilingües:

EVALUACIÓN SPEAKING. VIDEOS EXPOSICIONES PROYECTOS												
Número del Sujeto	MORFOSINTAXIS											
	Interferencias lingüísticas				Errores gramaticales				Otros			
MOMENTO	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes
1				X				X				Construcción sintáctica
2					X							
3				No hay video para analizar				No hay video para analizar				
4								X (ausencia sujeto)				Complejidad morfosintáctica
5						X (ausencia sujeto; comparativo)		X (doble sujeto)				
6												
7				No participa en inglés					No participa en inglés			
8												Complejidad morfosintáctica
9				No participa en inglés					No participa en inglés	No se entiende		
10				No hay video para analizar				No hay video para analizar				
11												
12		X (in the final)										Complejidad morfosintáctica
13												
14				No participa en inglés					No participa en inglés			
15								X (tiempo verbal)				
16						X (orden sintáctico)						Complejidad morfosintáctica
17				No hay video para analizar				No hay video para analizar				Complejidad morfosintáctica
18				No hay video para analizar				No hay video para analizar				

Tabla 33. Evolución de la expresión oral. Morfosintaxis

El Programa CLILPLU incluye actividades para fomentar la mejora en morfosintaxis. Un primer ejemplo parece ser el juego de la contraseña para entrar al aula de Inglés, que parece ser un referente a lo largo del curso para recordar patrones sintácticos en Inglés, además de fomentar una motivación por expresarse oralmente (RNO 3, 5 de octubre de 2015, p. 3). Un segundo ejemplo es el juego *Flipped cards*, de creación propia también, creado para fomentar la reflexión conjunta sobre los errores morfosintácticos más comunes y que parece que obtiene unos resultados muy positivos en aumentar la consciencia metalingüística:

[...] Los alumnos han dialogado en castellano y debatido el orden de las piezas de la frase. Lo importante no es que no hayan hablado en inglés, sino que se han ayudado entre ellos para ordenar las frases. Han reflexionado de forma conjunta. Por ejemplo M. ha recalcado mucho que el sujeto va lo primero y ha dicho: “- hacedme caso, que lo sé, que siempre se me olvida y fallo en ello”. Y tenía razón. Se han puesto muy contentos al ver que lo habían hecho bien. (RNO 3, 14 de febrero de 2017, p. 16).

Mejora en léxico

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos (ROVP), parece extraerse evidencia que la muestra va progresando de forma significativa en léxico a lo largo de los distintos proyectos plurilingües. Por ejemplo, en el primer proyecto plurilingüe, se identifican interferencias lingüísticas con la lengua castellana: “*deport olímpic* (sujeto 3, V. 7, minuto 00:53). Tras decirlo varias veces el sujeto rectifica en catalán por “*esport*” (ROVP, p. 2). El análisis del Registro narrativo de la observación 3 también aporta evidencia de que la muestra emplea léxico repetitivo en las exposiciones del primer proyecto (RNO 3, 7 de noviembre de 2016, p. 11).

En el análisis de las exposiciones del segundo proyecto plurilingüe, *Cooking*, únicamente se identifica un grupo que emplea riqueza léxica, el grupo 5: “riqueza léxica, emplean mucho vocabulario de ingredientes y verbos relacionados con la cocina.” (ROVP, p. 9). También parece identificarse errores de léxico debidos a interferencias lingüísticas aquí: “palabra inventada, sujeto 10 “*envolvent*” (V. 14, minuto 22:17); “*remove*” por “*remover*” (sujeto 17, V. 14, minuto 25:32); “*microonds*” (sujeto 17, V. 15, minuto 25:49).” (grupo 6, ROVP, p. 10).

Los errores de léxico que parecen advertirse en el análisis de los vídeos de las exposiciones del tercer proyecto, *Music genres*, parecen ser más complejos. Por ejemplo, confusión de adverbios: “el sujeto 15 confunde “*many*” por “*more*” (V. 15, minuto 05:57)” (grupo 1, ROVP, p. 11). Y, en este punto, además, se identifican sujetos que emplean riqueza léxica (ROVP, p. 13).

Finalmente, en las exposiciones del último proyecto, *El folleto de viajes*, el número de grupos donde se identifica que emplean riqueza léxica aumenta (ROVP, p. 15). En cuanto a errores de léxico, se identifica únicamente un sujeto que confunde “*many*” por “*more*” (sujeto 2, grupo 3, ROVP, p. 18), y, un error de interferencia lingüística: “*contant*” (V. 16, V. 25, minuto 00:10)” (ROVP, p. 20). Por tanto, el número de errores de léxico parece decrecer a lo largo de los proyectos plurilingües. A continuación, se muestra el resumen de los errores de léxico en expresión oral descritos en este punto:

EVALUACIÓN SPEAKING. VIDEOS EXPOSICIONES PROYECTOS												
Número del Sujeto	LÉXICO											
	Interferencias lingüísticas				Errores de léxico				Riqueza léxica			
MOMENTO	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes	Proyecto 1: Olimpiadas paraolímpicas	Proyecto 2: Cooking	Proyecto 3: Estilos musicales	Proyecto 4: Folleto de viajes
1												
2								X (more por many)			X	
3	X (deport)											
4									X			X
5										X		
6												
7				No participa en inglés				No participa en inglés				
8									X	X		
9				No participa en inglés								
10		X (envolvent)				X						
11							X (many por more)				X	X
12											Riqueza léxica	X
13												
14				No participa en inglés				No participa en inglés				
15												
16				X (contant)					X		X	X
17		X (microonds, remove)				X					Riqueza léxica	
18												

Tabla 34. Evaluación de la expresión oral. Léxico

Mejora en transmisión del mensaje

Del análisis del Registro narrativo de la observación 3 parece obtenerse que, al acabar 5º curso, a pesar de lograrse un aumento la motivación de la muestra por exponer oralmente sus proyectos, la mayoría lo hace leyendo su texto o de forma memorística. Por tanto, el alumnado no transmite mensajes orales en inglés de forma fluida en este punto (RNO 3, 6 de junio de 2016, p. 12).

Al inicio de 6º curso, tal como se ha mencionado en el punto anterior se detecta falta de coordinación, que dificulta la transmisión del mensaje, y también dificultades de fluidez en la presentación de los proyectos plurilingües, tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 3 (RNO, 7 de noviembre de 2016, p. 11). Por otro lado, en este punto se identifican también dificultades severas en transmisión del mensaje, un nerviosismo que incluso provoca bloqueo en algún caso (Muestra. Vídeo 6, minuto 1.20'). Y los discursos son generalmente memorísticos y están acompañados de una postura estática, en todas las lenguas:

“En general mantienen un discurso muy memorístico. Sólo una alumna (sujeto 4) acompaña su discurso con gestos con las manos, el resto tienen una postura estática y un discurso muy monótono. Incluso la sujeto 16 dice su discurso en catalán con gran rapidez y, al acabarlo, hace un gesto con el brazo y su cara enfadada, como diciendo: “bah da igual”, que denota que no está contenta con su trabajo acabado de hacer. Es una alumna a la que le cuesta mucho hablar en público.” (V. 11, ROVP, p. 5).

Tan sólo se identifican escasos sujetos que en este punto intenta hacer pausas, aunque a veces sean injustificadas, no leer todo el discurso y prestar atención a la pronunciación correcta, como el sujeto 10 (ROVP, p. 4).

En el proyecto 2, *Cooking*, hay grupos que empiezan a emplear gestos para acompañar su discurso como estrategia de transmisión del mensaje (grupo 1, ROVP, p. 7; grupo 2, sujeto 12, ROVP, p. 7). Sin embargo, aún parece abundar los sujetos que mantienen una postura muy estática, que no emplean gestos para acompañar sus discursos (grupo 3, ROVP, p. 8; grupo 4, ROVP, p. 9) y los que ni siquiera mantienen contacto visual con los oyentes (grupo 6, ROVP, p. 10).

En el tercer proyecto, *Music genres*, el número de sujetos que empiezan a emplear gestos para acompañar su discurso aumenta, aunque parece predominar aún la postura estática y, en bastantes casos, el discurso memorístico (grupo 1 y 2, ROVP, p. 11-12). Sin embargo, también empiezan a apreciarse en este punto, casos de alumnos que sí emplean gestos y sus discursos empiezan a ser más naturales: “los sujetos 12 y 17 mantienen contacto visual, una postura dinámica y emplean pausas y gestos para acompañar el mensaje.” (grupo 3, ROVP, p. 14).

En el cuarto y último proyecto, *El folleto de viajes*, se aprecia un incremento notable del uso de estrategias de transmisión del mensaje. Por ejemplo, aumenta el número de alumnos que emplean gestos para acompañar su discurso y tienen contacto visual con los espectadores, y en algunos casos la evolución es muy significativa, como el siguiente caso:

Todos los alumnos del grupo mantienen contacto visual, utilizan gestos para acompañar su discurso, emplean pausas justificadas y moderan la velocidad de expresión para ayudar a la comprensión. Recordemos que a lo largo del proceso, por ejemplo el sujeto 11 tendía a producir mensajes orales a gran velocidad que no eran fácil de comprender. En este punto parece identificarse que este mismo sujeto guarda una velocidad moderada durante todo el discurso, emplea pausas y gestos. (grupo 1, ROVP, p. 15).

Además, parece apreciarse como las estrategias de transmisión del mensaje que se emplean son las mismas para las diferentes lenguas, indistintamente que se exponga en lengua adicional o lengua primera. A continuación, se muestran algunos ejemplos:

La sujeto 8 mira al techo y en ocasiones mantiene contacto visual, de igual forma tanto en inglés, como catalana como castellana siendo esta última su lengua primera (V. 24 minuto 01:15 en inglés; 03:48 en catalán; 05:34 en castellano). La sujeto 5 también emplea las mismas características en la transmisión del mensaje en las tres lenguas: misma vocalización a veces costosa de comprender; contacto visual, ritmo de exposición, pausas justificadas y uso de los mismos gestos (V. 24, minuto 01:54 en inglés; 3.12 en catalán; 06:36 en castellano). (grupo 4, ROVP, p. 19).

Medidas de impulso que incluye el Programa CLILPLU para fomentar la expresión oral en Inglés

El Programa CLILPLU incluye diferentes medidas de impulso de la competencia de expresión oral. Por un lado, acoge las medidas existentes en Lengua Catalana y Lengua Castellana, como las conferencias inter-clases a partir del curso 2014-2015 (PLC, 2017, p. 8). También, la participación oral del Inglés en la radio escolar con programas o aportaciones programadas y coordinadas durante toda la aplicación del Programa CLILPLU (PLC, 2017, p. 7) y también en la celebraciones y fiestas escolares (M. I, 2015, p. 8). Por último, se modifica el espacio de juego en inglés en la hora del patio: en 2014-2015 se habilita un espacio en el vestíbulo del centro escolar un día a la semana y todos los alumnos pueden acudir a jugar voluntariamente (PLC, 2017, p. 8); en 2015-2016 se establecen dos días, uno para ciclo inicial y otro para ciclo medio, y se mantiene la mesa

en el vestíbulo (PLC, 2017, p. 9); en 2016-2017 se mantiene el formato del curso anterior pero se habilita un espacio en la clase de Inglés para tener más espacio y diferentes tipos de juegos (PLC, 2017, p. 11).

Reacciones del alumnado a las actividades del Programa CLILPLU para fomentar la mejora en expresión oral

Del análisis del Registro narrativo de la observación 3, las exposiciones orales de los proyectos, la participación en la radio del centro escolar, los juegos, las herramientas de motivación en el aula como la lista de felicitaciones, el taller de cocina en inglés y la excursión anual de teatro en inglés parecen ser de las actividades del Programa CLILPLU que motivan más al alumnado para participar oralmente en inglés en el aula y ayudan a desarrollar y mejorar la dimensión de expresión oral, en especial la fluidez y la pronunciación:

a) Proyectos:

El proyecto de las recetas es una de las actividades que incluye el Programa piloto CLILPLU para 6º curso. El registro narrativo de la observación 3 aporta evidencia de que dicha actividad obtiene muy buenos resultados para fomentar la expresión oral del alumnado cuando realizan las exposiciones de los proyectos porque crea una motivación alta de participación:

Visualización de los vídeos que habían hecho por grupos del proyecto *Cooking at home*. Me quedo sin palabras de ver lo bien que han hecho el proyecto. Todos los vídeos son en inglés al 100%, todos los estudiantes participan en el vídeo, se les ve muy contentos en el vídeo, y muy orgullosos en clase. [...] la fluidez con la que hablan los estudiantes, los mensajes que expresan y ver cómo ellos mismos están tan orgullosos del trabajo que han hecho. En clase, es muy difícil que se expresen entre ellos en inglés. Sin embargo, tanto el día del *Cooking in class* como este proyecto se han comunicado en inglés. (RNO 3, 23 de febrero de 2016, p. 16).

b) Participación en la radio escolar:

Por otro lado, el hecho de presentar oralmente en grupos los proyectos realizados en directo en la radio escolar del centro es una actividad que incluye el Programa piloto CLILPLU desde los inicios de este (curso 2014-2015) y, tal como recoge el Registro narrativo de la observación 3, motiva al alumnado para prepararse las exposiciones y esforzarse en expresarse oralmente en inglés, además de trabajar en equipo:

La exposición en la radio del proyecto de las olimpiadas paraolímpicas ha ido muy bien. Tras finalizar la exposición del proyecto de las olimpiadas paraolímpicas, los alumnos que han hecho la exposición le dicen a la profesora que están orgullosos, que han hecho todos la exposición y están contentos de ello porque todos han hablado en inglés también y les cuesta mucho y lo han logrado. La audiencia lo ha recibido con entusiasmo, han estado en silencio y les han aplaudido al acabar. (RNO 3, 15 de noviembre de 2016, p. 13-14).

La observación de los vídeos parece aportar también evidencia de esta motivación del alumnado por participar oralmente en inglés en los programas de radio en directo:

El grupo del sujeto 4, 8 y 16 exponen su proyecto en el programa de radio escolar en directo y de memoria delante de todos los alumnos del centro escolar. La exposición es

de alrededor de 3 minutos en total. Las alumnas se muestran muy contentas y satisfechas de participar en la radio. El público escucha la exposición con mucha atención y aplauden al acabar. (ROVP, p. 22).

c) El juego:

A través del análisis del Registro narrativo de la observación 3 se identifica que, a través del uso del juego en el aula se logra una mejora en expresión, tanto oral como escrita (vid. supra punto 6.1.2 sobre el rol del juego para mejorar la morfosintaxis en expresión oral). El uso de juegos parece incentivar la participación de los alumnos y el compartir y reflexionar conjuntamente sobre los errores que cometen (RNO 3, 2 de noviembre de 2015, p. 5).

d) Estrategias de motivación en el aula:

El Programa CLILPLU incluye herramientas de motivación como es el uso de la lista de felicitaciones, la *Congratulation List*, visible en el aula, donde se pegan estrellas cuando los alumnos se esfuerzan por hablar en inglés en el aula (vid. supra capítulo 3). El registro narrativo de la observación 3 recoge evidencias de que esta herramienta induce una alta motivación y participación del alumnado y que, además, también sirve para ver un progreso en expresión oral del alumnado que, ya muestra que es capaz de expresar frases completas:

Esta semana al llegar, lo primero que han hecho los estudiantes es pararse ante la lista de felicitaciones de su clase: Verónica, me debes mi estrella –dice I. Y a mí –sigue A. *That's true-* afirmo yo y se las pongo. [...] Yo quiero una estrella también jo, -añaden diversos alumnos quejosos. Mi respuesta es: Perfecto, la única condición es hablar en inglés y tener una buena actitud. De repente, alumnos que nunca habían hablado en inglés antes en clase, a excepción de las canciones o presentación de trabajos, empiezan a intentar hacerlo y expresar ideas en inglés. Hasta M., un estudiante con serios problemas actitudinales y con adaptación curricular, ha acabado ganando una estrella. Primero se ha dirigido a mí diciéndome: “*Verónica, Can I go to ... (dudoso) la clase?*” Yo he puesto cara de no entender, entonces ha añadido “*pencil case Verónica*”. Me ha asombrado porque me ha demostrado que ha adquirido frases. Siempre les digo antes de ir a la clase de inglés: “*Take your books, notebook, diary and pencil case*”. Entonces le he dicho: - “*Ah! Can I got to the class, please?*” Lo ha repetido y ha ido. Cinco minutos más tarde ha vuelto a preguntarme, ahora correctamente a la primera, - “*Verónica, Can I go to the class, please? My book*”. Me ha demostrado que lo ha aprendido y ha prestado atención. Tiene mucho mérito en su caso. (RNO 3, 29 de octubre de 2015, p. 4-5).

El alumnado parece motivarse por expresarse oralmente en inglés con ayuda y pautas, además de con la lista de felicitaciones, también con la lista de expresiones y vocabulario que se realiza con el alumnado y se tiene visible en el aula (RNO 3, 24 de septiembre de 2015, p. 1).

Además, como resultado no previsto, parece que el alumnado pide utilizar la *Congratulation List* en Tutoría para premiar el esfuerzo (RNO 2, Prof. 6, 4 de marzo de 2016, p. 7).

e) Taller de cocina en inglés en el aula:

El taller de cocina en inglés en el aula parece ser una de las actividades que más motiva al alumnado para fomentar la expresión oral en inglés, así se extrae del Registro narrativo de la observación 3:

La valoración de los estudiantes fue que ¿por qué no hacíamos todas las clases así? Dijeron que había sido muy divertido. Además de aprender a hacer un *smoothie* de frutas reconocían que habían practicado el inglés. Pude ver cómo practicaron el vocabulario estudiado en la unidad y se expresaban con frases como: “*Put the fruit into the bowl; add three spoons of sugar*”. (RNO 3, 6 de febrero de 2017, p. 16).

Otras evidencias de ello parecen obtenerse del Registro narrativo de la observación 5 (RNO 5, 12 de febrero de 2015, p. 7).

f) Excursión de teatro en inglés:

Otra actividad que incluye el Programa CLILPLU y que fomenta la mejora de la expresión oral del alumnado y su motivación por hablar en inglés es la excursión anual que se realiza donde el alumnado acude a una representación teatral en inglés, en un teatro externo al centro escolar. Las Memorias anuales de Inglés (2015) y (2016) incluyen evidencia de que esta actividad se valora de forma muy positiva porque, al crear una situación de comunicación real en Inglés, el alumnado tiene un aliciente añadido y participa (M. I, 2015, p. 9).

6.1.3 Desarrollo competencial en comprensión lectora (*Reading*)

A partir del análisis de los resultados de las PICA de Inglés de 2015 y 2016 se obtiene una evolución positiva de la muestra en la competencia de comprensión lectora a lo largo de ciclo superior, mejorando los resultados de un promedio de 6,9 en la T1 de 5º y 6º curso a un promedio de 7,9 en la T2 de 6º curso. Si se analizan los resultados de cada sujeto, se identifican 3 sujetos de 18 que obtienen una evolución negativa de la T1 a la T2 en 5º curso y 2 sujetos de 18 que obtienen un resultado inferior en la T2 de 6º curso que en la T1 de ese mismo curso. Los otros 16 sujetos obtienen una evolución positiva. Se recuerda que la prueba de 5º curso es distinta a la de 6º curso (ver en punto 5.1.3 de los Anexos la tabla resumen de la evolución individual de cada alumno en esta competencia a lo largo del ciclo superior).

Medidas de impulso que incluye el Programa CLILPLU para fomentar la comprensión lectora en Inglés

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 6, se identifica que el Programa CLILPLU incluye una serie de actuaciones para fomentar el desarrollo de la comprensión lectora en Inglés y que algunas de ellas se pactan y acuerdan en la FIC con el equipo docente. De entre estas segundas, se encuentran: incluir el Inglés en el proyecto de biblioteca en el aula y, por tanto, dedicar un tiempo de lectura semanal en esta lengua. Y, también, trabajar en ciclo medio y ciclo superior la lectura en inglés a través de dossieres de *Science* CLIL en el espacio de aula de la materia de Inglés, aunque los temas se coordinan con el docente de la materia de contenido que se imparte en lengua catalana (RNO 6, 3 de marzo de 2016, p. 3). De esta manera, se busca consolidar el plan lector en

las tres lenguas (PLC, 2017, p. 6). A partir de 2015-2016 para incluir el Inglés en el Plan Lector se crea la biblioteca de aula y se hace préstamo de libros semanales y, además, “todos los cursos tienen una sesión a las 9h y, por tanto, lectura en inglés una vez a la semana. Esta es colectiva, a partir de los dosieres de *Science* que se trabajan semanalmente en esa sesión” (PLC, 2017, p. 6). Este proyecto de biblioteca en inglés se prueba inicialmente desde las horas de materia de Inglés en el primer año de aplicación del Programa (2014-2015) y, tal como parece extraerse de la Memoria de Inglés de ese año, se observa una evolución general en comprensión lectora, además de un aumento de la motivación del alumnado por la materia y la lectura en inglés (M. I., 2015, p. 6-8).

Además de estas medidas pactadas en la FIC, el Programa CLILPLU añade otras medidas adicionales como, el impulso del desarrollo de esta competencia desde la materia de Música, a través de la lectura de textos sobre contenidos musicales y el trabajo de canciones y sus letras (M. I., 2015, p. 6). Y, también, el Programa CLILPLU apuesta por tener libro de texto tanto de Inglés como de Música para trabajar el trabajo de los contenidos a partir de lectura de textos (M. I., 2016, p. 12).

Además, a lo largo del proceso de aplicación del Programa CLILPLU parece identificarse que el alumnado participante muestra un alto grado de motivación por la lectura de libros y textos CLIL, como los libros de ciencias de la biblioteca de aula en inglés o los dosieres de *Science* que se trabajan quincenalmente:

La biblioteca en anglès es compona majoritàriament per llibres de Science en anglès. Aquesta lectura s'ha fet individual i de vegades en petit grup o parella. La valoració ha sigut molt positiva, ha creat molta motivació per llegir i per aprendre anglès. (M. I., 2015, p. 5-6)¹²⁵.

*“Es recomana seguir treballant Science una sessió a la setmana, els textos motiven molt a l'alumnat. Volen saber més dels temes que es treballen i es motiven per llegir i esforçar-se en comprendre els textos en llengua anglesa”*¹²⁶ (M. I., 2016, p. 13).

Del Registro narrativo de la observación 3 parece también extraerse evidencia de ello. Las lecturas CLIL parecen fomentar no sólo la motivación del alumnado por leer en inglés en el aula sino también por conocer más sobre los temas que se tratan en las lecturas, inquietud que se parece avivar e incluir en los proyectos:

Hoy me han pedido que buscáramos el lugar de la cordillera rusa de la que hablaba el texto. Se lo he enseñado en el *google maps* y les he enseñado como buscar distancias entre lugares. El origen del interés ha surgido de ellos, pero, por primera vez, han querido saber más sobre algo de las lecturas, aunque les estuviera hablando en inglés y el texto fuera en inglés. Creo que pronto les plantearé la posibilidad de hacer un proyecto en equipos. (RNO 3, 9 de enero de 2016, p. 9).

[...] Conectan con la lectura de las cordilleras que hicimos en enero y dicen que quieren buscar las distancias desde Barcelona a lugares del mundo. Decidimos pues escoger un país y hacer una descripción de ese país: introducción y monumentos [...]. (RNO 3, 22 de marzo de 2016, p. 10).

¹²⁵ Traducción: “la biblioteca en inglés se compone mayoritariamente por libros de *Science* en inglés. Esta lectura se ha hecho individual y a veces en pequeño grupo o pareja. La valoración ha sido muy positiva, ha creado mucha motivación para leer y aprender inglés” (traducción propia).

¹²⁶ Traducción: “se recomienda seguir trabajando *Science* una sesión en la semana, los textos motivan mucho al alumnado. Quieren saber más de los temas que se trabajan y se motivan para leer y esforzarse al comprender los textos en Inglés” (traducción propia).

Por otro lado, a partir de la observación de los vídeos de clase (ROVP) parece identificarse como la actividad *Wishing Box* (vid. supra punto 6.1.1 para más información) fomenta la motivación del alumnado por la lectura de las notas. Esta motivación no cesa en ningún momento en esta actividad. De hecho, a fecha de 14 de junio de 2017 se aprecia en el video 26 como la participación voluntaria por querer leer las notas que han recibido es muy alta:

“Los alumnos muestran mucha motivación por querer leer las notas recibidas en voz alta delante de la clase. Cuando pregunta la profesora muchos son los que se muestran voluntarios (V. 26, minuto 04:43). Finalmente acaban leyendo 12 alumnos una nota cada uno (V. 26, minuto 13:50).” (ROVP, p. 20).

6.1.4 Desarrollo competencial en comprensión oral (*Listening*)

A partir del análisis de los resultados de las PICA de 5º y 6º curso, parece identificarse una evolución positiva de la muestra en la competencia de comprensión oral (*Listening*), a lo largo del ciclo superior, mejorando la media de un 6,3 en la T1 de 5º curso a un 7,4 en la T1 de 6º curso. No se cuenta con las calificaciones de la prueba T2 de 5º curso (junio 2015). Finalmente, la evolución en 6º curso es positiva, alcanzando una media de 7,9, nivel medio-alto, en la T2 de 6º curso. Se obtiene la misma calificación final que en la dimensión de comprensión lectora. Si se analizan los resultados individualmente (sujetos por sujeto), se identifican 4 sujetos de 18 que obtienen un resultado inferior en la T2 de 6º curso que en la T1 de 6º curso. Los otros 14 sujetos obtienen una evolución positiva (ver en el punto 5.1.4 de los Anexos la tabla resumen de la evolución individual de cada alumno en esta competencia a lo largo del ciclo superior).

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones del proyecto *Music genres* (V. 15 – V. 20) se identifica cómo los sujetos que conforman la muestra comprenden información específica de las exposiciones orales que realizan los compañeros y así lo demuestran respondiendo a las preguntas que posteriormente se plantean: “La primera actividad de responder preguntas parece observarse que el resto de alumnos han estado muy atentos, responden correctamente las preguntas que, además, son complejas porque aluden a detalles e información específica.” (ROVP; p. 14). Y, además, identifican todas las palabras que faltan en el ejercicio de comprensión de la canción: “En la actividad 1 los alumnos entienden todas las palabras que faltan en el ejercicio de comprensión oral.” (ROVP, p. 12).

Medidas de impulso que incluye el Programa CLILPLU para fomentar la comprensión oral en Inglés

El Programa CLILPLU incluye diferentes medidas de impulso de la competencia de comprensión oral. Por un lado, parece acoger las medidas existentes en Lengua Catalana y Lengua Castellana, como las conferencias inter-clases a partir del curso 2014-2015 (PLC, 2017, p. 8), la participación oral del Inglés en la radio escolar (PLC, 2017, p. 7) y también en la celebraciones y fiestas escolares (M. I, 2015, p. 8). Además, parece fomentar el desarrollo de la comprensión oral a partir de las exposiciones orales de los proyectos que se realizan y el trabajo de canciones en Inglés (vid. infra punto 6.1.5 para más detalle de la reacción del alumnado ante el trabajo de las canciones).

6.1.5 Desarrollo competencial en la dimensión literaria

El Programa CLILPLU incluye medidas para fomentar el desarrollo de la competencia literaria: a partir del trabajo de la lectura de libros de lectura en inglés dentro del espacio de clase, así como el trabajo y canto de canciones en inglés. En cuanto a la primera, el Inglés se incluye dentro del proyecto de biblioteca en el aula a partir de la FIC, como medida de coordinación de las tres lenguas escolares, tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 6 (RNO 6, 3 de marzo de 2016, p. 3).

Además, la actividad de Biblioteca parece ser valorada de forma muy positiva por las familias porque permite trabajar desde casa el Inglés, estableciendo un tiempo de lectura diario con los alumnos. Las familias parecen ver una evolución de la comprensión lectora de los alumnos a partir de esta práctica en casa a lo largo del ciclo superior. Se muestran las siguientes evidencias como ejemplo, extraídos del Registro narrativo de la observación 4: “aunque aún le cuesta bastante, se sienta con el alumno en casa y dice que ha mejorado la comprensión lectora. Dice que le está yendo muy bien el préstamo de libros de lectura de la biblioteca en inglés” (RNO 4, familia del sujeto 13, 25 de mayo de 2016, p. 2). Por otro lado, las familias también valoran esta medida como una oportunidad de desarrollar la afición de leer libros en inglés en casa: “Explica que en casa E. está leyendo siempre libros de la biblioteca en inglés” (RNO 4, familia sujeto 8, 8 de junio, p. 10).

En cuanto a la segunda medida, el uso de canciones, el equipo docente participante en el Programa CLILPLU identifica un aumento de la motivación del alumnado por cantar canciones en inglés dentro del centro escolar: “Les encantan las canciones de inglés. Me piden canciones de *English* en clase y distinguen que son las canciones de *English*” (RNO 2, Prof. 4, 8 de junio de 2016, p. 10). El análisis de la observación de los vídeos de las exposiciones de los proyectos parece mostrar evidencia también de la motivación del alumnado por cantar canciones en inglés. Durante las exposiciones parecen advertirse varios casos de alumnos que cantan en bajito las canciones que se están escuchando como parte de las actividades (vid. infra 6.2.3 para más detalle).

Desarrollo competencial en inglés a través del trabajo de canciones

El trabajo de las canciones se emplea en el Programa CLILPLU con una doble utilidad, la de aprender Música y mejorar el Inglés. Esta parece ser una de las actividades que fomenta mayor motivación del alumnado por el aprendizaje de la Música en inglés. A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 3, parece detectarse que los sujetos de la muestra escuchan canciones en inglés y reconocen palabras de letras de canciones cuando aparecen en lecturas. Se identifica que las canciones puede ser un vínculo entre aula y casa para fomentar el contacto con la música en inglés fuera del aula:

Quando leímos la historieta de la unidad 1 en Inglés y salió la palabra *dangerous*, M. empezó a cantar la canción *It's dangerous*, de David Guetta. [...] (RNO 3, 28 de septiembre de 2015, p. 3).

Además, las familias explican que los alumnos están en casa en contacto voluntario con las canciones en inglés, que les escuchan practicar y cantar las canciones trabajadas en clase y también buscar por sí mismos nuevas canciones, tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 4:

“También explica que le está yendo muy bien hacer la Música en inglés porque [...] al hacerlo en inglés, se escucha las canciones y lee las partituras de las canciones” (RNO 4, familia del sujeto 13, 24 de mayo de 2016, p. 2).

“[...] le encanta escuchar canciones en inglés y ve que en casa se pone a buscar canciones y a traducir la letra” (RNO 4, familia sujeto 14, 25 de mayo de 2016, p. 3).

A algunas familias les sorprende mucho esta motivación por escuchar canciones en inglés, dadas las características del alumno y su desmotivación inicial en todo lo relacionado con el ámbito académico, como es el caso del sujeto número 3 (RNO 4, familia sujeto 3, 6 de junio de 2017, p. 12). También se extrae que hay otros casos que en clase se observa que están cantando letras en inglés y se motiva cuando se trabaja las canciones en el aula, como es el caso del sujeto número 2:

“Se le explica a la madre que las pocas veces que se motiva en clase es cuando se está trabajando canciones o se va a poder escoger canción si se trabaja bien durante la actividad. Y además, muchas veces él llega cantando a clase canciones en inglés o hace conexiones entre palabras que yo digo y la canción donde la ha escuchado aparecer (RNO 4, familia sujeto 2, 19 de diciembre de 2015, p. 5).

El análisis del Registro de la observación de los vídeos de las exposiciones de los proyectos parece también aportar evidencias de que el alumnado escucha canciones fuera del aula y está motivado por aprender las letras de las canciones. Por ejemplo, en el tercer proyecto, *Music genres*, algunos alumnos del grupo 1 cantan las canciones de memoria en bajito mientras se realiza la actividad preparada (ROVP, p. 12). Otro ejemplo se extrae de las exposiciones del último proyecto, *El folleto de viajes*, donde un grupo de alumnos cantan de memoria una canción que un grupo utiliza como cierre de su exposición, demostrando que conocen la canción y la han escuchado fuera del aula ya que no se ha trabajado en clase: “Al final de la exposición ponen una canción de Oasis ya que habían descrito este grupo de música y se escucha como varios alumnos cantan la canción. Se intuye motivación por cantar canciones en inglés.” (ROVP, p. 14).

Reacciones espontáneas de los alumnos a las actividades que incorpora el Programa CLILPLU para desarrollar la dimensión literaria

Tal como se extrae del análisis del Registro narrativo de la observación 5, desde un primer momento de aplicación del Programa CLILPLU (2014-2015) la actividad de biblioteca en inglés¹²⁷ en el aula parece tener una gran acogida entre el alumnado y fomentar su motivación por la lectura de diferentes temas, así como para ver los contenidos trabajados en Inglés, como ahora la forma del pasado regular, en lecturas especialmente de descubrimiento de distintas temáticas (RNO 5, 1 de abril de 2015, p. 9). El Registro narrativo de la observación 2 también parece aportar evidencia de ello: “en clase me piden en los ratos de leer si pueden leer los libros de biblioteca en inglés. Veo que van utilizando libros de biblioteca de diferentes idiomas. Están muy motivados por la biblioteca de Inglés” (RNO 2, Prof. 6, 4 de marzo de 2016, p. 7).

¹²⁷ Esta actividad se inicia en el año 2014-2015 y por ello se muestran evidencias de otros grupos previos al alumnado sujeto de la investigación: “inauguramos la Biblioteca de Inglés en el aula. Los libros de la colección *Discovery* tienen un gran éxito entre el alumnado” (RNO 5, 1 de abril de 2015, p. 9).

El trabajo de las canciones en inglés parece ser también para el equipo docente una actividad que consigue una reacción positiva y una alta motivación del alumnado, ya que cuando se les felicita y pueden escoger actividad a hacer piden escuchar las canciones que muchas veces son las que se han trabajado en Inglés (RNO 2, Prof. 6, 1 de junio de 2016, p. 7).

El proyecto sobre los estilos musicales parece también fomentar la escucha y el canto de canciones de diferentes estilos musicales fuera del aula. Tal como se extrae del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos, hay alumnos que mientras realizan la actividad dirigida con los compañeros van cantando de memoria la canción que se está escuchando (ROVP, p. 12) e incluso el grupo 3 dedica la última canción que proponen como actividad a un sujeto que no forma parte del grupo (ROVP, 14).

La actividad *Wishing Box* también parece fomentar la motivación del alumnado por leer en voz alta las notas y postales recibidas. A fecha de 14 de junio de 2017 se aprecia en el video 26 como la participación voluntaria por querer leer las notas y escuchar a los que las leen es muy alta (ROVP, p. 20).

6.1.6 Evolución del rol del Inglés en el centro

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 6 parece que, a lo largo de la Fase de Proceso, el Inglés se va coordinando con el resto de lenguas escolares de forma paulatina y también que la mirada del equipo docente empieza a evolucionar identificando la necesidad de trabajar las tres lenguas desde el EPI y eso incluye tener en cuenta al Inglés y elaborar acciones conjuntas entre las lenguas:

No sólo los docentes descubrimos que en las otras lenguas trabajamos los mismos géneros discursivos, sino que lo hacemos con las mismas expresiones escritas. Esto sí nos supone un replanteamiento. Reflexionamos y nos damos cuenta de la necesidad de coordinación. Hemos estado repitiendo actividades y comprendemos que los estudiantes puedan estar desmotivados cuando les presentamos la misma actividad tres veces en cada lengua distinta (RNO 6, 19 de junio de 2016, p. 2).

Parece que el equipo docente identifica una descoordinación en cuanto a la programación de las lenguas escolares, que conlleva la repetición de estrategias y actividades sin estar coordinadas. Como se describe en el punto 6.1, en la FIC se establecen unas pautas metodológicas comunes para las tres lenguas escolares para trabajar la expresión escrita. Ante la necesidad de coordinación parece obtenerse también que la estrategia didáctica de trabajar por proyectos es la elección a seguir por el equipo docente (RNO 6, 19 de junio de 2016, p. 2).

A partir de la FIC también parece obtenerse una evolución del rol del Inglés en cuanto a la inclusión de esta lengua en la biblioteca de aula y el tiempo de lectura diario en Inglés (RNO 6, 3 de marzo de 2016, p. 3), además de lograr que el resto del equipo docente, no especialista en Inglés, se den cuenta que desde el resto de lenguas se trabajan los mismos géneros discursivos y contenidos lingüísticos parecidos: “no sabía tampoco que en Inglés tuviéramos tantos puntos en común y que trabajarais también los mismos géneros discursivos” (RNO 2, Prof. 3, 10 de enero de 2017, p. 3).

El equipo docente, al experimentar y participar en el Programa CLILPLU y los proyectos plurilingües, parece reconocer que se requiere trabajar cooperativamente las tres lenguas

escolares, equiparar su visualización en la vida escolar y que se precisa una coordinación y un trabajo en equipo por parte de los docentes muy importante que no puede recaer únicamente en una persona sola, en este caso en la profesora de Inglés:

Es necesario equiparar las tres lenguas: catalán, castellano e inglés en el centro. Que participe en la radio, en las festividades, en los concursos y las pruebas. Porque las competencias básicas examinan las tres lenguas. Pero claro, el problema es que si del Inglés sólo se encarga una persona es muchísimo trabajo para uno solo, se necesita mayor coordinación y trabajo en equipo de los docentes. (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5).

6.2 Fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 2, parece extraerse que el equipo docente aprecia un desarrollo positivo del alumnado en la competencia plurilingüe en distintos momentos. El primero es en el día a día en el centro escolar, donde el equipo docente destaca el hecho de que el alumnado se dirija en inglés a la profesora especialista en cualquier lugar del centro, desde la etapa de educación infantil: “es sorprendente que se dirijan siempre en inglés cuando te ven” (RNO 2, Prof. 4, 16 de junio de 2016, p. 12). Un segundo momento es en la actividad de la gymkhana, donde se parece conseguir mayor adecuación a la situación comunicativa y desarrollo de la competencia plurilingüe:

[...] Yo he estado en el juego de “La patata caliente”. Ha sido muy divertido. [...] En general se han repetido las siguientes valoraciones entre los docentes participantes: “Se han portado súper bien”; “¡Han hablado en inglés casi todo el rato! ¡Es sorprendente!”; “¡Han interactuado muchísimo entre ellos! Yo pensaba que se quedarían los nuestros por un lado y los alemanes por otro, pero qué va, tenían muchas ganas de estar con sus *pen-friend*”; “¡Qué actividad más chula! ¡Hay que repetirla! ¡Sin duda, aquí sí han visto que necesitan emplear el inglés para comunicarse!” (RNO 5, 16 de junio de 2017, p.24-25).

Un tercer momento es con la elaboración de proyectos plurilingües que implican investigar fuera del aula ordinaria y proyectar su trabajo. Esta medida se valora por parte del equipo docente como positiva para fomentar el desarrollo de la dimensión de expresión oral también, además de incentivar el desarrollo de la competencia plurilingüe. Por ejemplo, en el proyecto de los servicios del barrio que incluye el Programa CLILPLU, los estudiantes entrevistan a distintos trabajadores de diferentes servicios y lo hacen en diferentes lenguas:

(Grupo 3) [...] Las entrevistas son plurilingües para adaptarse a los diferentes contextos. [...] La salida a la Escuela Oficial de Idiomas también les ha impactado muchísimo. Tuvieron la oportunidad de entrevistar a dos profesores, una de Inglaterra y el segundo de Irlanda. Los alumnos se han esforzado mucho por hablar en inglés y el resto de los alumnos que no entrevistaban han tomado notas. Les han hecho preguntas extras sobre cómo es Irlanda, lo cual demuestra que tenían interés de saber más cosas. [...] Al acabar los dos profesores han felicitado a los alumnos y han dicho: “- os felicito, qué buena pronunciación tienen siendo tan pequeños, se han desenvuelto muy bien en una situación real de comunicación”. (RNO 5, 11 y 16 de mayo de 2017, p. 22-23).

Los profesores participantes en esta experiencia, además de percibir una mejora del alumnado, valoran positivamente la realización de este tipo de proyectos para incentivar la comunicación real en lengua adicional:

“[...] según mi criterio, lo han hecho realmente bien. Y se han ayudado los unos a los otros. La verdad es que les está yendo muy bien esta parte de ir a entrevistar para realmente utilizar la lengua con fines comunicativos” (Prof. 2, RNO 5, 11 y 16 de mayo de 2017, p. 23).

La Prof. 3, participante en la presentación del proyecto plurilingüe *El folleto de viajes*, identifica cómo hay alumnos que mientras exponen, emplean y enlazan frases en diferentes lenguas escolares de forma natural:

Hoy sí hemos podido ver la competencia plurilingüe. Los estudiantes han usado las tres lenguas con mucha familiaridad. Incluso J. ha empezado a exponer en catalán una parte que le tocaba en castellano, ha cambiado de lengua enseguida, pero demostrando que conecta las lenguas. (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5).

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de exposición de los proyectos (V. 6 – V. 25) parece advertirse también una evolución de la muestra en la competencia plurilingüe. Con el primer proyecto plurilingüe, las exposiciones son memorísticas, se emplea un léxico repetitivo y se cometen errores de pronunciación básico en las exposiciones (RNO 3, 7 de noviembre de 2016, p. 13). En el último proyecto, *El folleto de viajes*, parece observarse casos de sujetos que alternan los códigos lingüísticos de forma natural durante la exposición de forma espontánea: “el sujeto 2 cuando se incorpora a acabar su parte que estaba haciendo en lengua castellana anteriormente, empieza hablando en catalán, se da cuenta, y cambia a la lengua castellana. (V. 23, minuto 02:03).” (ROVP, p. 18).

6.2.1 Desarrollo de estrategias de *translenguar*

A lo largo de la aplicación del Programa CLILPLU, el Registro narrativo de la observación 3 parece mostrar que los sujetos interiorizan la traducción como herramienta de *translenguar* para expresarse en inglés, tanto de forma oral como escrita. Y, también, los espacios de corrección individual o en pequeño grupo parecen fomentar esta reflexión necesaria para hacerlo:

Hoy he llamado a corregir individualmente las expresiones escritas y me ha sorprendido porque M. y A. han sido dos de los estudiantes que han reconocido errores que han hecho. Yo les he subrayado el “*I have got 11 years old*” y ellos me han dicho: - *Ay Verónica, “I am 11 years old* porque en inglés es de ser viejo no de tener años”. Me ha hecho mucha ilusión que me hicieran esa reflexión, empiezan a interiorizar y reflexionar sobre sus propios errores”. (RNO 3, 23 de noviembre de 2015, p. 6).

La herramienta de traducción parece permitir al alumno comprender la estructura sintáctica inglesa, adquirir nuevo vocabulario y poder mejorar su competencia en expresión, tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 3:

Hemos hecho una lista de adjetivos en inglés con su traducción en la pizarra. Me he dado cuenta de que había muchos de los estudiantes que desconocían el significado de adjetivos básicos como “alto” o “bajo”. Entonces, a nivel muy inicial hemos ido formando frases con “*I am*” (yo soy). Después hemos enlazado estas frases utilizando la conjunción *and*

o la preposición *but*. Soy pequeño, pero soy fuerte. [...] ahora estaban motivados por hacer estas frases sencillas, y es porque lo entendían. (RNO 3, 3 de marzo de 2016, p. 9).

Las herramientas de *translenguar* desarrolladas con el Programa CLILPLU parecen ayudar al alumnado no sólo a expresarse en inglés traduciendo de la lengua castellana o catalana, sino a aplicar estructuras y esquemas trabajados en Inglés, en la prueba de competencias básicas externas de Lengua Catalana en 2016, tal como se extrae del análisis del Registro narrativo de la observación 5:

(Grupo 2): En la PCBE de Lengua Catalana han de escribir un correo electrónico. Esa tipología textual no había dado tiempo de trabajarla en Lengua Catalana pero sí en Inglés. Los alumnos emplean lo aprendido en Inglés, la estructura y conectores. Al acabar la prueba tanto la profesora de Lengua Catalana como los alumnos dicen: - *Menos mal que hemos trabajado el correo electrónico en Inglés, lo hemos puesto todo – dicen los alumnos*. Y la profesora de Lengua Catalana que estaba en la prueba me dice: - *A algunos se les ha escapado despedirse en inglés con “Kisses”* (RNO 5, 5 de mayo de 2016, p. 19).

Por tanto, el alumnado muestra conexiones en su competencia plurilingüe para aplicar los conocimientos sobre la tipología textual del correo electrónico (formato, registro, vocabulario y fórmulas) en Inglés, lengua adicional para todos ellos, para aplicarlos en lengua catalana, otra lengua adicional para la mayoría. En ese proceso algunos muestran interferencias lingüísticas, ya que cometen el error de despedirse en inglés.

Por último, a partir del análisis del Registro narrativo de la observación 2, se identifica que el equipo docente valora que el uso del Dossier Plurilingüe y el trabajo de los modelos de texto con este material fomentan también el desarrollo de la competencia plurilingüe:

En las Pruebas de Competencias Básicas Externas les ha salvado el conocimiento que tenían en Inglés. Les ha salido como prueba de expresión escrita, escribir un correo electrónico. En Lengua Catalana no habíamos llegado a trabajar el correo electrónico o la carta aún. Pero he ido pasando y todos sabían la estructura y las partes de ésta. Me ha sorprendido muchísimo porque lo han hecho bastante bien. Al acabar me han dicho que en Inglés habían trabajado mucho la carta y que han sabido hacerlo siguiendo la estructura. El dossier plurilingüe les ha ayudado porque cuando la trabajaban en Inglés, tenían el dossier de expresión escrita plurilingüe en el que salen modelos en Lengua Catalana y Lengua Castellana. (RNO 2, Prof. 6, 13 de mayo de 2016, p. 7).

Los resultados en competencias básicas de Lengua Catalana han sido muy satisfactorios y en expresión escrita también, gracias al Inglés (RNO 2, Prof. 6, 13 de junio de 2016, p. 8).

6.2.2 Evolución de la mirada del equipo docente hacia un tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas

Del análisis del Registro narrativo de la observación 6 parece extraerse que se produce una evolución de la mirada docente hacia el tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas (EPI) y que esta se produce a partir de la FIC. El equipo docente se pone en la situación de los alumnos del centro cuando la experta invitada a la formación les habla en alemán, lengua adicional para todos los presentes, nada más empezar la primera sesión de FIC. Parecen recibir un trato un tanto agresivo y su reacción es de negación y cierre a esforzarse a comprender, cuando se le habla y repite

las cosas en lengua adicional sin buscar estrategias de *translenguar*. Sin embargo, cuando se aplica la estrategia de la búsqueda de equivalentes con las lenguas primeras y traducción, parece que la reacción y predisposición del equipo docente cambia y es mucho más receptiva (RNO 6, 12 de junio de 2015, p. 1).

Por otro lado, del análisis del Registro narrativo de la observación 2 parece obtenerse que el equipo participante en el Programa CLILPLU valoran el enfoque EPI de forma positiva porque permite un aprendizaje más profundo en las diferentes lenguas y un aumento de la motivación del alumnado porque se evita la repetición descoordinada del profesorado (RNO 2, Prof. 3, 10 de enero de 2017, p. 3; RNO 2, Prof. 1, 15 de mayo de 2017, p. 12).

6.2.3 Evolución de la coordinación entre lenguas

El Programa CLILPLU, a partir de la FIC, fomenta la elaboración de los materiales para trabajar los acuerdos tomados y aplicar estos materiales y la línea metodológica acordada en el aula, establecer unas sesiones de coordinaciones continuadas para poder programar, gestionar, coordinar, compartir y evaluar las actuaciones concretas y trabajar por proyectos de forma compartida y colaborativa: “se establece un día semanal de coordinación pedagógica para coordinar y elaborar las actuaciones y actividades interdisciplinares a realizar, por niveles educativos” (PLC, 2017, p. 10).

Las Memorias anuales de Inglés además parecen añadir evidencia de que, como fruto de esta coordinación, el Inglés adopta medidas previamente instauradas en Lengua Catalana y Lengua Castellana, como son el tipo de pruebas de evaluación PICA (M. I, 2016, p. 14); acogiendo una sesión con medio grupo para trabajar la expresión escrita de forma más individualizada (M. I, 2016, p. 11); creando biblioteca de aula y espacio en el horario para hacer la lectura de libros y préstamos semanal (M. I, 2016, p. 11); participando en inglés en todas las actividades de centro (M. I, 2016, p. 14); creando el espacio de atención individualizada extraescolar en Inglés también (M. I, 2016, p. 12).

6.2.4 Resultados no previstos

A lo largo de la aplicación del Programa CLILPLU parece identificarse necesidades de adecuación del horario para conseguir mayor rendimiento del Programa. Las Memorias anuales de Inglés indican que a partir de la aplicación del Programa en los dos primeros cursos, 2015 y 2016, se identifican dos necesidades: la primera, que el día que los alumnos hacen la sesión de Música semanal no coincida con más sesiones de Inglés, para poder tener contacto con el inglés más días por semana (M. I, 2015, p. 6); y la segunda, que de las tres sesiones semanales dedicadas al Inglés no coincidan dos de ellas en lunes y viernes, dado que parece que se concentran la mayoría de días festivos y las celebraciones de festividades en el centro en estos días y se detecta un alto número de sesiones canceladas en estos días por esta razón (M. I, 2016, p. 1).

6.3 Mejora del dominio competencial en Música

En este punto se van a describir los resultados obtenidos en torno a las tres dimensiones (percepción, comprensión y valoración; interpretación y producción; imaginación y creatividad) así como en torno a cinco competencias: mejora en audición, ritmo, lenguaje musical, canto, instrumentalización y creación. Se ahondará en las reacciones del

alumnado ante el Programa CLILPLU y sus medidas de impulso competencial en Música, las dificultades encontradas en la aplicación del Programa y la evolución del rol de la Música en el centro a partir de la aplicación del Programa CLILPLU.

Del análisis cuantitativo del Informe de resultados de las PICA de Música¹²⁸ se extrae una evolución positiva de la muestra en el desarrollo de las cinco competencias tanto en 5º curso como en 6º curso. Las competencias en que la muestra obtiene mayor nivel de desarrollo al acabar ciclo superior (T2 de 6º curso) son, en orden descendente, las competencias de ritmo, audición, canto y creación, con un nivel de Notable en todas ellas. Sin embargo, es necesario subrayar, que, en la competencia de canto, aun logrando un nivel Notable al acabar 6º curso (T2 de 6º curso), parece apreciarse una pequeña recesión entre la T1 de 5º curso y la T2 de 6º curso. En cuanto a las competencias de instrumentalización y lenguaje musical, en ambas, la muestra obtiene una media final de Suficiente, bastante inferior al del resto de competencias. En instrumentalización es la única competencia donde la muestra no obtiene una evolución positiva a lo largo de ciclo superior, obteniendo un resultado inferior en la T2 de 6º curso a la T1 de 5º curso. Y en la competencia de lenguaje musical, parece obtenerse una pequeña recesión en la evolución de esta competencia en 6º curso, obteniendo un promedio sutilmente inferior en la T2 respecto a la T1 (véase resumen en Figura 9):

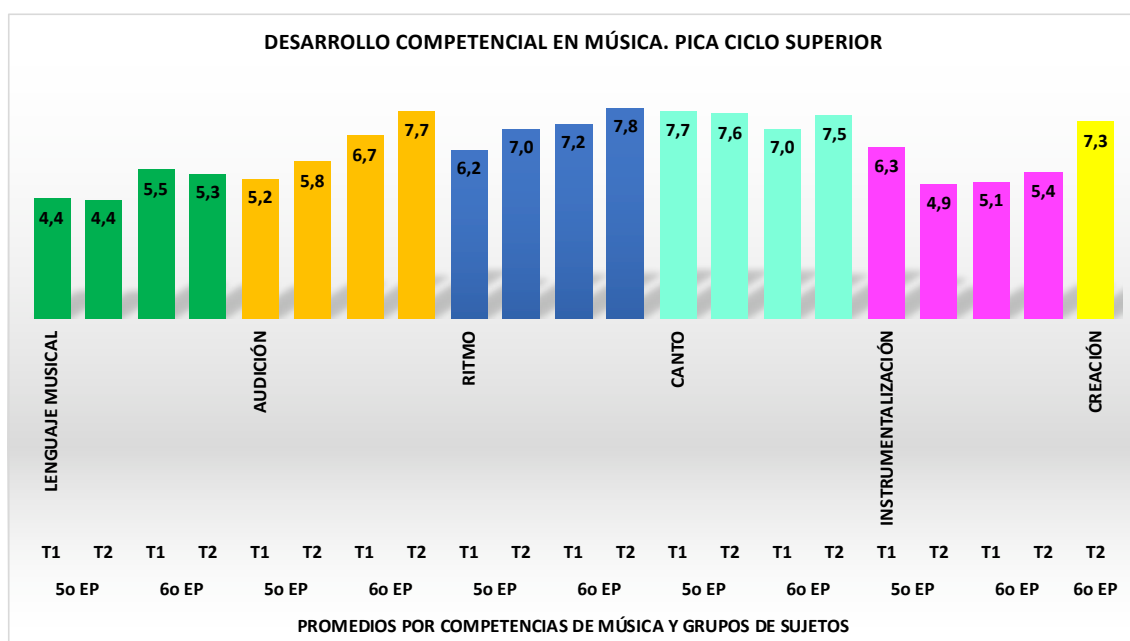


Figura 9. Desarrollo competencial de la muestra en Música. Evaluación del proceso (elaboración propia)

¹²⁸ El Informe de resultados de las PICA de Música finales de 5º curso es el documento 32 del corpus. El Informe de resultados de las PICA de Música iniciales de 6º curso es el documento 33 del corpus.

6.3.1 Desarrollo competencial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración

Esta dimensión incluye el desarrollo competencial en audición y lenguaje musical. A continuación, se exponen los resultados en torno a la evolución de la muestra en estos dos aspectos, a lo largo del Programa CLILPLU.

Desarrollo competencial en audición

Del análisis cuantitativo del Informe de Resultados de las PICA de Música se extrae que la competencia de audición es una de las competencias donde la muestra logra una evolución más positiva, mejorando de un promedio inicial de desarrollo Suficiente (5,2 en la T1 5º curso) a un promedio de Notable (7,7 en la T2 de 6º curso). Todos los sujetos, excepto uno, logran una evolución positiva a lo largo de cada curso y a lo largo del ciclo superior (vid. supra gráfico resumen en punto 6.3 y ver detalle de la evolución sujeto por sujeto en el punto 5.2.1 de los Anexos). El promedio evoluciona de un 6,2 en la T1 de 5º a un 5,8 en la T2 de 5º curso, a un 6,7 en la T1 de 6º curso y, finalmente, a un 7,7 en la T2 de 6º curso.

Por otro lado, a partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las presentaciones (ROVP) del tercer proyecto, *Music genres*, parece identificarse que los alumnos han desarrollado su competencia de audición y, a partir del conocimiento adquirido a través de la realización del proyecto, son capaces de diferenciar audiciones de distintos estilos musicales: “Con la actividad 2 parece identificarse que los sujetos son capaces de identificar qué canciones son de música electrónica y cuales no por sus características tímbricas y por los músicos.” (ROVP, p. 12).

Desarrollo competencial en lenguaje musical

Del análisis cuantitativo de las PICA de Música se obtiene que en la competencia de lenguaje musical la muestra logra una evolución positiva a lo largo de todo el ciclo superior, pero aún bastante suficiente, mejorando el promedio de 4,4 en la T1 5º curso a un 5,3 en la T2 de 6º curso. Sin embargo, entre la T1 y la T2 de 6º curso parece obtenerse una sutil recesión (5,5 en la T1 de 6º curso y 5,3 en la T2 de 6º curso). Ocho sujetos obtienen una evolución positiva. Sin embargo, seis sujetos (sujetos número 2, 5, 10, 11, 15 y 18) obtienen una evolución negativa entre la T1 y T2 de 6º curso, y otros cuatro sujetos (sujetos número 4, 9, 12 y 17) obtienen también una recesión sutil entre la T1 y T2 de 6º curso (vid. supra gráfico resumen en punto 6.3 y ver detalle de la evolución sujeto por sujeto en el punto 5.2.2 de los Anexos).

6.3.2 Desarrollo competencial en la dimensión de interpretación y producción

Esta dimensión incluye el desarrollo competencial en canto, instrumentalización, ritmo y danza. Véase ahora los resultados en estos aspectos, a lo largo del Programa CLILPLU.

Desarrollo competencial en canto

Del análisis cuantitativo del informe de las PICA de Música se identifica que en la competencia de canto, la muestra obtiene una evolución positiva a lo largo del ciclo superior, con un promedio final de Notable, aunque el promedio vive una sutil recesión de un 7,7 en la T1 5º curso, a una 7,5 en la T2 de 6º curso. Todos los sujetos logran una evolución positiva en canto, excepto el sujeto número 10 que obtiene una evolución negativa en 6º curso (vid. supra gráfico resumen en punto 6.3 y ver detalle de la evolución sujeto por sujeto en el punto 5.2.3 de los Anexos).

Del análisis del Registro narrativo de la observación 2, parece extraerse que el equipo docente identifica una evolución competencial del alumnado en canto: “Cuando han hecho algo bien me piden escuchar canciones en clase y muchas son las que han trabajado en Inglés. Veo que las cantan bastante bien” (RNO 2, Prof. 6, 1 de junio de 2016, p. 7).

Por otro lado, a partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos plurilingües parece advertirse como los alumnos están motivados por cantar canciones en inglés y se esfuerzan por cantarlas con corrección: “Al final de la exposición ponen una canción de Oasis ya que habían descrito este grupo de música y se escucha como varios alumnos cantan la canción. Se intuye motivación por cantar canciones en inglés.” (ROVP, p. 14).

Desarrollo competencial en instrumentalización

Del análisis cuantitativo de los resultados de las PICA de Música se extrae que la competencia de instrumentalización es la única competencia en la que la muestra no logra una evolución positiva a lo largo de todo el ciclo superior, ya que el promedio inicial de desarrollo es del 6,3 en la T1 5º curso, y decrece a un 5,4 en la T2 de 6º curso. En esta competencia doce sujetos obtienen una evolución positiva (vid. supra gráfico resumen en punto 6.3 y ver detalle de la evolución sujeto por sujeto en el punto 5.2.4 de los Anexos). El promedio evoluciona de un 6,3 en la T1 de 5º a un 4,9 en la T2 de 5º curso, a un 5,1 en la T1 de 6º curso y, finalmente, a un 5,4 en la T2 de 6º curso.

Sin embargo, a nivel cualitativo, del análisis del Registro narrativo de la observación 2 parece obtenerse que el equipo docente y, especialmente la otra especialista de Música del centro, identifican una evolución positiva de la muestra y del alumnado en general en instrumentalización, a lo largo de la aplicación del Programa CLILPLU. Además, parece reconocerse un aumento del nivel en flauta, en comparación con el que había antes del Programa CLILPLU:

El nivel de 5º de Música y de flauta es mucho mayor que el que solíamos hacer. Tiene mucho mérito que además sea en inglés. Siempre habíamos tocado piezas muy sencillas en 5º curso, de distancias de 2ª y de Do 3 a Si 3. (RNO 2, Prof. 6, 1 de junio de 2016, p. 8).

Por otro lado, a partir del análisis del Registro de observación de los vídeos, se extrae que catorce sujetos de la muestra (sujetos 1, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17 y 18) en enero de 2017 son capaces de tocar la pieza *Scarborough Fair* a dos voces con dominio. Todos mantienen el tempo y tocar con digitación y técnica adecuada esta pieza que es de complejidad ya que incluye saltos de 3ª, 4ª y 5ª ascendente y descendente, además de un registro del Do 3 al Re 4 (ROVP, p. 23).

Desarrollo competencial en ritmo y danza

El análisis cuantitativo del informe de resultados de las PICA de Música aporta evidencia de que la competencia de ritmo es una de las competencias donde la muestra logra la evolución más positiva, obteniendo una evolución del promedio inicial del 6,2 en la T1 5º curso, al 7,8 en la T2 de 6º curso. Todos los sujetos logran una evolución positiva en ritmo a lo largo de cada curso y a lo largo del ciclo superior, excepto dos, el sujeto 10 y 14. (vid. supra gráfico resumen en punto 6.3 y ver detalle de la evolución sujeto por sujeto en el punto 5.2.5 de los Anexos). El promedio evoluciona de un 6,2 en la T1 de 5º a un 7 en la T2 de 5º curso, a un 7,2 en la T1 de 6º curso y, finalmente, a un 7,8 en la T2 de 6º curso.

6.3.3 Desarrollo competencial en la dimensión de imaginación y creatividad

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las exposiciones sobre el proyecto *Music genres* (V. 15 – V. 20) se identifica que los alumnos inventan actividades de consolidación muy bien hiladas, que motivan la participación del público, que permiten demostrar lo aprendido sobre los estilos musicales y además divertirse mientras cantan canciones (grupo 1, ROVP, p. 12; grupo 2, ROVP, p. 13), tal como muestran los siguientes ejemplos:

“La actividad consiste en hacer un baile dirigido. Hay mucha participación. [...] participan de muy buen grado y contentos.” (grupo 2, ROVP, p. 13).

“Se aprecia mucha participación de los alumnos en la actividad 1 por decir las palabras que faltan. Son muchos los que levantan la mano para pedir la palabra” (grupo 1, ROVP, p. 12).

“En las actividades se aprecia mucha participación. La primera actividad de responder preguntas parece observarse que el resto de alumnos han estado muy atentos, responden correctamente las preguntas que, además, son complejas porque aluden a detalles e información específica.” (grupo 3, ROVP, p. 14).

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos parece obtenerse evidencia también de otros grupos que reciben la Música mediante CLIL en el ciclo superior, de que el Programa CLILPLU fomenta la creación musical del alumnado. El grupo 2 y 4, en el curso escolar 2014-2015, realizan un proyecto de creación de canciones. Parece identificarse que en general, en 5º curso, se observa una motivación por esta actividad y que el alumnado crea canciones con complejidad rítmica, empleando las figuras rítmicas trabajadas: corcheas, semicorcheas, silencios e incluso figuras con puntillo (V.32, minuto 02:10, ROVP, p. 24). Además, parece también observarse como el alumnado parece ser capaz de ajustar letras de canciones en inglés a una melodía que han creado en 5º curso. Parecen mostrar dominio instrumental con la flauta para tocar las piezas de creación propia también (V.32, minuto 02:50, ROVP, p. 24). En 6º curso, los alumnos también parecen mostrar dominio de los contenidos de lenguaje musical y de la técnica instrumental para crear e interpretar sus propias creaciones de mayor extensión que las de 5º curso (V.33, minuto 20:41, ROVP, p. 24).

6.3.4 Reacciones de los alumnos y los docentes a las actividades que incluye el Programa CLILPLU para la mejora competencial en Música

El Programa CLILPLU incluye realizar excursiones anuales para incentivar el aprendizaje musical del alumnado. La visita y excursión al Palau de la Música de Barcelona parece incentivar la curiosidad del alumnado, así se recoge en el Registro narrativo de la observación 3:

La semana pasada fuimos de excursión al Palau de la Música Catalana y escuchamos un concierto de órgano. “[...] Hoy han venido muy motivados y algunos me han dicho: - *Palau de la Música is very beautiful* (sujeto 10)”. Ciertamente es que durante la excursión disfrutaron mucho, estaban alucinados con el teatro y también con las posibilidades del órgano. (RNO 3, 9 de mayo de 2016, p. 12).

Por otro lado, el Programa CLILPLU incluye incentivar la motivación del alumnado por los musicales, tal como reconocen los docentes y se extrae del Registro narrativo de la observación 2: “nunca me imaginaba que quisieran saber más de musicales, niños como [...] preguntándome más cosas sobre *Los Miserables* y explicándome lo que habían aprendido” (RNO 2, Prof. 6, 4 de marzo de 2016, p. 6).

El equipo docente parece también identificar que a partir de la aplicación CLIL de la materia de Música el alumnado aprende mucho inglés, no sólo trabajando canciones sino trabajando la materia de Música en sí (RNO 2, Prof. 4, 8 de junio de 2016, p. 11).

Además, a partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las exposiciones de los proyectos realizados se aprecia cómo la realización del tercer proyecto, *Music genres*, parece fomentar la motivación del alumnado por aprender canciones en inglés de diferentes estilos de música fuera del aula. Se identifican numerosos alumnos que muestran que saben canciones de memoria cantando en bajito las letras de varias canciones mientras realizan las actividades con los espectadores, al acabar la exposición del proyecto:

El sujeto 2 empieza a cantar la canción en inglés de la actividad que han preparado de música electrónica para realizar. Demuestra que sabe de memoria la letra y además, parece apreciarse que la canta contento y orgulloso de ello (V. 16, minuto 01:17). [...] El sujeto 15 también se anima a cantar en bajito la canción al final (V. 15, minuto 04:00) (grupo 1, ROVP, p. 12).

“El grupo le dedica una canción a un alumno del público (sujeto 15) “*Cadillac*” de Loquillo.” (grupo 3, ROVP, p. 14).

También, en otros proyectos, como en *El folleto de viajes* parece advertirse como parte del alumnado, al poner un grupo una canción para cerrar la exposición, la reconocen y la cantan de memoria (ROVP, p. 14).

6.3.5 Reacción del alumnado ante el enfoque CLIL de la Música

El análisis de las Memorias anuales de Inglés parecen indicar que, desde el inicio de la aplicación del Programa CLILPLU, existe una reacción inicial positiva del alumnado ante la aplicación CLIL en la materia de Música (M. I, 2015, p. 6) y (M. I, 2016, p. 12).

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 4, se extrae que las familias valoran de forma positiva el realizar la materia de Música bajo el enfoque CLIL porque

la materia de contenido les gusta y motiva, y esto permite que, al hacerse en Inglés, el alumno pueda estar más en contacto con la lengua adicional y desarrollar las competencias lingüísticas, tal como parece extraerse de los diferentes fragmentos:

“[...] le está yendo muy bien hacer la Música en inglés porque le encanta tocar la flauta y está motivado con la Música. Por eso, al hacerlo en inglés, se escucha las canciones y lee las partituras de las canciones” (RNO 4, familia sujeto 13, 24 de mayo de 2016, p. 2).

“[...] le está yendo muy bien hacer la Música en inglés porque le encanta escuchar canciones en inglés y en casa se pone a buscar canciones y a traducir la letra” (RNO 4, familia sujeto 14, 25 de mayo de 2016, p. 3).

“Aunque la flauta le cuesta más, creen que ha sido muy positivo hacer la Música en inglés para tener más contacto con la lengua” (RNO 4, familia sujeto 17, 26 de abril de 2017, p. 6-7).

En otros casos, parece que el hecho de haber hecho la materia de Música en inglés ha motivado al alumnado dado que la materia de contenido no despertaba el interés de algunos pero la materia lingüística sí, como es el caso del sujeto 5: “[...] reconoce que la Música no le gusta y que, menos mal que ha sido en inglés, así ha estado algo motivada. Pero que tocar la flauta no le gusta nada” (RNO 4, familia sujeto 5, 8 de junio de 2017, p. 9). Y en otros sujetos, como es el caso del número 3, inicialmente no quiere hacer la materia de Música en inglés porque “no está acostumbrado a que le estén encima en clase para que trabaje y no sabe cómo gestionarlo, muestra conflictos en el aula y no participa en el concierto de Navidad de 5º curso por elección propia” (RNO 4, familia sujeto 3, 14 de noviembre de 2015, p. 11) y, sin embargo, a lo largo de ciclo superior aumenta su motivación y ven que en casa escucha canciones en inglés y está muy contento con ello (RNO 4, familia sujeto 3, 6 de junio de 2017, p. 12)

Parece encontrarse casos de familias también que, tras acabar ciclo superior, expresan una voluntad de querer escoger centro de educación secundaria donde los alumnos sigan recibiendo asignaturas CLIL, ya que valoran que les ha ido muy bien y quieren seguir potenciando el Inglés, como es el caso del sujeto 13 (RNO 4, familia sujeto 13, 26 de mayo de 2017, p. 4).

Parece obtenerse también aumento de motivación de la muestra por enseñar en casa las canciones que se aprenden en inglés y por tocar la flauta en algunos casos: “dice que la música le encanta, que se pasa muchas horas practicando la flauta y que le enseña todas las canciones que hacemos en inglés en clase” (RNO 4, familia sujeto 13, 26 de mayo de 2017, p. 4).

6.3.6 Dificultades y evolución de la aplicación CLIL en la materia de Música

Aplicar el enfoque CLIL en la materia de Música conlleva diferentes dificultades, las propias del enfoque CLIL y también las causadas por las características del contexto concreto. El éxito de la aplicación CLIL, tal como marca el marco teórico (vid. supra capítulo 2), requiere un equilibrio entre la materia de contenido y de lenguaje y, el nivel de lengua adicional de los sujetos es determinante para poder realizar la aplicación del enfoque. En el contexto en que se ubica esta investigación, parece extraerse que las principales dificultades de aplicación de la Música en lengua adicional vienen marcadas por las dificultades de la muestra en Inglés y el escaso tiempo de clase que se dota a poder

realizar esta aplicación, tal como se indica en el Registro narrativo de la observación 3 (RNO3, 9 de diciembre de 2016, p. 7).

6.3.7 Evolución del rol de la música en el centro

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 2, parece extraerse que el equipo docente aboga por la necesidad de darle más importancia a la Música en el centro escolar (RNO 2, Prof. 4, 8 de junio de 2016, p. 11). La materia de Música está marcada en este contexto por una tradición del centro escolar por centrar esta materia en la preparación de los conciertos para celebrar las distintas festividades, entre ellas el concierto de Navidad, uno de los más importantes. Esto parece suponer una controversia para la aplicación del Programa CLILPLU. Por un lado, brinda la oportunidad de proyección del trabajo realizado y parece ser una fuente de motivación para el alumnado y, por el otro, la falta de tiempo de preparación, la dificultad de aprender a tocar la flauta que se inicia tres meses antes del concierto y la escasez de hábito de estudio en casa parece suponer una frustración para el grupo de sujetos de la muestra, tal como parece mostrar el análisis del Registro narrativo de la observación 3 (RNO 3, 9 de diciembre de 2015, p. 7).

6.4 Fomento del trabajo cooperativo a partir del trabajo por proyectos y otras estrategias de carácter cooperativo

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 6, en la FIC se acuerda utilizar la estrategia didáctica del trabajo por proyectos para trabajar de forma integrada las tres lenguas escolares desde el enfoque EPI¹²⁹, una vez al trimestre y en todos los niveles (RNO 6, 10 de febrero de 2016, p. 3). Además, el uso de esta estrategia es también uno de los acuerdos tomados dentro de la línea pedagógica integrada para trabajar la expresión escrita, por todas las lenguas escolares (RNO 6, 9 de mayo de 2016, p. 3-4).

Del análisis del Registro narrativo de la observación 2, se extrae que el equipo docente identifica que en el Programa CLILPLU logra una evolución positiva del alumnado hacia empatizar y ayudarse los unos a los otros en el contexto de trabajo por proyectos:

Se han coordinado, han cooperado, han ayudado por primera vez a L. S. M. echó una mano a L. S. en la exposición improvisando la parte que faltaba por el bien del grupo. Esto ha sido increíble, nunca antes lo había visto. (RNO 2, Prof. 2, 11 de mayo 2017, p. 2).

Ha mejorado mucho la cohesión de grupo. Por primera vez he visto trabajar a L. S. con M. y que ésta segunda aprendiera a trabajar con niños no tan académicos. Creo que es muy positivo para todos que cooperen y trabajen de este modo. (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5).

El equipo docente también parece identificar que en el contexto de proyectos plurilingües el alumnado mejora competencialmente porque está motivado, trabaja en equipo y se ayuda (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5). En concreto, el caso del profesor de

¹²⁹ Recordemos que EPI significa Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas.

Educación Física, parece recalcar la evolución en cohesión social como efecto de emplear esta estrategia (RNO 2, Prof. 2, 11 de mayo 2017, p. 2).

Las familias de los alumnos parecen también coincidir con las observaciones y evaluaciones del equipo docente en cuanto al desarrollo logrado en cooperación a partir del trabajo por proyectos. Destacan que esta estrategia didáctica ha permitido que el alumnado, además de estar más motivado por el aprendizaje y disfrutar trabajando con sus compañeros, mejoren sus habilidades sociales (RNO 4, familia sujeto 16, 8 de junio de 2017, p. 10).

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos plurilingües se extraen evidencias de cómo la realización de proyectos incentiva la cooperación y ello conlleva mejorar el desarrollo competencial de expresión oral en Inglés. En el punto de inicio, se detecta, excepto dos grupos, falta de cooperación y compromiso: “Hay repetición de información por parte de dos alumnas, una en inglés y la otra en catalán (V. 12, minuto 01:10, ROVP, p. 6). En el segundo proyecto, *Cooking*, parece apreciarse una evolución positiva en la actitud de los alumnos en las exposiciones. Sin embargo, parece advertirse el caso del grupo 3 que tampoco mantiene una actitud correcta en la presentación del proyecto (ROVP, p. 8). En el tercer proyecto, *Music genres*, se identifican también evidencias de cooperación durante la exposición, visible en especial en los casos en que un alumno pierde el hilo de su exposición: “Se ayudan. En el minuto 05:10 (V. 15) un sujeto se bloquea y no recuerda su discurso. Entonces el sujeto 15 le indica en el texto por dónde va y así vuelve al hilo de la exposición.” (grupo 1, ROVP, p. 11). En el cuarto proyecto, *El folleto de viajes*, se encuentra evidencia de que los sujetos agudizan su atención a la coordinación en la exposición y se parecen mostrar muy atentos a los errores de orden de intervención: “En un momento un alumno se anticipa y otro le avisa, el cual no es al que le toca esa parte. Parece intuirse que la presentación está preparada ya que todos saben qué le toca a quien.” (grupo 1, ROVP, p. 15). También ocurre en el grupo 3: “se ayudan cuando el sujeto 3 no ha acabado su parte y se da cuenta. Vuelven atrás en el *powerpoint* para que pueda acabar (V. 23, minuto 02:01).” (ROVP, p. 18). Incluso, en este punto, parece advertirse de cómo los sujetos están pendientes de las intervenciones de los compañeros y se avisan cuando están cometiendo errores de transmisión del mensaje porque por ejemplo están dando la espalda al público (V. 25, minuto 00:20, grupo 5, ROVP, p. 20).

A lo largo de los diferentes proyectos parece advertirse distintos ejemplos de inclusión. Por ejemplo, en el tercer proyecto, *Music genres*, se aprecia como sujetos inicialmente más desmotivados por trabajar en equipo y que muestran una actitud poco comprometida con el equipo y la actividad, como el sujeto 2, ahora está integrado en el equipo y él también hace por hacer caso a las indicaciones de sus compañeros:

“Mientras los compañeros hacen la actividad, sonrío a los compañeros mientras esperan y se anima a bailar en el estribillo. Parece apreciarse que está acogido por el grupo ya que le devuelven la sonrisa y se muestra contento (V. 16, minuto 02:00 y minuto 02:47). El sujeto 15 también se anima a cantar en bajito la canción al final (V. 15, minuto 04:00). (ROVP; p. 12).

Otros grupos parecen mostrarse satisfechos del trabajo en grupo que han realizado, tras escuchar la evaluación de los compañeros: “Cuando el grupo escucha la evaluación entre iguales se ponen muy contentos, se abrazan y chocan las palmas (V. 10, minuto 02:59’). Se interpreta que están satisfechos del resultado hecho y que se sienten un equipo.” (ROVP, p. 5).

Por otro lado, el realizar proyectos plurilingües permite que el alumnado comparta tiempo fuera del aula y viva anécdotas positivas, tal como muestra el siguiente ejemplo: “Los alumnos se muestran muy contentos viendo las exposiciones de los vídeos de cocinar. Recuerdan anécdotas, como cuando se cae el limón entero dentro de la masa (grupo 2) y se ríen.” (ROVP; p. 8).

Además de los proyectos plurilingües, parece que el equipo docente participante en el Programa CLILPLU identifican otras actividades que incluye el Programa CLILPLU que logra un desarrollo de la cooperación, como la actividad de *Wishing Box*, tal como parece extraerse del Registro narrativo de la observación 5:

La *Wishing Box* tiene muy buenos resultados. Los estudiantes tienen un gran interés por escribir y recibir notas de los compañeros. [...] Está mejorando la cohesión de grupo y la autoestima de muchos alumnos y alumnas. Les hace muy feliz recibir notas de sus compañeros [...]. (RNO 2, Prof. 6, 14 de diciembre de 2015, p. 6).

El uso de esta actividad parece permitir el trabajo de los valores por parte del equipo docente participante en el Programa CLILPLU: “es sorprendente el interés que siguen teniendo en la *Wishing box*. Hacen notas cada vez más elaboradas y profundas. Hemos podido trabajar en valores con este instrumento” (RNO 2, Prof. 6, 4 de marzo de 2016, p. 7).

6.4.1 Desarrollo competencial en Inglés a partir del trabajo por proyectos

En este punto se va a describir los efectos que parecen apreciarse en el desarrollo de la muestra en Inglés, a partir del trabajo por proyectos: mejora en expresión oral, participación oral del alumnado en inglés en el centro y en el aula, y aprendizaje de materias de contenido.

Mejora en expresión oral a partir del trabajo por proyectos

El realizar proyectos plurilingües fomenta el desarrollo de la muestra en expresión oral en las diferentes lenguas escolares (RNO 2, Prof. 2, 11 de mayo 2017, p. 2). Además parece destacarse que los alumnos son capaces de rectificar sus propios errores de pronunciación en inglés durante las exposiciones de los proyectos plurilingües: “Cómo se han esforzado en la pronunciación del inglés, lo hacen muchísimo mejor que yo, incluso se dan cuenta algunos de cuando pronuncian algo mal como D. con *museum*, y rectifica él mismo” (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5).

Las familias, también insisten en esta mejora de la muestra en expresión oral en Inglés y lo valoran de forma muy positiva:

“Me ha hecho mucha ilusión ver cómo habla en inglés haciendo una exposición” (RNO 4, familia sujeto 13, 26 de mayo de 2017, p. 4).

“Que ha escuchado la preparación de las exposiciones de los proyectos en casa y que le ha ido muy bien porque solo no hubiera querido exponer en inglés. Agradece el hacer proyectos cooperativos” (RNO 4, familia sujeto 14, 29 de mayo de 2017, p. 5).

“Afirma que, desde su parecer, su hijo ha dado un gran salto en Inglés, lo ha visto practicar para exposiciones y está impresionada del cambio de 4º a 6º y la evolución realizada” (RNO 4, familia sujeto 12, 29 de mayo de 2017, p. 8).

A través del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos plurilingües parece encontrarse evidencia de que la participación esporádicamente en el aula incrementa en el contexto de los proyectos, en especial con el tercer proyecto, *Music genres*, cuando, por ejemplo, se aprecia que el alumnado busca participar en las actividades que realizan los alumnos al acabar de exponer cada proyecto (ROVP, p. 12; ROVP, p. 14). Además, el alumnado justifica sus respuestas con el conocimiento de contenido que han adquirido sobre los estilos musicales:

Se aprecia mucha participación de los alumnos en la actividad 1 por decir las palabras que faltan. Son muchos los que levantan la mano para pedir la palabra. Algunos sujetos de la muestra parecen demostrar ser capaz de justificar de forma improvisada una respuesta que dan: *“It’s not pop because it’s a song of Sia and Sia is a Singer of Pop”* (sujeto 17, V. 16, minuto 12:98); *“It’s electronic music because this song is of Chaidsmokers and Coldplay and they do electronic music”* (sujeto 16, V. 16, minuto 14:50); *“no because this song is pop”* (sujeto 5, V. 16, minuto 15:58).

Aumento de la participación oral en Inglés en las actividades de centro, a partir de realizar el trabajo por proyectos

Del Registro narrativo de la observación 2, se extrae que el equipo docente ha visto una mejora del alumnado en expresión oral a partir de exponer los proyectos en la radio escolar. Se valora en especial la participación de todos los alumnos, la actitud positiva y la buena acogida y valoración que parece verse en los alumnos espectadores que ven en directo los programas de radio (RNO 2, Prof. 2, 11 de mayo 2017, p. 1).

Aumento de la motivación por la materia de Inglés a partir del trabajo por proyectos

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 2, parece extraerse que el equipo docente, ya durante esta Fase 2 valora de forma positiva esta estrategia didáctica porque aumenta la motivación del alumnado por el aprendizaje del Inglés: *“Les ha ido muy bien hacer proyectos, están muy motivados y contentos. Se nota que disfrutaban el Inglés”* (RNO 2, Prof. 6, 4 de marzo de 2016, p. 6).

Las Memorias anuales de Inglés también parecen aportar evidencia de que el uso de esta estrategia se recomienda año tras año porque se detecta un aumento de la motivación del alumnado por la materia de Inglés y una mejora del desarrollo del alumnado en esta lengua, aunque se parece destacar que el logro conseguido en expresión tanto oral como escrita es aún mejorable (M. I, 2016, p. 15).

Además, el equipo docente participante resalta el gran cambio de actitud y motivación en el alumnado, especialmente de aquellos alumnos con más dificultades, en general y especialmente en Inglés:

He alucinado y me he emocionado. Ver a M. que ha querido exponer en inglés la parte de su proyecto, lo bien que lo ha hecho, no me he podido contener las lágrimas. Ay que ver cómo se ha implicado, lo bien que ha expuesto, el positivismo hacia el aprendizaje, las ganas que le ha puesto a la hora de exponer. Madre mía del año pasado que estaba negado a querer hacer nada y menos Inglés, a hoy aquí exponiendo de memoria y con esa pronunciación y soltura...es increíble. (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 4).

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 4, se extrae que las familias valoran también, de forma similar al equipo docente, la aplicación de la estrategia de trabajo por proyectos a lo largo del Programa CLILPLU porque han observado también un aumento de la motivación por el aprendizaje, en sus hijos:

“Explica que M. se ha tomado muy en serio los proyectos que se puso a cocinar y grabar el vídeo en inglés en casa y vio a su hija disfrutar mucho con sus amigas hablando en inglés” (RNO 4, familia sujeto 5, 8 de junio de 2017, p. 9).

“Los padres explican que le han visto disfrutar mucho, sobre todo este año con los proyectos” (RNO 4, familia sujeto 17, 26 de abril de 2017, p. 6).

6.4.2 Desarrollo competencial en Música a partir del trabajo por proyectos

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos se aprecia que en el proyecto *Music genres* permite al alumnado identificar a qué estilo musical pertenecen distintas canciones y justificar sus respuestas a partir del conocimiento que han adquirido realizando este proyecto (ROVP, p. 12).

Además, parece extraerse que el trabajo de los estilos musicales a partir del proyecto permite que el alumnado aprenda a discernir diferencias tímbricas de cada estilo además de contenido específico:

“Con la actividad 2 parece identificarse que los sujetos son capaces de identificar qué canciones son de música electrónica y cuales no por sus características tímbricas y por los músicos.” (grupo 1, ROVP, p. 12).

En las actividades se aprecia mucha participación. La primera actividad de responder preguntas parece observarse que el resto de los alumnos han estado muy atentos, responden correctamente las preguntas que, además, son complejas porque aluden a detalles e información específica. (grupo 3, ROVP, p. 13).

Además, el realizar los diferentes proyectos, en especial el de estilos musicales, parece fomentar el gusto por cantar canciones en inglés y, en el momento de las exposiciones del cuarto proyecto, los espectadores cantan una canción de memoria que utiliza uno de los grupos para cerrar su exposición (ROVP, p. 14).

6.4.3 Desarrollo competencial en conciencia evaluativa (evaluación entre iguales y autoevaluación) en el trabajo por proyectos

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 2 parece identificarse que el equipo docente valora de forma positiva el uso del trabajo por proyectos plurilingües porque, a partir de una guía docente, el alumnado adquiere estrategias para evaluar críticamente el trabajo de sus compañeros y el suyo propio. Además, el equipo docente destaca que el alumnado es muy estricto aplicando la rúbrica de evaluación y evaluando según la descripción de los niveles de desarrollo, sin dejarse influir por amistades:

Han sido muy estrictos en la evaluación entre iguales. Explicar e implicarlos en la creación de la rúbrica de evaluación y en el proceso de evaluación de los proyectos, ha sido muy positivo. Son mucho más críticos y conscientes de su propio aprendizaje y desarrollo. (RNO 2, Prof. 2, 11 de mayo 2017, p. 2).

Son muy exigentes a la hora de aplicar la rúbrica de evaluación. Son muy objetivos y justifican muy bien por qué consideran un nivel u otro, no se dejan llevar por las amistades” (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5).

[...] Son capaces de justificar por qué han puntuado un nivel u otro, de acuerdo con la descripción de la rúbrica. (RNO 2, Prof. 5, 10 de mayo de 2017, p. 9-10).

El análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos también aporta evidencias de ello:

Se mantienen muy respetuosos con las valoraciones de los compañeros. Son muy justos y se corresponden en general con la evaluación de la docente. Incluso en el caso del grupo 2, en el que uno de sus componentes siempre saca muy buenas notas, lo evalúan de forma estricta y en coherencia puntúan con un 2 sobre 3 puntos posible. Ciertamente, la exposición no está suficientemente equilibrada y repartida entre los diferentes miembros del grupo para obtener una puntuación de 3 puntos. (ROVP, p. 8).

También parece advertirse que el alumnado, a lo largo de los diferentes proyectos, agudiza su conciencia evaluativa. Por ejemplo, en el último proyecto, solo hay un grupo que muestra descoordinación en la exposición, el segundo grupo y algunos alumnos del propio grupo se muestran muy críticos reconociendo que para mejorar la exposición se necesita aprender mejor cada parte (sujeto 6, ROVP, p. 17-18).

El equipo docente parece valorar también de forma positiva la actividad de *Wishing Box*, que también es parte del Programa CLILPLU, para desarrollar la reflexión y el pensamiento crítico, dado que parece identificarse que, el hecho de querer escribir notas y participar en la actividad les hace reflexionar y esforzarse por ver los puntos positivos en todos sus compañeros, no sólo de sus amigos, tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 2 (RNO 2, Prof. 6, 14 de diciembre de 2016, p. 6).

6.4.4 Evolución de la mirada del equipo docente hacia la estrategia del trabajo por proyectos

A lo largo de la aplicación del Programa CLILPLU, evoluciona la mirada del equipo docente participante hacia la estrategia didáctica del trabajo por proyectos. La concepción y la confianza en esta estrategia a partir del Enfoque Plurilingüe Integrador parece avivar incertidumbres iniciales entre el equipo docente participante en el Programa CLILPLU, que parece reconocer unas dificultades iniciales producidas por la complejidad de la estrategia didáctica y el saber llevar la gestión del trabajo cooperativo (RNO 2, Prof. 1, 15 de mayo de 2017, p. 12).

Sin embargo, se destaca que los miedos iniciales se van convirtiendo en confianza y aprendizaje a lo largo de la vivencia y aplicación de la estrategia de forma compartida, tal como añade el mismo Profesor 2:

Durante el proceso, me di cuenta de que hay que guiar a los alumnos en la búsqueda y realización del proyecto, aunque sea en catalán, si no, te lo hacen bien los alumnos más competentes. Cuando empezamos a organizar las sesiones del proyecto plurilingüe e interdisciplinar y empezamos a trabajar en el aula cooperativamente, los resultados fueron mucho más buenos. (RNO 2, Prof. 2, 11 de mayo de 2017, p. 1-2).

La valoración general del equipo docente participante¹³⁰ en el Programa CLILPLU es muy positiva hacia esta estrategia. El equipo docente participante en el Programa CLILPLU destaca que el empleo de la estrategia didáctica permite conseguir mayor profundidad en el trabajo competencial y de contenido que se realiza, además de conseguir que los alumnos tengan una mayor predisposición y motivación, tanto para el alumnado como para el equipo docente que participa:

Estoy disfrutando muchísimo diseñando el proyecto plurilingüe. Si se diseña cooperativamente, teniendo en cuenta la cooperación de las lenguas y elaboramos la tabla de programación conjunta, todo tiene más sentido. Estamos trabajando con mucha profundidad los contenidos y las competencias. (RNO 2, Prof. 3, 1 de diciembre de 2016, p. 3).

Sin duda, el trabajo por proyectos ha sido muy positivo. El desarrollo competencial ha sido mejor, han consolidado contenidos y competencias lingüísticas de las tres lenguas a la vez. Ha mejorado el trabajo cooperativo, la cohesión de grupo, la autoestima de los estudiantes. Se han motivado muchísimo y piden seguir con el proyecto el año que viene. Los estudiantes valoran de forma muy positiva todo el proyecto. (RNO 2, Prof. 5, 10 de mayo de 2017, p. 10).

6.4.5 Resultados no previstos

En este punto se añaden los resultados no previstos que parecen lograrse o desencadenarse como fruto de la estrategia del trabajo por proyectos.

Necesidades de formación docente en la estrategia de trabajo por proyectos

Un primer resultado no previsto es la necesidad de formación que parecen detectar los profesores participantes en el Programa CLILPLU, quienes reconocen la necesidad de formación para experimentar los proyectos, ver los beneficios que ofrece y evitar la repetición de contenidos a la vez que se puedan trabajar con mayor profundidad, tal como parece extraerse del análisis del Registro narrativo de la observación 2 (RNO 2, Prof. 2, 2017, p. 3); RNO 2, Prof. 1, 15 de mayo de 2017, p. 12).

Desarrollo del ámbito transversal de la competencia digital

Un segundo resultado no previsto es el desarrollo de la competencia transversal digital, ya que el equipo docente destaca que, a partir de los proyectos plurilingües los alumnos elaboran unos *powerpoints* de gran calidad para acompañar sus exposiciones orales (RNO 2, Prof. 3, 7 de abril de 2017, p. 5).

Y también, a partir del análisis del Registro narrativo de la observación 4, parece obtenerse que las familias también identifican que el trabajo por proyectos ha propiciado el despertar la curiosidad por seguir investigando sobre otras temáticas en casa y desarrollar nuevas habilidades transversales como es emplear programas informáticos antes desconocidos y no trabajados en el aula para realizar el producto final de los proyectos (RNO 4, familia sujeto 12, 29 de mayo de 2017, p. 7 y 8).

Aumento de la inclusividad en el aula

¹³⁰ Recordemos que por “equipo docente participante” nos referimos a los docentes que participan en aplicar los proyectos plurilingües. Sin embargo, estos no participan como investigadores.

Un tercer resultado no previsto es que parece que los proyectos plurilingües atienden a la diversidad conectando con los alumnos también con dictámenes más particulares y fomentando un trabajo más inclusivo: “explican que han notado un cambio muy positivo en él. Que el hacer proyectos en grupo le está yendo muy bien para quedar fuera de clase con sus compañeros y motivarse para repasar y trabajar lo que se aprende en clase” (RNO 4, familia sujeto 3, 6 de junio de 2017, p. 12).

Del análisis del Registro narrativo de la observación 2 se extrae evidencia de cómo los proyectos permiten a alumnos con dictámenes centrar su atención en el aula: “cuando está nervioso porque no se ha tomado la pastilla, me pide ver el atlas y leer libros para hacer los proyectos de Inglés” (RNO 2, Prof. 6, 1 de junio de 2016, p. 8).

Además del trabajo por proyectos, otras actividades de carácter cooperativo como la *Wishing Box* parece también fomentar la inclusividad en el aula y mejorar las relaciones sociales de aquellos alumnos que inicialmente presentan mayores dificultades de relación. A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos parece extraerse como esos alumnos con mayores dificultades sociales o menos integrados en el grupo clase inicialmente, en junio de 6º curso reciben postales positivas escritas por compañeros donde les expresan aquellas virtudes que ven de ellos. Y también como algunos de estos alumnos son los que escriben esas notas y postales, que además están muy elaboradas, a otros compañeros y a la clase entera resaltando las virtudes y agradeciendo el trato recibido (ROVP, p. 20-22).

Aumento de nuevas relaciones en el aula

Un cuarto resultado no previsto es el aumento de nuevas relaciones en el aula. A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos parece apreciarse como en la actividad *Wishing Box* parece encontrarse ejemplos de nuevas amistades que han surgido a lo largo del curso escolar. Los autores de las postales y notas positivas no son solo los mejores amigos sino personas con las que han trabajado más juntos o se han acercado a ver sus cualidades. A continuación, se añaden ejemplos de ello:

La docente muestra sorpresa de ver algunas amistades que desconocía a través de la actividad de la *Wishing box*. Por ejemplo, el sujeto 17 recibe una nota agradeciéndole ser su mejor amigo y la docente se muestra sorprendida de conocer el autor de la nota (V. 26, minuto 05:33).

También sorprende la amistad entre la sujeto 9 y la sujeto 16. Esta segunda escribe una nota muy emotiva a la primera, recalcándole que tiene un don con los niños pequeños y que la admira. Cabe recordar que la sujeto 9 tiene un dictamen y socialmente dificultades de relación en clase. (V. 26, minuto 12:08). (ROVP, p. 21-22).

Además, se detecta un aumento de la empatía en el alumnado, con esta actividad:

Parece que algunos alumnos muestran empatía por los demás. Por ejemplo, un alumno recibe una nota en que se dice explícitamente: “*Te he hecho esta carta porque en parte siempre te quejas de que no recibes cartas*” y se reconoce que a este alumno se le dan bien los deportes y los estudios (V. 26, minuto 07:36). (ROVP, p. 21-22).

7. RESULTADOS DE LA FASE 3. EVALUACIÓN DEL PRODUCTO

En este capítulo se presentan ahora los resultados finales obtenidos en torno a los cuatro objetivos de la investigación: la mejora final alcanzada en el dominio competencial en Inglés (7.1), en fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe (7.2), en Música (7.3), y valorar la estrategia del trabajo por proyectos y de otras actividades de carácter cooperativo (7.4). Finalmente se dedica el último apartado a la discusión de los resultados (7.5). La información se presenta en cada bloque ordenada por dimensiones de análisis.

Es necesario indicar que, a causa de mi doble rol como investigadora y docente en el centro educativo donde se aplica esta investigación, pese a que el objeto de estudio es la evolución de un grupo de alumnado que conforma la muestra, con el objetivo de evaluar el Programa, de todos los grupos de ciclo superior de educación primaria con los que se hacía clase CLIL de Música, aunque no en la versión mejorada del Programa CLILPLU de forma completa (tres grupos: el grupo 2 que realizó la Música CLIL en 5º y 6º curso durante los años 2014 y 2016; el grupo 3 que la realizó en 5º curso en el curso escolar 2016-2017; el grupo 4 que la realizó en 6º curso durante el año escolar 2014-2015) se recoge su opinión sobre la experiencia y algunas observaciones de aula.

7.1 Mejora del dominio competencial en Inglés. Evaluación del producto

Este punto se muestran los resultados finales obtenidos en cuanto a la mejora del nivel general de la muestra en Inglés, mejora competencial concreta en expresión escrita (7.1.1), expresión oral (7.1.2), comprensión oral (7.1.3), comprensión escrita (7.1.4), competencia literaria (8.1.5), la valoración de las actividades que incluye el Programa CLILPLU para el desarrollo competencial del Inglés (7.1.6) y la sostenibilidad de ellas (7.1.7).

El análisis cuantitativo de los resultados del centro en las Pruebas de Competencias Externas (a partir de aquí se citarán como PCBE) de los años comprendidos entre 2015 y 2019¹³¹ muestran una evolución positiva del dominio competencial general de centro en Inglés de 2014 a 2017, viéndose el clímax en el año 2017, año de finalización del Programa CLILPLU y año en que la muestra es el grupo de alumnos que realizan las PCBE. A partir de 2017, parece observarse un receso de los resultados hasta 2019 (vid. supra punto 6.1 para más detalle de la evolución de los resultados de 2015 a 2017). En 2017, es el primer año donde se obtiene una progresión notable en todos los niveles y el nivel alto es el nivel que obtiene el porcentaje mayor con un 42,90%. En orden descendiente, le sigue el nivel medio-alto, con un 38,10%, el nivel medio-bajo con un 14,30% y el nivel bajo con tan solo un 4,80%. Por tanto, desde 2014, es en 2017 cuando se obtienen los mejores resultados. Mencionar que del análisis del Registro narrativo de

¹³¹ Se trata de 5 documentos: el Informe de Resultados PCBE 2015 (documento 20 del corpus), el Informe de Resultados PCBE 2016 (documento 21 del corpus), el Informe de Resultados PCBE 2017 (documento 40 del corpus), el Informe de Resultados PCBE 2018 (documento 41 del corpus), y el Informe de Resultados PCBE 2019 (documento 42 del corpus). Véase en el punto 6.2.1 de los Anexos el enunciado de la prueba de expresión escrita de las PCBE de Inglés de 2017.

la observación 3¹³² se extrae que, en 2017, a diferencia del año anterior 2016, todos los estudiantes que no tuvieran un dictamen reconocido en el momento de hacer la preinscripción a las pruebas, debieron hacer la prueba ordinaria con corrección externa (RNO 3, 10 de mayo de 2017, p. 18).

A continuación, se muestra en forma de gráfico los resultados de la muestra en las PCBE en 2017, ordenados por niveles y competencias:

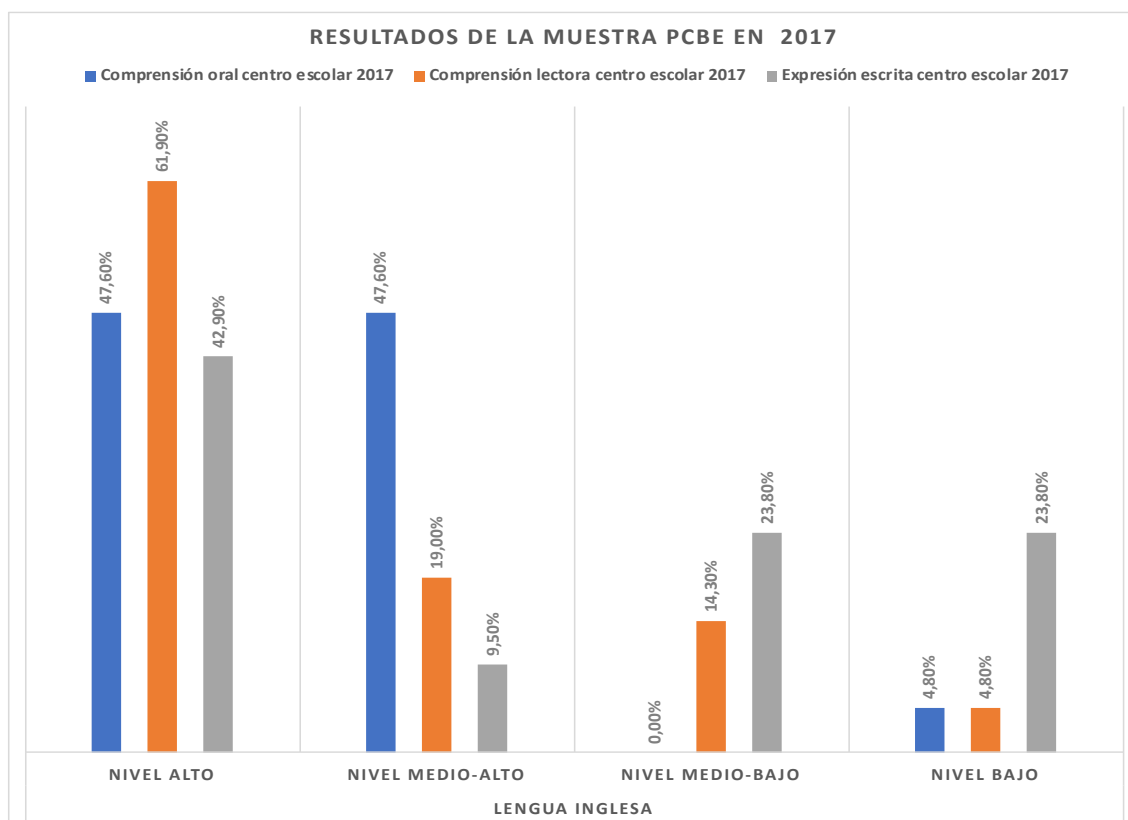


Figura 10. Resultados de la muestra en PCBE de Inglés de 2017 (elaboración propia)

En 2018, el porcentaje de nivel alto sigue siendo positivo con un 9,10%, aunque notablemente inferior al nivel medio-alto que obtiene un 63,70%. El nivel bajo mantiene una cifra pequeña, aunque superior a la de 2017, con un 13,60%. Por tanto, en 2018 bajan sutilmente los resultados, aunque el 72,80% obtiene un nivel positivo (niveles medio-alto y alto).

Sin embargo, en 2019 se obtiene un receso importante, volviendo a unos resultados similares a los de 2014. El porcentaje mayor se obtiene en el nivel medio-bajo con un 36,40%. El porcentaje del nivel bajo es del 27,30%, con lo cual, el 63,70% obtienen unos resultados en los niveles negativos (nivel bajo y medio-bajo). Los porcentajes de los

¹³² Recordemos que el registro narrativo de la observación 3 es el registro narrativo de la observación de la docente especialista en Inglés de la muestra, a lo largo del ciclo superior, años comprendidos entre 2015 y 2017. Este documento es el número 5 del corpus.

niveles medio-alto y alto son de un 13,60% el primero y 22,70% el segundo, unos porcentajes bastante parecidos a los del año 2014, aunque sutilmente superiores.

Recordar que, debido a mi doble función como investigadora y docente en el centro escolar durante el periodo de tiempo de aplicación del Programa CLILPLU (2014-2017) otros grupos de alumnos reciben la Música CLIL en el ciclo superior¹³³. Los resultados obtenidos por el centro en las PCBE parecen identificar que, después de la muestra, el segundo grupo que obtiene unos resultados mejores en las PCBE es el grupo 2 que también recibe la Música CLIL en todo el ciclo superior, seguido de los otros grupos (grupo 3 y 4) que reciben un solo año de Música CLIL. Así, los resultados parecen mostrar una forma de pirámide que asciende paulatinamente de 2014 a 2017, donde se encuentra el clímax, y decrece paulatinamente hasta 2019, obteniendo unos resultados inferiores en ambos extremos, 2014 y 2019, cuyos grupos no reciben ningún año de Música CLIL. A continuación se muestra los resultados del centro en Inglés, en las PCBE desde 2014 a 2019. Estos se ordenan por competencias:

¹³³ Recordemos que los otros grupos que viven la Música CLIL en el ciclo superior durante los años que se aplica el Programa CLILPLU son el grupo 2, que cursa ciclo superior durante los años 2014 y 2016 y recibe la Música CLIL ambos cursos; el grupo 3 que recibe la Música CLIL en 5º curso en el año 2016-2017; el grupo 4, que cursa la Música CLIL en 6º curso en el año 2014.

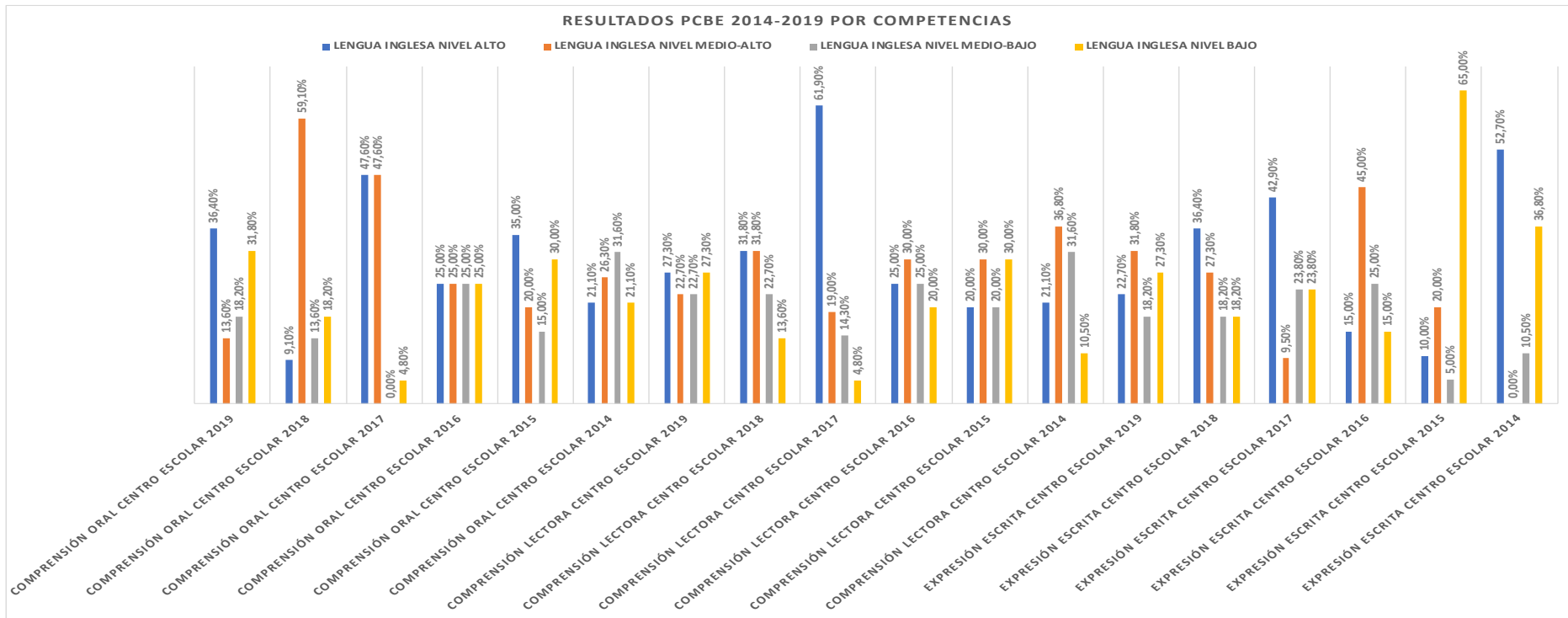


Figura 11. Resultados de centro en las PCBE de Inglés de 2014 a 2019 (elaboración propia)

A partir del análisis de las entrevistas finales del equipo docente participante en el Programa CLILPLU (TEFPP¹³⁴) parece contrastarse los datos cuantitativos de las PCBE, acabados de mostrar:

Y la verdad es que, en esos años, a finales de curso la dirección siempre hacía un resumen de los resultados de pruebas tanto externas como internas y sí que es cierto que poco a poco se fue viendo una mejoría en los resultados de las notas de Inglés. (TEFPP, Prof. 6, minuto 09:20, p. 90).

A nivel interno de centro, del análisis de los resultados de las PICA¹³⁵ se extrae una evolución positiva del promedio de la muestra en las cuatro dimensiones de Inglés (comprensión oral, lectora, expresión escrita y expresión oral), a lo largo del ciclo superior (2015- 2017). En el punto final de 6º curso (prueba T2), la muestra obtiene un promedio de 7,9 en comprensión oral; de 7,9 en comprensión lectora; de 7,4 en expresión escrita, y de 7,2 en expresión oral. Por tanto, se alcanza una media de Notable en todas las competencias. Recordemos que, en el punto de partida, el promedio de la muestra era de desarrollo Suficiente en comprensión y expresión oral; desarrollo casi Notable en comprensión lectora y desarrollo Insuficiente en expresión escrita. Por tanto, se logra una evolución significativa. A continuación, se muestran estas cifras en forma de tabla:

RESULTADOS DE LA MUESTRA EN PRUEBAS PICA INGLÉS CICLO SUPERIOR																
	T1 5o	T2 5o	T1 6o	T2 6o	T1 5o	T2 5o	T1 6o	T2 6o	T1 5o	T2 5o	T1 6o	T2 6o	T1 5o	T2 5o	T1 6o	T2 6o
SUJETOS	COMPRESIÓN ORAL				COMPRESIÓN LECTORA				EXPRESIÓN ESCRITA				EXPRESIÓN ORAL			
MEDIA	6,3	8,2	7,4	7,9	6,9	7,5	6,9	7,9	3,3	5,4	4,8	7,4	5,1	6,9	6,2	7,2

Tabla 35. Resultados de la muestra en pruebas PICA de Inglés en el ciclo superior

¹³⁴ Recordemos que el TEFPP es el documento donde están transcritas las entrevistas que se aplican en 2019 al equipo docente participante en el Programa CLILPLU. Este documento está estructurado por dimensiones. Es el documento número 50 del corpus.

¹³⁵ El Informe de los resultados de las PICA de Inglés finales de 6º curso es el documento 46 del corpus.

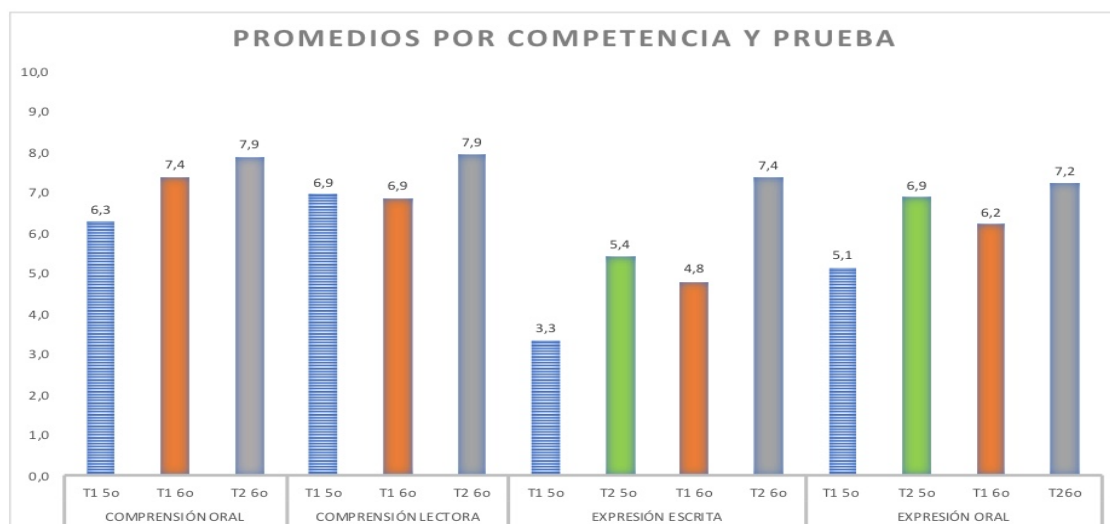


Figura 12. Gráfico de los promedios obtenidos por la muestra en las diferentes pruebas PICA de ciclo superior, ordenados por competencias (elaboración propia)

A continuación, en la Figura 13, se recoge la evolución de la muestra y los otros grupos que reciben la Música CLIL, en las diferentes competencias de Inglés y los resultados finales en las PICA:

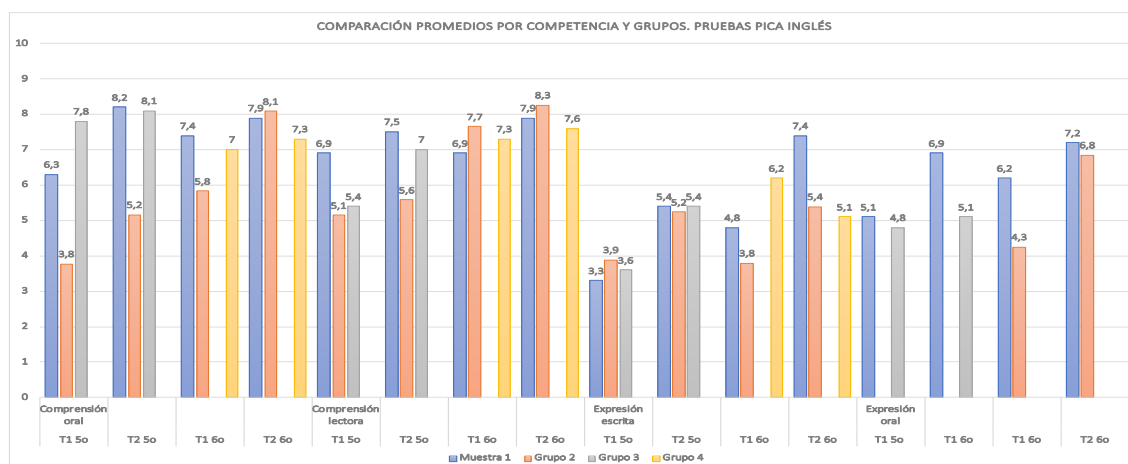


Figura 13. Resultados de la muestra y los otros grupos que reciben la Música CLIL (no en la versión mejorada del Programa de forma completa), en las pruebas PICA finales de Inglés (elaboración propia)

Por tanto, los datos obtenidos del análisis de las PICA de Inglés parecen contrastar los datos obtenidos en las PCBE y las entrevistas al equipo docente también.

A partir del análisis de los registros narrativos de la observación se extrae que las familias valoran también de forma muy positiva la evolución de los alumnos en Inglés, a lo largo del ciclo superior:

“La madre [...] agradece a la profesora todo lo hecho en Inglés con M. a lo largo de ciclo superior. Explica que le ha ido muy bien, que ha mejorado muchísimo y la ve muy contenta” (RNO 4, familia sujeto 6, 7 de junio de 2017, p. 8).

La madre [...] agradece a la profesora todo el trabajo en Inglés y Música en inglés en el ciclo superior. Explica que E. de mayor quiere ser profesora de inglés, que está muy contenta de ver tan feliz a E. con el Inglés. [...] Explica que E. le explica la gran evolución que ha hecho aún sacando tan buenas notas siempre. Que cree que sale muy bien preparada para ir al instituto (RNO 4, familia sujeto 8, 8 de junio de 2017, p. 10-11).

Del análisis del Registro narrativo de la observación 4 (RNO 4) se extrae también que las familias reconocen que el Programa CLILPLU consigue una motivación del alumnado hacia el Inglés en general, incluso por los alumnos desmotivados en un inicio en esta materia: “Dice que, por fin ha visto a su hija motivada con el Inglés. Ella le habla en inglés en casa y su familia que vive en Nueva York también. [...] Dice que hasta ciclo superior estaba muy desmotivada porque se aburría mucho en clase” (RNO 4, familia sujeto 58 de junio de 2017, p. 9).

7.1.1 Desarrollo competencial en expresión escrita (*Writing*). Evaluación del producto

Los resultados de centro en expresión escrita, obtenidos en las PCBE de 2017 son muy positivos. El nivel de logro predominante es el nivel alto, con un 42,90%, porcentaje superior al 35% que se obtiene en la media de Cataluña y al 15% que obtiene el centro en las PCBE de 2016. En el nivel de logro medio-alto el centro obtiene un 9,50% en 2017, frente al 20,6% que obtiene la media de Cataluña y el 45% que se obtiene en 2016. Por tanto, en 2017 se observa una evolución de los porcentajes del nivel medio-alto hacia el nivel alto. En cuanto a los niveles negativos (nivel medio-bajo y nivel bajo), los resultados conseguidos por el centro escolar en 2017 son del 23,80% en ambos niveles, nivel medio-bajo y nivel bajo. La media de Cataluña obtiene en 2017 un porcentaje sutilmente inferior en el nivel medio-bajo (del 16,9%) pero superior en el nivel bajo (del 27,10%). Por tanto, los resultados obtenidos por el centro en las PCBE de 2017 son superiores a los que obtiene la media de Cataluña. A continuación, se añade un gráfico resumen que muestra estos resultados:

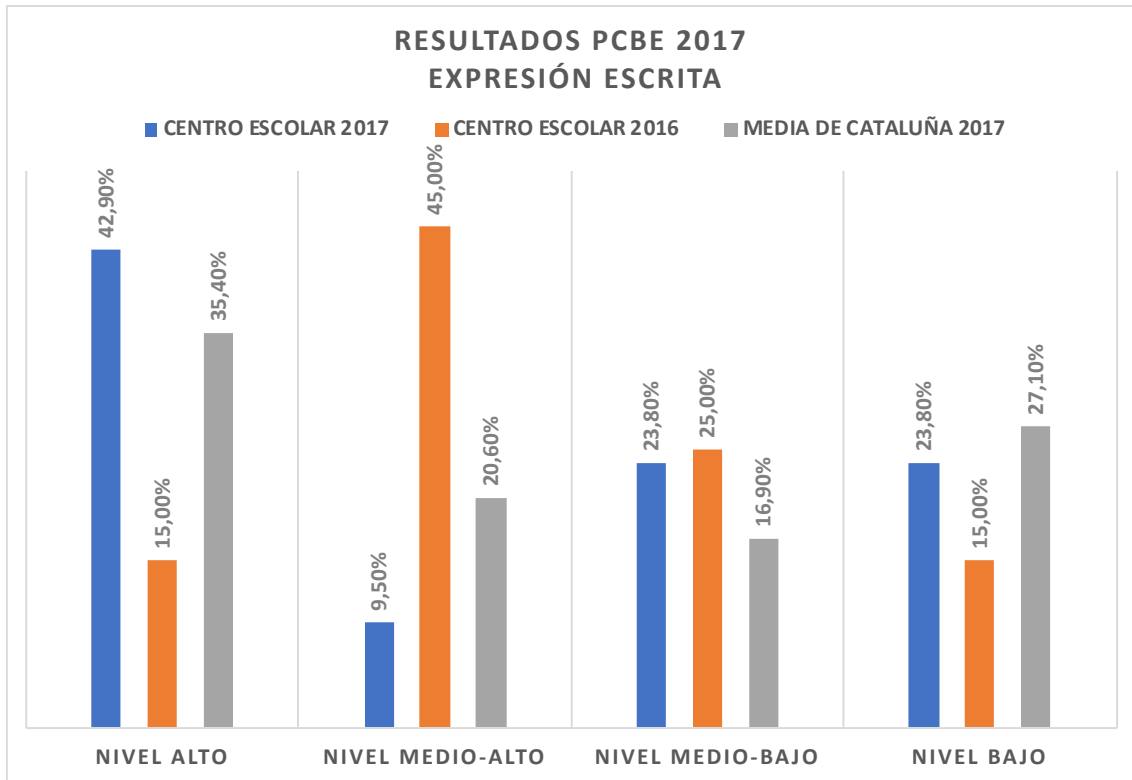


Figura 14. Resultados de centro en expresión escrita, PCBE de Inglés, 2017 (elaboración propia)

A partir de 2017, en forma descendiente los resultados vuelven a vivir un receso. En 2018 se obtiene un 63,70% entre ambos niveles positivos, frente al 54,50% que se obtiene en 2019. Los niveles negativos también viven un aumento progresivo desde 2017 a 2019. Véase el gráfico de a continuación para más detalle:

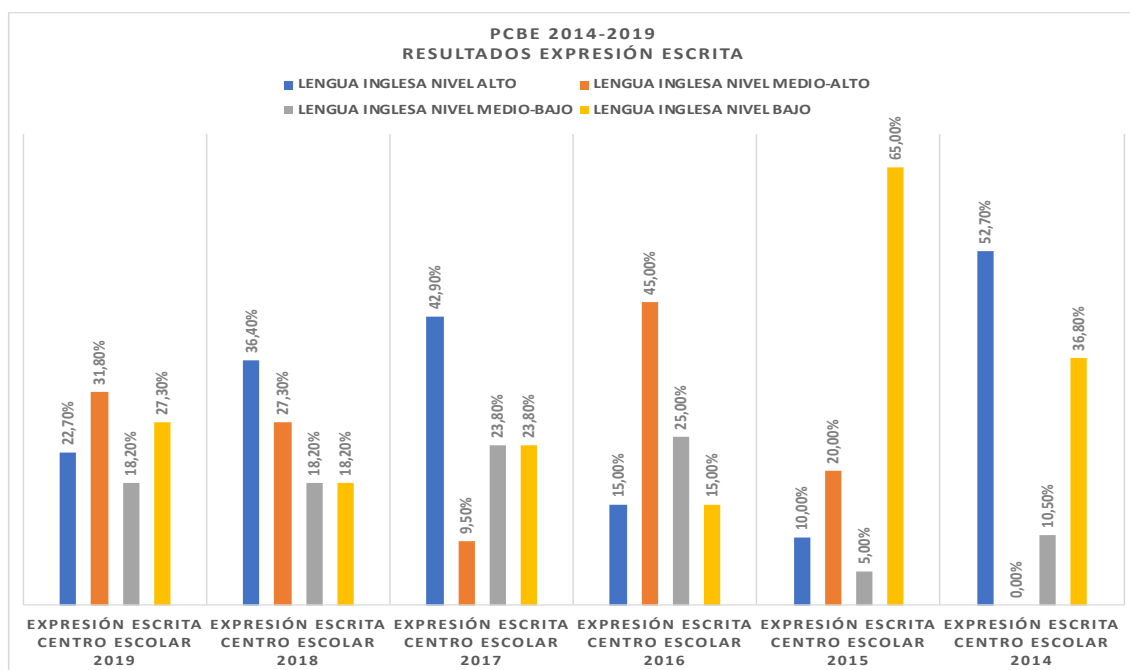


Figura 15. Evolución de los resultados de centro en expresión escrita, en las PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)

A nivel cuantitativo también, el análisis de contenido de las producciones escritas en las Pruebas de Competencias Básicas Externas de 2016 y 2017¹³⁶ indican que el promedio de palabras usadas en 2017 es superior al de 2016, con 72 palabras frente a 63 palabras.

El análisis de las PICA de Inglés finales de 6º curso (T2) contrasta también con los datos obtenidos por las PCBE. La muestra obtiene un promedio final del 7,4 en esta competencia, partiendo de un nivel inicial Insuficiente (3,3 en la T1 de 5º curso).

Además de la evolución cuantitativa de los resultados, a nivel cualitativo, la muestra parece desarrollar herramientas de planificación del texto escrito previo a la acción de escribir y estas herramientas parecen serles útiles en las PCBE, tal como se extrae del Registro narrativo de la observación 3:

Han realizado hoy las Pruebas de Competencias Básicas Externas de Inglés. Al llegar yo a la clase los alumnos me han dicho muy contentos: ¡Pero mira Verónica, he hecho la planificación! La verdad es que han hecho un muy buen trabajo en general en la planificación del texto: han estructurado en párrafos, pensado los conectores, apuntado dudas de sintaxis y hecho lista de ideas y vocabulario. Demuestran haber al menos adquirido una buena planificación de la expresión escrita. (RNO 3, 10 de mayo de 2017, p. 17-18).

Análisis de las expresiones escritas PCBE 2017

En 2017, se obtiene un promedio total de 3,76 sobre 6, superior al de 2016 (3,25) en la prueba de expresión escrita de las PCBE (Véase en los apartados 6.1 y 6.2 de los Anexos el análisis de las producciones escritas de las PCBE de 2016 y 2017). En este año, cinco

¹³⁶ Documento de transcripción de las producciones escritas en inglés PCBE 2016 (19 evidencias) es el documento número 43 del corpus. El documento de transcripción de las producciones escritas en inglés PCBE 2017 (21 evidencias) es el documento número 44 del corpus.

estudiantes del total no superan esta prueba; ocho la superan con calificación Excelente (cuatro estudiantes con calificación 5/6 y cuatro estudiantes con calificación de 6/6). Por último, el promedio de número de palabras utilizadas es de 72,4 palabras, muy por encima del número de palabras exigido (de 40 a 50 palabras).

Mejora en adecuación y coherencia. Evaluación del producto

Del análisis de contenido del documento de transcripción de las producciones escritas de las PCBE de 2017 se obtiene un promedio de 1,38 sobre 2 puntos, por tanto, unos resultados inferiores al promedio alcanzado en 2016 (1,6). Además, en cuanto al formato de texto pedido, once sujetos no cumplen con el formato completo del correo electrónico de incluir cierre y firma, pero tan solo tres sujetos olvidan de incluir los dos elementos, el resto, olvidan solo uno.

Mejora en morfosintaxis. Evaluación del producto

Del análisis de contenido del documento de transcripción de las producciones escritas de las PCBE de 2017 se obtienen unos resultados no aprobados, aunque con un promedio de 0,86 sobre 2 puntos, muy superiores a los obtenidos en 2016 (promedio del 0,2).

Mejora en léxico. Evaluación del producto

Del análisis de contenido del documento de transcripción de las producciones escritas de las PCBE de 2017, el tercer criterio, “Léxico”, obtiene unos resultados positivos, con un promedio de 1,52 sobre 2 puntos, en contraposición al promedio de 1,45 de 2016. Además, el promedio del centro supera la extensión máxima recomendada de 40-50 palabras.

7.1.2 Desarrollo competencial en expresión oral (*Speaking*). Evaluación del producto

A partir del análisis de los resultados de la muestra en las PICA¹³⁷, se observa que en expresión oral la evolución de la media del grupo de sujetos que conforman la muestra es positiva a lo largo del ciclo superior, mejorando de un 5,1 en la T1 de 5º curso a un 7,2 en la T2 de 6º curso.

A partir del análisis del documento de transcripción de las entrevistas finales al profesorado participante en el Programa CLILPLU parece encontrarse evidencia que contrasta los datos cuantitativos acabados de mostrar: “Pienso yo que mejoraron en cuanto a vocabulario y en expresión oral en inglés, comprensión en inglés y pienso que todo eso les fue positivo.” (TEFPP, Prof. 6, minuto 22:10, p. 95).

Más adelante se ahondará en la evolución de la muestra en expresión oral a partir de la aplicación CLIL en Música (vid. infra punto 7.3.5) y a partir del trabajo por proyectos plurilingües (vid. infra punto 7.4.4 para más detalle).

¹³⁷ Recordemos que los *Test 1* (T1) se aplican en octubre, al inicio del curso escolar, mientras que los *Test 2* (T2) se aplican en junio, al final del curso escolar.

Mejora en adecuación. Evaluación del producto

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos se aprecia una evolución positiva de la expresión oral de los sujetos que conforman la muestra. En cuanto al criterio de adecuación, en el punto final, es decir en el último proyecto plurilingüe, *El folleto de viajes* (V. 21 – V. 25), se observa que no se aprecian errores de este tipo. Todas las exposiciones responden al enunciado y a las directrices marcadas (vid. supra punto 6.1.2.1 para más detalle).

Mejora en coherencia y cohesión. Evaluación del producto

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos, se extrae que en el cuarto y último proyecto plurilingüe, *El folleto de viajes* (V. 21 – V. 25), las exposiciones de los distintos grupos mantienen un hilo conductor y las exposiciones están estructuradas. Se identifican tan solo algunos errores de coherencia debido a la descoordinación de dos miembros de un grupo (sujeto 1 y 4).

En cuanto a la cohesión, se identifican que en este punto final, numerosos sujetos emplean conectores y cada vez más variados, como en el cuarto grupo: “la sujeto 8 emplea conectores como: “*Saturday morning we start [...]; after that; then;* la sujeto 5 emplea conectores “*On Saturday morning; on Sunday afternoon*”. (ROVP, p. 19) (vid. supra 6.1.2 para más detalle).

Mejora en fluidez y pronunciación. Evaluación del producto

A partir del análisis del Registro de observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos, se extrae que en cuanto a fluidez, en el punto final se observa un progreso significativo. Tan sólo se identifican tres sujetos como los únicos que necesitan leer parte de su exposición, los otros sujetos que previamente se habían identificado que necesitaban leer, parecen evolucionar y no necesitarlo. También, se observa que tanto la sujeto 7 como el sujeto 14 no participan en inglés en la exposición del último proyecto (ROVP, p. 17 y 19). Tres sujetos aún mantienen un discurso memorístico (sujeto 1, 7 y 9). También se aprecia una mejora muy significativa en vocalización, incluso en los sujetos con mayor dificultad.

En cuanto a la pronunciación, parecen identificarse muy pocos errores básicos pero un aumento de errores más complejos como: “Sujeto 1: “*cod, baked, fried*” (V. 22, minuto 02:00- 02:10).” (ROVP, p. 17); “*culture*” (sujeto 2, ROVP, p. 18); “*accompanied*” (sujeto 5, V. 24, minuto 02:02); “*died*” (sujeto 8, V. 24, minuto 02:37); “*arrive*” (sujeto 8, V. 24, minuto 04:46).” (ROVP, p. 19); “*25th*” (sujeto 16, V. 25, minuto 02:38). Es significativo también que se identifica reflexión y autocorrección en pronunciación en las exposiciones del último proyecto: “El sujeto 12 se da cuenta de su error de pronunciación de “*museum*” y rectifica inmediatamente (V. 21, minuto 07:20).” (ROVP, p. 15). Finalmente, en cuanto al uso de pausas justificadas en la exposición, se identifican cuatro sujetos que emplean con dominio pausas justificadas en sus exposiciones (sujetos 4, 6, 11 y 12) (vid. supra punto 6.1.2 para mayor descripción).

Mejora en morfosintaxis. Evaluación del producto

A partir del análisis del Registro narrativo de la observación 3, se extrae que en la T2 de 6º curso se identifican errores de morfosintaxis diversos en la expresión oral que producen los sujetos que conforman la muestra. De entre ellos destacan unos errores que producen

muy pocos sujetos, como ausencia de sujeto en la frase (sujetos 1, 2, y 16): “(X) is intelligent. (X) is funny. (sujeto 1); interferencias lingüísticas con la lengua castellana (solo el sujeto 6): “She has got 12 years old”; error de posesivo (sujeto 10): “She has got your ears” (sujeto 10); ausencia de verbo en la frase (sujeto 18); o error de construcción del comparativo (sujeto 17): “He is small than me”. Sin embargo, destacar que hay cinco sujetos (sujetos 4, 5, 7, 13 y 15) que emplean correctamente el comparativo.

Por otro lado, se extraen errores más comunes, como el error de conjugación verbal (sujetos 1, 2, 10, 11, 13 y 15) del pasado simple: “we go to the park” (sujeto 10); del presente continuo con sentido de futuro: “I going to the park” (sujeto 2), entre otros. Y también el error de construcción con -ing (sujetos 1, 2, 3, 7 y 17): “I love draw” (sujeto 1, RNO 3, p. 18-19).

Mejora en léxico. Evaluación del producto

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las presentaciones los proyectos, en el cuarto proyecto plurilingüe, *El folleto de viajes* (V. 21 – V. 25), se identifica que aumenta el número de grupos que emplean riqueza léxica.

En cuanto a errores de léxico, se identifica que, de nuevo, hay un sujeto que confunde “many” por “more” (sujeto 2, grupo 3, ROVP, p. 18), como ocurre de forma más repetitiva en los proyectos previos. Y, en cuanto a interferencias lingüísticas se identifica únicamente un caso: “contant” (V. 16, V. 25, minuto 00:10)” (ROVP, p. 20). Por tanto, el número de errores de léxico parece decrecer (vid. supra punto 6.1.2 para mayor detalle de la evolución en léxico).

Mejora en transmisión del mensaje. Evaluación del producto

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las presentaciones los proyectos, en el cuarto proyecto plurilingüe, *El folleto de viajes* (V. 21 – V. 25), se identifica un aumento de transmisión del mensaje en las intervenciones orales de los sujetos que conforman la muestra. Se aprecia un incremento notable del uso de estrategias de transmisión del mensaje: crece el uso de gestos para acompañar el discurso oral y el contacto visual con los espectadores. Sin embargo, aún hay casos que no emplean gestos y que realizan pausas injustificadas (grupo 2, ROVP, p. 16) o que no mantienen el contacto visual (grupo 2, ROVP, p. 17). Se aprecia un intento por emplear gestos, aunque en algunos casos la posición corporal es muy estática aún (grupo 3, ROVP, p. 18). Se aprecia también que los sujetos suelen emplear las mismas estrategias de transmisión del mensaje para las diferentes lenguas, en las exposiciones del último proyecto plurilingüe (vid. supra punto 6.1.2 para mayor detalle de la evolución).

Reacciones y valoraciones de las actividades del Programa CLILPLU para fomentar la mejora en expresión oral. Evaluación del producto

Tal como se extrae del análisis de las entrevistas finales al equipo docente, en 2019, se recuerda aún y valora de forma muy positiva algunas actividades que incluye el Programa CLILPLU para el desarrollo de la competencia de expresión oral. La primera, la participación sistemática en la radio escolar, donde especialmente se destaca la presentación en inglés de los proyectos (TEFPP, Prof. 4, minuto 00:21, p. 58). La segunda, la actividad de *Wishing box*, una actividad que se valora porque fomenta la expresión escrita y oral del alumnado, además del trabajo de la mirada positiva hacia los demás (Véase en Anexos, en el punto 2.1.14 una muestra de esta actividad):

Y creo recordar que se hacía como una cajita *la Wishing box*, creo que era, y que iban poniendo notitas positivas de los niños de la clase y luego la abrían, no sé si era semanalmente o así. Luego se hizo desde también primero en Inglés y luego desde las otras lenguas. (TEFPP, Prof. 4, minuto 00:25, p. 59).

7.1.3 Desarrollo competencial en comprensión lectora (*Reading*).

Evaluación del producto

Del análisis de los resultados de las PCBE se extrae que en comprensión oral en Inglés, los resultados de centro de 2017 son los más altos en el compendio de 2014 a 2019, obteniendo un 80,90% entre los dos niveles positivos (61,90% en el nivel alto y 19% en el medio-alto) y tan sólo un 14,30% en el nivel medio-bajo y un 4,80 en el nivel bajo. El nivel que predomina es el nivel alto, con un porcentaje del 61,90%, muy superior al de Lengua Castellana y casi el doble que en Lengua Catalana. También estos resultados son superiores al obtenido por la media de Cataluña, un 48,20% en el nivel alto. Véase la información en el gráfico de a continuación:

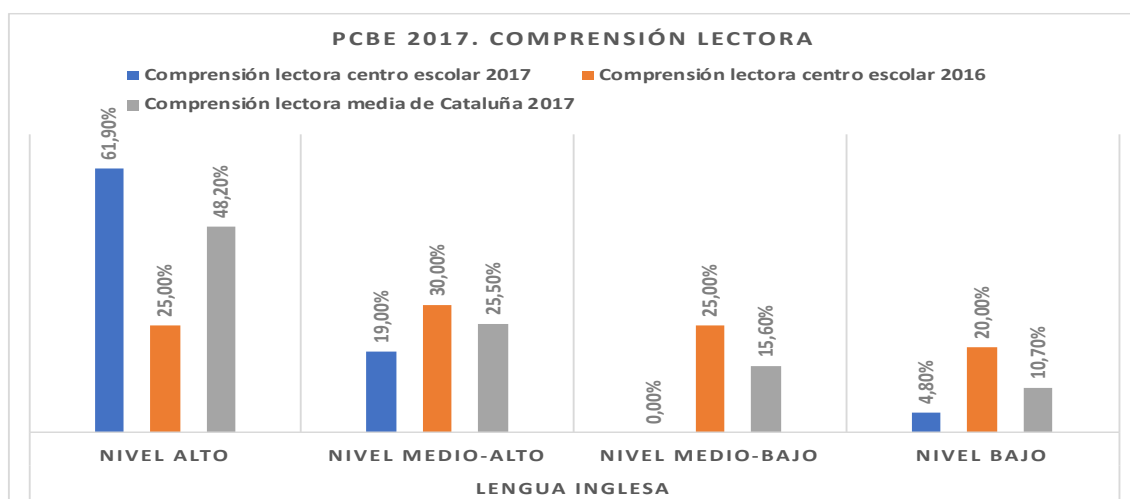


Figura 16. Resultados de centro en PCBE de Inglés, 2017. Comprensión lectora (elaboración propia)

Desde 2015 se aprecia una mejora progresiva en esta competencia en los resultados de centro en las PCBE de Inglés: aumentan los porcentajes de los niveles positivos y se reducen los porcentajes de los niveles negativos (bajo y medio-bajo). A partir de 2017, en forma descendente, los resultados vuelven a vivir un receso. En 2018 se obtiene un 63,60% entre ambos niveles positivos, frente al 50% que se obtiene en 2019. Los niveles negativos también viven un aumento progresivo desde 2017 a 2019 (vid. supra punto 7.1 para más detalle). A continuación, se muestra un gráfico resumen que muestra estos resultados en comprensión lectora:

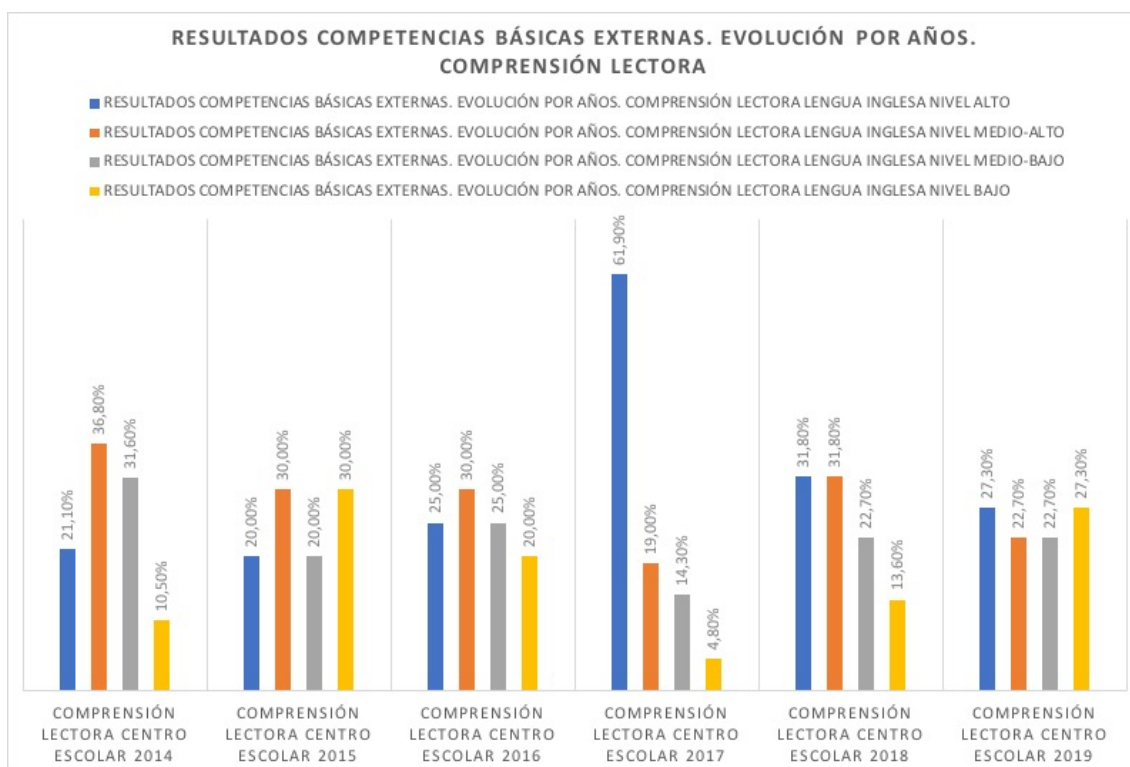


Figura 17. Resultados de centro en comprensión lectora por año. PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)

Los resultados de las PICA también contrastan la información obtenida en las PCBE, obteniendo una evolución positiva a lo largo de ciclo superior, partiendo de 6,9 en la T1 de 5º y alcanzando un promedio de 7,9 en la T2 de 6º curso (vid. supra 6.1.3 para más detalle).

7.1.4 Desarrollo competencial en comprensión oral (*Listening*). Evaluación del producto

Los resultados obtenidos por el centro en las PCBE de Inglés en 2017 indican un desarrollo positivo de la muestra en la competencia en comprensión oral, a lo largo de ciclo superior. Se obtiene un porcentaje del 47,60% tanto en el nivel alto como en el medio-alto, siendo la suma de ambos del 95%. El nivel medio-bajo obtiene un 0% y el nivel bajo un 4,80%. En comparación con la media de Cataluña en 2017, el porcentaje obtenido por el centro en el nivel alto es sutilmente inferior a la media de Cataluña, que obtiene un 48,5%. Sin embargo, el obtenido en el nivel medio-alto es muy superior (la media de Cataluña obtiene aquí un 25%) y los obtenidos en los niveles medio-bajo y bajo también son muy inferiores (el porcentaje de la media de Cataluña es de 14% en nivel medio-bajo y 13% en el nivel bajo). Por último, los resultados de las PCBE obtenidos en 2017 también son superiores a los obtenidos en 2016, resultado un 25% en cada nivel. Véase en el gráfico de a continuación estos datos:

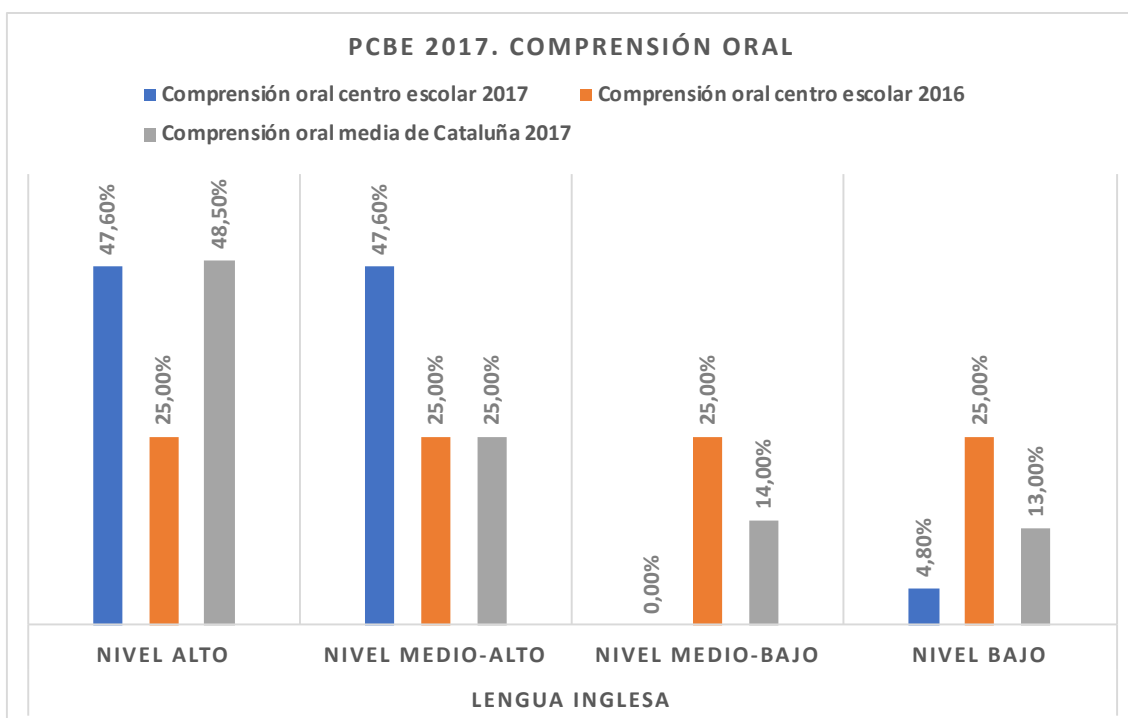


Figura 18. Resultados de centro en PCBE de Inglés, 2017. Comprensión oral (elaboración propia)

De 2014 a 2017 parece obtenerse una evolución paulatina de los resultados en esta competencia, viéndose el clímax en 2017. Tras la finalización del Programa CLILPLU, en 2018 se aprecia un descenso notable en los resultados también aquí: el nivel predominante es en el nivel medio-alto (59,10%), reduciéndose el nivel alto (9,10%) y aumentando sutilmente los niveles negativos (13,60% el nivel medio-bajo y 18,20% el nivel bajo). En 2019 los extremos aumentan, siendo el porcentaje del nivel alto y nivel bajo, ambos del 31,80%. El nivel medio-alto decrece al 13,60% y el nivel medio-bajo crece al 18,20%. Por tanto, en 2019 el porcentaje de los niveles negativos suman un total del 50%, muy superior al 4,80% que se obtiene en 2017. Véase el resumen en el gráfico de a continuación:

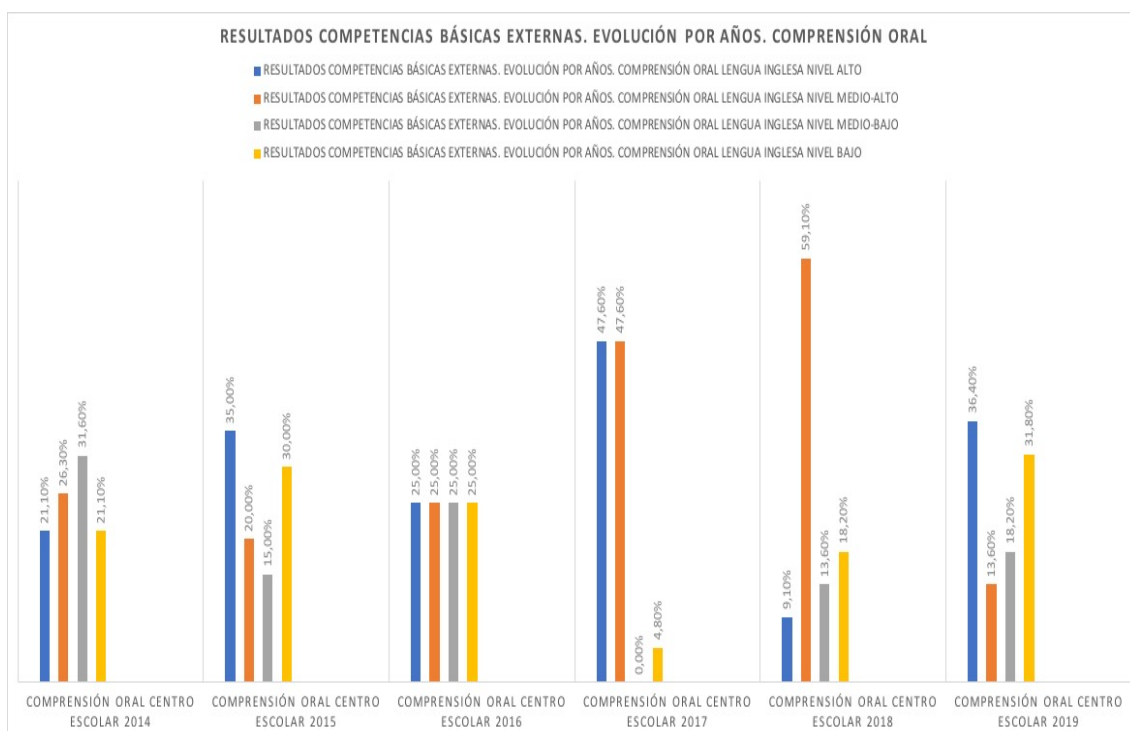


Figura 19. Resultados de centro en comprensión lectora por año. PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)

Los resultados de las pruebas PICA finales de 6º curso contrastan también aquí una evolución positiva en comprensión oral, alcanzando un promedio final de 7,9 en junio de 2017. El punto de partida en esta competencia es un 6,3 en la T1 de 5º curso. Y, además, la muestra obtiene el mismo promedio final en comprensión oral que en comprensión lectora (vid. supra 7.1.3).

7.1.5 Desarrollo competencial en la dimensión literaria

A partir del análisis de las TEFPP, se obtiene que el equipo docente participante en el Programa CLILPLU valora de forma muy positiva el desarrollo de la competencia literaria en Inglés y cómo, a través de esta competencia, se observa un desarrollo competencial general del alumnado en esta lengua adicional. En primer lugar, se valora de forma muy significativa el realizar obras de teatro en Inglés y participar con ellas en la vida escolar, representándolas delante del resto de compañeros (TEFPP, Prof. 3, minuto 34:10, p. 50). Se valora esta actividad también de forma muy positiva para proyectar el Programa CLILPLU y el desarrollo del inglés por parte del equipo docente: “[...] en las obras de teatro que pudieran venir a ver ya que creo que fue muy evidente que se estaban haciendo pasos para mejorar el nivel lingüístico en nuestros alumnos.” (TEFPP, Prof. 1, minuto 27:51, p. 14).

Por otro lado, el uso de canciones en Inglés es el segundo elemento más valorado del Programa CLILPLU, tanto por el equipo docente como por el alumnado y las familias. A partir del análisis del documento de las transcripciones de las entrevistas finales al alumnado¹³⁸ y el registro narrativo de las entrevistas a las familias (RNO 4), parece que

¹³⁸ Documento 51 del corpus.

el trabajo de las canciones en el espacio de Música CLIL y el realizar el proyecto de los estilos musicales fomentan la motivación del alumnado por escuchar, esforzarse en comprender las letras y buscar canciones en Inglés en clase y en casa (vid. infra punto 7.3.7).

Sostenibilidad de las actividades que incluye el Programa CLILPLU para desarrollar la competencia literaria

A partir del análisis de las transcripciones de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, se identifica que el equipo docente reclama recuperar el hacer obras de teatro en Inglés, que parece que se ha perdido tras finalizar el Programa CLILPLU (TEFPP, Prof. 2, minuto 20:20, p. 29; TEFPP, Prof. 1, minuto 25:16, p. 13).

7.1.6 Valoración de las actividades del Programa CLILPLU para el desarrollo competencial en Inglés

A partir del análisis de las TEFPP, se obtiene que el equipo docente valora de forma muy positiva el desarrollo competencial en Inglés a partir del Programa CLILPLU. En primer lugar, se destaca que el Programa fomentó el contacto con el Inglés fuera de la clase y hora de Inglés, como parte de la vida escolar. Se subraya la participación en la radio escolar, la actividad del *English Corner* y la proyección de los trabajos en los espacios comunes del centro escolar como elementos que incentivan este aspecto (TEFPP, Prof. 1, minuto 29:27, p. 15). En cuanto a la participación en la radio escolar, el equipo docente resalta la implicación que tuvo el Inglés, participando en cada programa, con un espacio fijo en cada guion radiofónico para presentar proyectos y actividades realizadas en el aula (TEFPP, Prof. 4, minuto 00:21, p. 58; TEFPP, Prof. 2, minuto 12:35, p. 26). Parece intuirse que dicha implicación no ha continuado:

En la radio, claro, siempre había la intención de que el Inglés formara parte del bagaje. Al final al ser lectura o expresión oral es ideal para introducir idiomas y su lectura. Además, entonces había siempre una vinculación de todos los guiones creados para que el Inglés tuviera un espacio dentro de cada guion que se hacía cada quince días más o menos y para que el Inglés tuviera su aportación para presentar cosas que se hacían en el aula o incluso hacer cantar una canción en inglés dentro del guion radiofónico que se creaba cada quince días. (TEFPP, Prof. 2, minuto 12:35, p. 26).

También, del análisis de las TEFPP se extrae que el Inglés también tuvo una implicación muy importante en la página web del centro como otro medio, similar a la radio escolar, de proyección del trabajo realizado en el aula, como parte del Programa CLILPLU. De nuevo, no se ha mantenido esta actividad tras acabar la aplicación del Programa: “La página web no ha tenido continuidad tampoco a partir de ahí. La página web es para mostrar actividades, o salidas de los alumnos, fotos...programas de radio ahí colgados, pero poco más” (TEFPP, Prof. 2, minuto 30:23, p. 32).

7.1.7 Sostenibilidad de las actividades que incluye el Programa CLILPLU para fomentar el desarrollo competencial en Inglés. Evaluación del producto

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, se extrae evidencia de que, en 2019, dos años después de la finalización del Programa, aún se mantienen diferentes actividades del Programa CLILPLU para el desarrollo competencial de Inglés, aunque se han dejado de hacer otras que reclaman recuperar, por su efectividad en el desarrollo competencial en Inglés.

En cuanto a las actividades que se mantienen aún del Programa CLILPLU, en primer lugar, se encuentra la coordinación del Inglés con el resto de lenguas escolares (TEFPP, Prof. 1, minuto 34:16, p. 17). En segundo lugar, las medidas de acceso voluntarias que incluye el Programa CLILPLU para reforzar y tener más contacto con el Inglés en espacios fuera del aula: la atención individualizada en Inglés y el *English corner* (TEFPP, Prof. 1, minuto 25:16, p. 13). En tercer lugar, la estructuración horaria de una sesión de medio grupo semanal para el trabajo de la expresión escrita (TEFPP, Prof. 4, minuto 36:20, p. 73).

La participación del Inglés en la vida escolar ha decrecido y tiene un rol inferior que cuando estaba vigente el Programa CLILPLU. Por ejemplo, el proyecto de cocinar en el aula en Inglés: “Y creo que se sigue haciendo, *el cooking*, creo que lo ha hecho un grupo este año, nada era muy cortito.” (TEFPP, Prof. 4, minuto 36:20, p. 73). Otro ejemplo es la participación en la radio, que parece mantenerse, pero no con el mismo rol: “Los guiones de radio en inglés, alguna vez aparece alguna cosa pero no es algo ya habitual.” (TEFPP, Prof. 2, minuto 20:20, p. 29). La participación del Inglés en la revista anual de centro también parece que se mantiene (TEFPP, Prof. 5, minuto 21:40, p. 84). Por último, parece que también se mantiene la participación del Inglés en las celebraciones de las festividades, aunque deja de participar en la celebración de despedida de 6º curso:

Se sigue haciendo el festival de *Halloween* que es una participación de todos los niveles, (TEFPP, Prof. 5, minuto 15:50, p. 82). De todo el cole cantamos una canción en inglés de *Halloween* o hacemos un poema y en Navidad también en el festival de Navidad, que se utilizan las tres lenguas: el castellano, el catalán y el inglés. (TEFPP, Prof. 5, minuto 22:40, p. 84).

Se sigue haciendo el Festival, en la despedida de 6º no, no hay nada en inglés, solo cantamos una canción en inglés en segundo, que estamos por allí en medio de la de música, la tutora y yo. (TEFPP, Prof. 5, minuto 21:40, p. 84).

En quinto lugar, se mantiene la biblioteca de aula y el préstamo en Inglés, así como el sistema de felicitaciones para fomentar la expresión oral en el aula (TEFPP, Prof. 3, minuto 46:22, p. 56).

En cuanto a la actividad *Wishing Box*, se valora de forma muy positiva para trabajar la cooperación en el aula: “Con la *Wishing box* salen muchos conflictos que parecen que no están ahí y que ...por ejemplo te das cuenta cuando ves que hay un niño que nunca recibe una nota.” (TEFPP, Prof. 3, minuto 48:20, p. 57). Sin embargo, su uso actual parece haber variado al uso y rol principal que tenía durante el Programa CLILPLU:

La *Wishing box* también, creo que no la tienen. Tienen algo similar porque tienen como una *bústia*, como un correo de sugerencias ¿vale? pero no lo hacen en Inglés. (TEFPP, Prof. 5, minuto 21:40, p. 84).

En cuanto a las actividades del Programa diseñadas con el objetivo de desarrollar las competencias en Inglés que no se han mantenido y que, al parecer, el equipo docente reclama recuperar se encuentran, en primer lugar, el impartir alguna materia de contenido mediante CLIL en inglés (TEFPP, Prof. 1, minuto 24:16, p. 12). El equipo docente parece justificar que actualmente no se mantiene el impartir materias bajo el paraguas CLIL por razones ajenas al centro escolar y el equipo directivo parece insistir en que recuperar la materia de Música en inglés sería una muy buena opción:

“Tener más profesorado con la capacidad lingüística necesaria para impartir algún área. Eso sería imprescindible.” (TEFPP, Prof. 1, minuto 24:16, p. 12).

La Música en inglés, sería una cosa que, o aunque sea la Educación Física, también es una buena opción porque como es una área activa, digamos que para ellos es más cómodo entender las instrucciones de actitudes motrices que a lo mejor de una lectura. (TEFPP, Prof. 1, minuto 34:16, p. 17).

[...] a mí me gustaría mucho por ejemplo algo de ciencias en inglés porque también veo que es una manera ... (TEFPP, Prof. 5, minuto 24:02, p. 85).

También se reclama el mantener otras actividades que incluía el Programa CLILPLU para fomentar la expresión oral aprovechando las actividades ya estipuladas como las conferencias: “se puede intentar... eso sí que se puede ir haciendo aunque no tengamos esa plaza: las conferencias, el hablar, el expresarse igual en inglés es que es súper importante” (TEFPP, Prof. 4, minuto 36:20, p. 73).

Por último, el equipo docente reclama el realizar proyectos donde la lengua tenga una funcionalidad práctica, como los que se hicieron en el Programa CLILPLU:

Bua, lo del cole alemán. Sí fue una experiencia muy chula y ya te digo, les encantó, les encantó. Y además es que una de las cosas difíciles del Inglés ¿no? es encontrar una utilidad a la hora de escribir ¿no? Y lo vi como muy significativo: ¡tengo un motivo para escribir en inglés! (TEFPP, Prof. 5, minuto 21:30, p. 84).

7.2 Fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe. Evaluación del producto

A partir del análisis de las TEFPP, se obtiene que el equipo docente valora de forma muy positiva el desarrollo de la competencia plurilingüe a partir del Programa CLILPLU. En primer lugar, en cuanto a la coordinación de las lenguas y el trabajo plurilingüe, el equipo docente parece destacar que a partir del Programa CLILPLU se instauró la coordinación sistemática de las lenguas, que ha perdurado tras acabar el Programa:

De ahí de alguna manera surgió la idea de programar siempre conjuntamente las lenguas. Entonces desde ese momento digamos que lo que nos ha quedado de ese momento como una cosa prioritaria es que las programaciones quincenales que hacemos por ciclos tienen que reflejar más o menos lo que se trabajará en cada área. Y si podemos hacer en paralelo expresiones escritas semejantes o algún proyecto conjunto, de alguna forma eso ha quedado como una cosa instaurada como práctica habitual en el centro. (TEFPP, Prof. 1, minuto 09:45, p. 5).

En segundo lugar, se extrae también evidencia de que los docentes participantes en el Programa CLILPLU valoran de una forma muy significativa el trabajar la expresión escrita en las tres lenguas a partir del EPI, siempre que se pueda, con los dosieres de expresión escrita plurilingües, porque parece que valoran que, tras la experiencia, han vivido que funciona. Por ello ha quedado instaurado como metodología de escuela y se sigue empleando y enseñando a los docentes que se incorporan de nuevo (TEFPP, Prof. 1, minuto 12:06, p. 6).

El equipo docente participante en la FIC y en el Programa CLILPLU reconoce que participar en el Programa CLILPLU y la forma de trabajar las lenguas desde el EPI les ha permitido tanto a los alumnos como a los docentes ver la interacción y conexión entre las lenguas y desarrollar sus competencias lingüísticas de forma más fácil:

Y bueno yo creo que de esa manera, trabajando las tres lenguas conjuntamente a ellos yo creo que les quedaba la idea todo más claro y al haberlo trabajado en una asignatura en Inglés, luego cuando trabajan en Lengua Castellana pues les servía de ayuda, no? Para ver ... la interacción entre las lenguas, exacto, las conexiones entre las lenguas, porque hay una conexión entre ellas. Entonces para ellos pues luego les es más fácil, pienso. (TEFPP, Prof. 6, minuto 07:59, p. 89-90).

Algunos docentes parecen hacer hincapié en la forma natural con que los alumnos adquirirían el vocabulario en inglés con el Programa CLILPLU, de forma similar a la lengua catalana y castellana. No organizaban lo aprendido en cada lengua por separado. A continuación, se muestran ejemplos:

Yo creo que era algo positivo porque para ellos, igual que tenemos muchos alumnos que el catalán también es una nueva lengua para ellos, igual que el catalán lo es el inglés. Entonces yo creo que lo incorporaban como algo natural, es decir, igual que han aprendido *motxilla* en català pues lo mismo han cogido *la bag, o la jacket*. Ellos te decían una cosa como la otra. Es decir, que al final tú ves que al cabo del año lo habían incorporado como una palabra más, como quien incorpora en catalán o castellano. (TEFPP, Prof. 4, minuto 13:30, p. 63).

Creo que lo iban incorporando a una lengua como la otra. No lo diferenciaban. Bueno, que a mí que me hablaban siempre en catalán a veces me contestaban o me decían la palabra en inglés. Y era como que lo habían incorporado en su día a día. (TEFPP, Prof. 4, minuto 14:30, p. 64).

Se destaca también que los alumnos cantaban en inglés en la hora del patio de forma natural, como si cantaran una canción en castellano. Además, el equipo docente reconoce mostrar sorpresa al observar esto:

Estaban ahí en el patio y se juntaban el grupito del *Rainbow* que cantaban todas las canciones, estaban cantando y practicando las canciones... vaya practicando no, que les salía de ellos, no era práctica, es que se juntaban unos cuantos y empezaban a cantar. Sí, sí, sí lo recuerdo que se oía. Bueno era como si cantan una canción desde casa que se habían aprendido en castellano, pues bueno esta que la habían aprendido aquí pues la cantaban en inglés y lo incorporaban y se la sabían y yo recuerdo que me sorprendía. (TEFPP, Prof. 4, minuto 16:55, p. 65).

A partir del análisis del documento TEFPP se identifica también que el equipo docente resalta la anécdota de que el alumnado fue capaz de responder al enunciado pedido en la prueba de competencias básicas externas de lengua catalana, donde les pedían redactar

un correo electrónico, gracias a haberlo trabajado en Inglés y haber desarrollado mecanismos de transferencia lingüística (TEFPP, Prof. 3, minuto 11:27, p. 40).

A partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las entrevistas finales al alumnado que conforma la muestra, V.1 – V.5 (TEFAM¹³⁹ a partir de aquí), parece identificarse que el realizar proyectos plurilingües les ha permitido establecer puentes entre sus conocimientos lingüísticos en las diferentes lenguas que conocen. Por ejemplo, los alumnos expresan que, aunque no han trabajado la receta en lengua castellana, al haberlo hecho en Inglés, serían capaces ahora de explicar una receta en lengua castellana y lengua catalana también (V. 3, minuto 12:17, TEFAM, p. 17-18). Parece que el alumnado es consciente de las relaciones que son capaces de hacer ahora entre las lenguas, conectando el aprendizaje.

Por otro lado, a partir del análisis del Registro de la observación de los vídeos de las presentaciones de los proyectos (V. 6 – V. 25) se extrae que en las exposiciones del último proyecto, *El folleto de viajes*, hay muestras de sujetos que alternan los códigos lingüísticos de forma natural durante la exposición, de forma espontánea: “el sujeto 2 cuando se incorpora a acabar su parte que estaba haciendo en lengua castellana anteriormente, empieza hablando en catalán, se da cuenta, y cambia a la lengua castellana (V. 23, minuto 02:03)” (ROVP, p. 18).

7.2.1 Mirada del equipo docente sobre un tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas en el Evaluación del producto

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, los docentes abogan por trabajar las lenguas de forma integrada, desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas, para poder desarrollar la competencia plurilingüe, enseñando a los alumnos a establecer conexiones e interacciones entre las lenguas. El dossier de expresión escrita plurilingüe parece ser el material principal con el que trabajan. A continuación, se muestran algunas evidencias de ello a modo de ejemplo:

Entonces sobre todo con catalán y el castellano hay un gran paralelismo con lo cual si se trabaja la descripción física tanto en una lengua como en otra se complementaban. Y lo mismo con el inglés también. Digamos que no era tan fácil trabajar de forma paralela pero sí que se podrían utilizar modelos que podrían servir para las tres lenguas, las estructuras comunes. (TEFPP, Prof. 1, minuto 11:13, p. 6).

Trabajar más profundamente y que los niños vieran pues la comparación que realmente era muy parecido a la hora de hacer un tipo de texto que se hacía en un cuento en inglés pues que debía tener también una estructura igual que lo hacías en catalán con una introducción, un nudo y un desenlace. Pues que en inglés consistía lo mismo de manera que cuando lo hacían en inglés además de tenerlo conocido pues introducían pues el lenguaje el vocabulario en inglés. (TEFPP, Prof. 6, minuto 06:51, p. 89).

¹³⁹ TEFAM: transcripción de las entrevistas finales a los alumnos que conforman la muestra. Es el documento de transcripción de los vídeos 1, 2, 3, 4 y 5 que corresponden a las entrevistas finales que se realizan a los alumnos que conforman la muestra, en junio de 2017, de forma oral y grupal. Este documento es el número 51 del corpus.

7.2.2 Valoración de la Formación en Tratamiento de las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, se extrae que la participación en la FIC es uno de los elementos que más recuerdan los docentes del Programa CLILPLU (TEFPP, Prof. 3, minuto 11:02, p. 39; TEFPP, Prof. 6, minuto 03:21, p.88):

Hicimos un curso en el cual hicimos libritos para trabajar pues la narrativa, el cómic, la “*letter*” [...] También trabajamos en la clase pues por ejemplo si hablábamos con la maestra de inglés y estaban trabajando la “*letter*” pues también lo hacíamos desde castellano y catalán, para que el niño supiese los referentes tanto catalán, como en castellano, como en inglés de cómo se organizaba la estructura de una carta (TEFPP, Prof. 3, minuto 11:20, p. 40).

El equipo docente valora la FIC de forma muy positiva también porque permitió establecer una línea de escuela en torno a las lenguas, la cual se ha mantenido y han enseñado a los docentes que se han incorporado después al centro:

“Yo creo que aportó una organización a nivel de línea pedagógica del centro.” (TEFPP, Prof. 3, minuto 14:20, p. 41).

Creo que a nivel interno tenemos como ya la expresión escrita programada [...]. Y si los profesores que vienen nuevos también es una manera de que les damos el librito [...] Entonces también es una manera para que el profesor que venga nuevo también le sirva como base para saber cómo trabajar, cómo se trabaja en este cole la expresión escrita. (TEFPP, Prof. 3, minuto 15:10, p. 42).

Del proceso de aprendizaje en la FIC, el equipo docente destaca el proceso de coordinación entre los diferentes docentes, de selección de material y programación y secuenciación conjunta de las tipologías discursivas a trabajar en cada ciclo. Y también el uso de los dosieres plurilingües de expresión escrita:

“La verdad es que le sacamos provecho porque es útil. Yo personalmente lo encontré muy útil ese año y de hecho aún lo sigo utilizando. Por tanto.” (TEFPP, Prof. 3, minuto 15:20, p. 42).

Me acuerdo de que cuando hicimos lo de la carta de los alumnos de la escuela alemana fue muy curioso porque lo vi como muy práctico ¿no? como estaba ya en las tres lenguas en el dossier hecho cada género discursivo lo vi muy práctico. El hecho de tener ya preparado como es un formato, como es una carta y el niño podía alterar el texto ¿no? según tu información, ya te digo, que me gustó mucho el producto final. (TEFPP, Prof. 5, minuto 04:50, p. 77).

Por último, la FIC permitió establecer también la actividad *Wishing Box*, como actividad para fomentar y desarrollar la competencia plurilingüe en todos los niveles (TEFPP, Prof. 6, minuto 02:39, p. 87).

7.2.3 Sostenibilidad. Elementos que se mantienen del tratamiento integrado de las lenguas, tras la finalización del Programa CLILPLU

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, se extrae que el trabajo de las tres lenguas escolares desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas ha quedado instaurado como línea metodológica de centro, tal como se muestran las evidencias en el punto anterior (vid. supra punto 7.2.2). Sin embargo, aunque sí se mantiene el uso de los dossieres plurilingües de expresión escrita, este suele ser de forma individual, ya que no se mantiene la interacción en el trabajo de las lenguas, el trabajo plurilingüe real y parece que gran parte del equipo docente entrevistado reclama que sería positivo recuperarlo:

Hay profes y sé que algunos lo hacen en sus expresiones escritas semanales; aún se basan en aquel dossier. Pero no se interaccionan las lenguas. Cada uno coge su castellano, o catalán, o su inglés y se trabaja paralelamente, no se tocan. Y a lo mejor eso es un trabajo largo, difícil de conseguir y que habría que recuperar. (TEFPP, Prof. 2, minuto 27:30, p. 31).

Yo creo que de lo que se hizo, el trabajo conjunto de las lenguas. Por ejemplo, por proyectos y que en el proyecto [...] se impliquen las tres lenguas en el aprendizaje de cualquier cosa, sea *Medi* o cualquier cosa, que se pueda dar de cualquier cosa, creo que se tiene que recuperar. (TEFPP, Prof. 4, minuto 32:47, p. 72).

“Los libritos de la formación, se siguen utilizando. Por lo menos en Lengua Castellana seguro. Y en Inglés también porque yo creo que Ana también los tiene.” (TEFPP, Prof. 3, minuto 46:10, p. 55).

Lo más plurilingüe que hemos hecho ... por ejemplo yo este año ha sido, claro primero y segundo son los meses del año, días de la semana ... ahora estamos organizando un mural donde aparezcan las tres lenguas ¿no? para meses, estaciones del año, días de la semana también, pero poquito más. (TEFPP, Prof. 5, minuto 24:50, p. 85).

Se extraen bastantes evidencias que reclaman el recuperar hacer proyectos donde poder trabajar las lenguas desde el Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas y otorgar un espacio en el horario para coordinar el trabajo de los proyectos, tal como se realizaba en el Programa CLILPLU:

Lo mejor sería conveniente hacer actividades o proyectos, como los que se hacían antes, de combinar un trabajo en tres lenguas y después exponerlo también en todas las formas que se hayan aportado. Yo creo que por ahí iríamos bien... Porque al final utilizarías la lengua para expresar indiferentemente si la usas en inglés, o español o en catalán. Y esto ya no se usa. Y esto no está reflejado en el horario. (TEFPP, Prof. 2, minuto 21:24, p. 29).

7.2.4 Resultados no previstos. Mejora competencial en las tres lenguas escolares a partir del Programa CLILPLU y evolución tras la finalización de este

A partir del análisis de los datos cuantitativos extraídos de los resultados oficiales de las PCBE de los años comprendidos entre 2014-2019, se obtiene un aumento del dominio competencial en todas las competencias evaluadas de las tres lenguas escolares: Inglés, Lengua Catalana y Lengua Castellana. En especial, parece destacar el clímax en el año 2017, año en que la muestra de esta investigación realiza estas pruebas de evaluación y el Programa CLILPLU adopta su versión mejorada. 2017 es el primer año donde se

obtiene una progresión notable en todos los niveles tanto de Lengua Catalana como en Lengua Castellana y en Inglés. En la primera, el nivel alto aumenta notablemente su porcentaje obteniendo un 33,30%, mismo porcentaje que el nivel medio-alto, lo cual es positivo. En orden descendiente, el nivel medio-bajo obtiene un 28,60% y el nivel bajo es el año que obtiene una cifra tan positiva, con tan solo un 4,80%. En Lengua Castellana, el nivel alto es el nivel que obtiene también el porcentaje mayor con un 47,60%. En orden descendiente, le sigue el nivel medio-alto, con un 28,60%, el nivel medio-bajo con un 19% y el nivel bajo con tan solo un 4,60%. Asimismo, en Inglés también se obtiene una progresión notable en todos los niveles y el nivel alto es el nivel que también obtiene el porcentaje mayor con un 42,90% (vid. supra punto 7.1 para mayor detalle). Lengua Catalana es la que obtiene los resultados inferiores con un 33,40% en niveles negativos (nivel bajo y medio-bajo), frente al 23,60% en Lengua Castellana y el 19,10% en Inglés. Todas las lenguas obtienen los mejores resultados en este año desde 2014, aunque el Inglés es la que recoge los mejores.

En 2018, los resultados en Lengua Catalana viven de nuevo una pequeña recesión frente a 2017, aunque manteniendo a un 67,30% en los niveles positivos (medio-alto y alto). En Lengua Castellana a su vez, el porcentaje de nivel alto sigue siendo positivo con un 36,40%, aunque inferior al nivel medio-alto que obtiene un 40,90%. Por tanto, en 2018 bajan sutilmente los resultados, pero aún son muy positivos. En Inglés también se obtiene una recesión, aunque los resultados siguen siendo positivos. El porcentaje de nivel alto sigue siendo positivo con un 9,10%, aunque notablemente inferior al nivel medio-alto (vid. supra punto 7.1 para mayor detalle). Finalmente, en 2019 se obtiene un receso aún mayor en los resultados, tanto en Lengua Catalana como en Lengua Castellana e Inglés. En la primera, se obtiene por primera vez un 57,10% en los niveles negativos (nivel bajo y nivel medio-bajo), obteniendo el porcentaje mayor el nivel bajo, con un 33,30%. En lengua castellana, el porcentaje de nivel alto sigue siendo positivo con un 36,40%, aunque inferior al nivel medio-alto que obtiene un 40,90%. En Inglés se obtiene un receso importante en los resultados, volviendo a unos resultados similares a los de 2014 (vid. supra punto 7.1 para mayor detalle). Por tanto, los resultados de centro en las PCBE de 2014 a 2019 viven una evolución en forma de montaña donde el pico se encuentra en 2017 en las tres lenguas y, a partir de ese año, se vuelve a ver un descenso progresivo. A continuación, se muestran estos datos en un gráfico lineal:

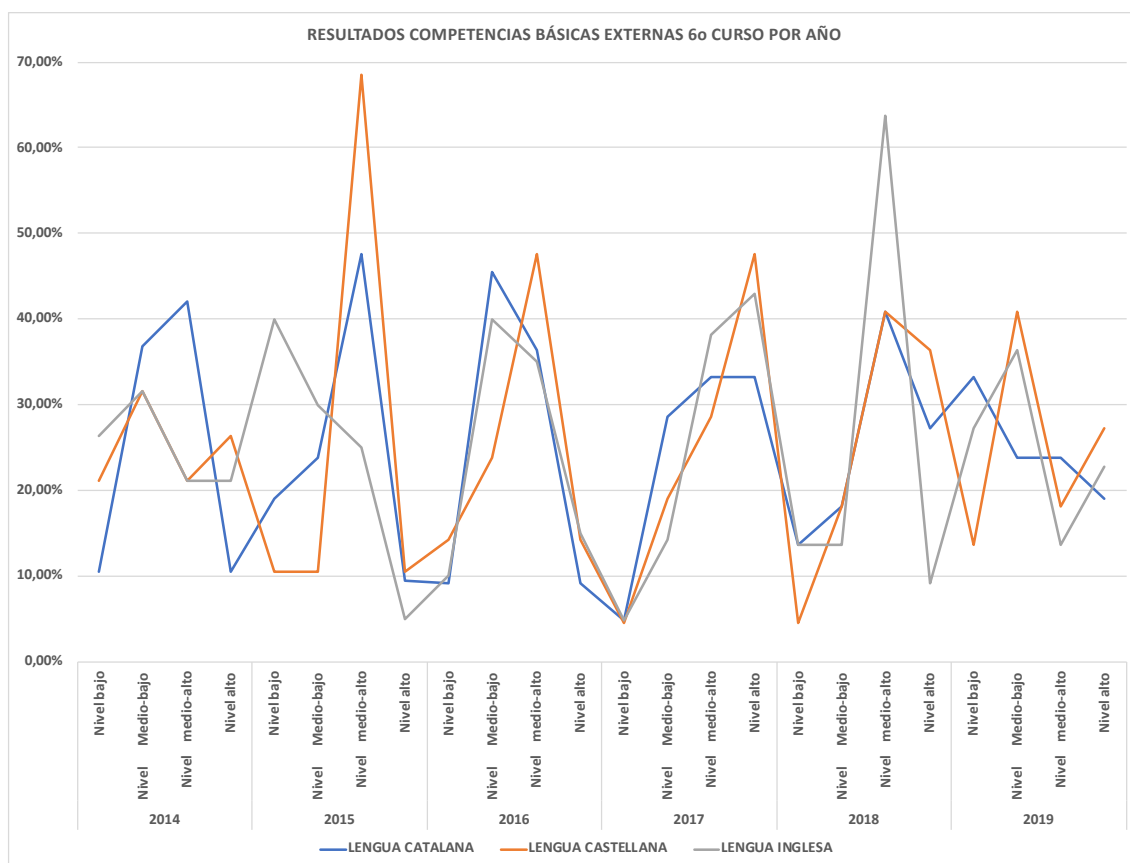


Figura 20. Resumen resultados de centro por competencia y año en las tres lenguas escolares. PCBE de 2014 a 2019 (elaboración propia)

El análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU (TEFPP), contrastan los resultados de las PCBE en las tres lenguas acabados de describir, viéndose el clímax en 2017 y un receso desde entonces:

Desde *Cap d'Estudis*, lo que hacemos a final de curso es un poco vemos la comparativa entre el año anterior con el actual, si han subido aunque hoy en que han pinchado más ...y la verdad es que el Inglés fue una de las una de las asignaturas que más subió junto con Lengua Catalana y Lengua Castellana. Así que vimos que las lenguas se habían visto afectadas positivamente en este caso. (TEFPP, Prof. 3, minuto 06:20, p. 37).

“Bueno digamos que han bajado un poco las tres lenguas, inglés, catalán y castellano.” (TEFPP, Prof. 4, minuto 1:20, p. 71).

7.3 Mejora del dominio competencial en Música. Evaluación del producto

Del análisis cuantitativo del Informe de los resultados de las PICA de Música¹⁴⁰ se aprecia como la evolución de la muestra en las competencias de Música es positiva. En orden

¹⁴⁰ PICA de Música: recordemos que a diferencia de en Inglés, las PICA de Música son aplicadas y corregidas por la profesora de los alumnos de forma interna en la clase. El centro escolar no recopila estos datos.

descendiente, las competencias que mejores resultados obtienen en la T2 de 6º curso, junio 2017, son las competencias de ritmo, audición, canto y creación, con un nivel de Notable en todas ellas, aunque canto obtiene una pequeña recesión entre la T1 de 5º curso y la T2 de 6º curso. Los resultados finales obtenidos en instrumentalización y lenguaje musical son inferiores, aunque satisfactorios.

Debido a la desigualdad de evidencias de Música frente a las de Inglés, se van a tomar datos de los otros grupos de alumnos que vivieron la aplicación de la Música CLIL en el ciclo superior (vid. supra más información de estos en el punto 5.1.1), con el objetivo meramente de poder evaluar el Programa con mayor argumentación. Los otros grupos obtienen resultados similares a la muestra en las PICA, logrando una evolución positiva general en las cinco competencias de Música acabadas de analizar. Ritmo es la competencia que mayor desarrollo logra en todos los casos, con un nivel de Notable final. Canto, es la segunda competencia con mayor desarrollo competencial. Creación también obtiene un nivel final cercano al Notable en todos los casos. Audición obtiene un nivel de Notable (7,7) por la muestra, sin embargo, el resto de los grupos obtiene un nivel final de Suficiente (6,4 grupo 2 y 5,8 grupo 4). Y, finalmente Lenguaje musical e Instrumentalización obtienen un nivel final de Suficiente en todos los casos. Lenguaje musical parece obtener una media final del 5,3 por la muestra y un promedio sutilmente inferior pero muy parecido por el resto de los grupos (Véase en el punto 6.3 de los Anexos el resumen de la evolución de los otros grupos).

A continuación, se muestra la comparativa de los resultados de las PICA de Música finales de 6º curso de la muestra y los otros grupos que viven la Música CLIL en el ciclo superior¹⁴¹:

El Informe de los resultados de las PICA de Música iniciales de 5º curso es el documento número 19. El Informe de los resultados de las PICA de Música finales de 5º curso es el documento número 32. El Informe de los resultados de las PICA de Música iniciales de 6º curso es el documento número 33. Y el Informe de los resultados de las PICA de Música finales de 6º curso es el documento número 47.

¹⁴¹ Recordemos que la diferencia reside en que la muestra recibe el Programa CLILPLU mejorado a lo largo de todo el ciclo superior, de 2015 a 2017. En cambio los otros tres grupos reciben la Música CLIL y en la versión del Programa CLILPLU no mejorada (como es el caso del grupo 2, de 2014 a 2016; y el caso del grupo 4, de 2014 a 2015 en 6º curso) o bien durante un año únicamente (grupo 3, recibe el Programa CLILPLU mejorado únicamente en 5º curso, en 2016-2017).

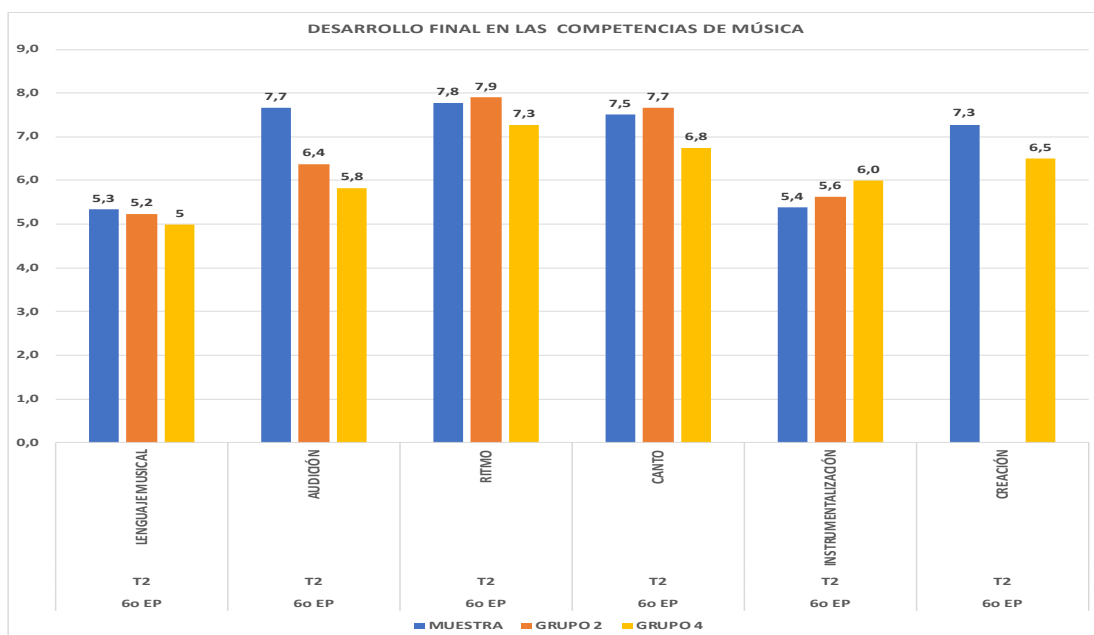


Figura 21. Desarrollo final de la muestra en las competencias de Música. Muestra-otros grupos (elaboración propia)

Por otro lado, el análisis de las TEFPP contrasta los resultados cuantitativos de las PICA acabados de exponer. La otra especialista de Música en el centro (recordemos que esta es la Prof. 6, impartía Música a unos pocos cursos porque era tutora también) durante el Programa CLILPLU afirma que, con el Programa CLILPLU, hubo una evolución positiva del desarrollo competencial del alumnado en Música, se mantuvo el nivel general que previamente había cuando se impartía la materia en lengua catalana y aumentó el nivel específico en instrumentalización:

En cuanto al nivel, no no no, yo vi el nivel yo creo que seguía siendo bueno. Sí, a veces pienso que algunas piezas musicales de flauta eran un poco difíciles. Pero bueno conseguían tocarlas y salían airosos de aquello, tenían que trabajar. (TEFPP, Prof. 6, minuto 22:30, p. 95).

7.3.1 Desarrollo competencial en la dimensión de percepción, comprensión y valoración. Evaluación del producto

Esta dimensión incluye el desarrollo en audición y en lenguaje musical.

Desarrollo en audición. Evaluación del producto

A partir del análisis del Informe de resultados PICA de Música, la competencia de audición es una de las competencias donde la muestra logra una evolución más positiva, pasando de un promedio inicial de desarrollo Suficiente (5,2 en la T1 5º curso) a un promedio de Notable (7,7 en la T2 de 6º curso). Todos los sujetos excepto uno, logran una evolución positiva en audición a lo largo de cada curso y a lo largo del ciclo superior (vid. supra 6.3.1 para más información del progreso).

Desarrollo competencial en lenguaje musical. Evaluación del producto

Tal como se muestra en el punto 7.3, del análisis de las PICA de Música, se obtiene que en la competencia de lenguaje musical la muestra logra una evolución positiva desde el inicio y el final de la aplicación del Programa CLILPLU, pasando de un promedio inicial de desarrollo Insuficiente, 4,4, en la T1 5º curso, a un promedio de Suficiente, 5,3, en la T2 de 6º curso (vid. supra 6.3.3 para más información del progreso).

7.3.2 Desarrollo competencial en la dimensión de interpretación y producción. Evaluación del producto

Esta dimensión incluye las competencias de canto, instrumentalización y ritmo y danza.

Desarrollo competencial en canto. Evaluación del producto

Tal como se muestra en el punto 7.3, del análisis del Informe de resultados de las PICA de Música se obtiene que la competencia de canto es una de las competencias donde la muestra logra unos resultados finales más positivos. Sin embargo, el promedio inicial de desarrollo (7,7 en la T1 5º curso) decrece sutilmente a un 7,5 en la T2 de 6º curso (vid. supra punto 6.3.2 para más detalle del progreso).

Desarrollo competencial en instrumentalización. Evaluación del producto

Tal como se muestra en el punto 7.3, del análisis del Informe de resultados de las PICA de Música se obtiene que la competencia de instrumentalización es la competencia en que la muestra logra una evolución negativa, ya que el promedio inicial 6,3 en la T1 5º curso evoluciona a un promedio de 5,4 en la T2 de 6º curso (vid. supra punto 6.3.2 para más detalle sobre el progreso de esta competencia). Sin embargo, del análisis de las TEFPP se extrae que el equipo docente valora que el nivel de instrumentalización alcanzado por la muestra en el Programa CLILPLU es positivo y muy superior al que se había logrado antes del Programa (TEFPP, Prof. 6, minuto 22:30, p. 95).

Desarrollo competencial en ritmo y danza. Evaluación del producto

Del análisis de las PICA de Música se obtiene que la competencia de ritmo es una de las competencias donde la muestra logra una evolución más positiva, aumentando el promedio de 6,2 en la T1 5º curso, a un promedio de Notable, 7,8, en la T2 de 6º curso. Excepto dos sujetos (número 10 y 14), el resto logra una evolución positiva en esta competencia a lo largo de cada curso y del ciclo superior (vid. supra 6.3.2 para más detalle del progreso sujeto a sujeto).

7.3.3 Desarrollo competencial en creación. Evaluación del producto

A partir del análisis del Informe de resultados de las PICA de Música se extrae que la muestra logra un nivel competencial de Notable (7,3) en la competencia de creación al finalizar ciclo superior, un resultado positivo y dentro de la misma categoría que los niveles alcanzados de desarrollo en audición, ritmo y canto.

7.3.4 Evaluación de la aplicación CLIL en la materia de Música.

Evaluación del producto

En este punto se recogen las valoraciones del alumnado, familias y el equipo docente participante, en cuanto a la aplicación CLIL en la materia de Música. Se muestran los resultados obtenidos a partir de las entrevistas finales a estos tres grupos de informantes¹⁴². A continuación, se detallan las bondades y carencias de dicha aplicación para alcanzar los objetivos previos marcados en el Programa.

Del análisis de las TEFPP se extrae que la aplicación CLIL en Música es uno de los elementos del Programa CLILPLU más recordados (TEFPP, Prof. 3, minuto 00:15, p. 34) y valorados por el equipo docente participante, por ser la esencia del Programa (TEFPP, Prof. 2, minuto 07:30, p. 24) y permitir una ampliación del inglés (TEFPP, Prof. 6, minuto 02:09, p. 87).

El equipo docente valora que se consiguió seguir haciendo los mismos contenidos que previamente se habían hecho en el ciclo superior en lengua catalana, en la materia de Música, con el añadido que, ahora, la materia se impartía en Inglés:

Verónica y yo nos coordinamos, hablábamos un poco pues qué es lo que se había trabajado y en un principio ella seguía la misma línea de seguir trabajando pues el lenguaje musical, la flauta del ciclo superior, la preparación del concierto de Navidad. Ella hacía exactamente todo igual con la diferencia que la lengua vehicular era el Inglés de manera que los niños pues hacían refuerzo una ampliación del Inglés bastante importante. (TEFPP, Prof. 6, minuto 19:34, p. 31).

La otra especialista de Música (Prof. 6), que además impartía esta materia en el ciclo superior hasta el inicio del Programa CLILPLU, valora que el nivel de Música no decreció con el Programa CLILPLU (TEFPP, Prof. 6, minuto 22:30, p. 95) y, además, se dio respuesta a las necesidades del centro de tener más oportunidad de contacto con el Inglés, en especial para fomentar la comprensión y expresión oral: “Yo creo que el cambio fue positivo porque era seguir haciendo la Música pero además añadiendo pues un aprendizaje más que es el expresarse y el escuchar en inglés más a menudo, que era lo que les faltaba” (TEFPP, Prof. 6, minuto 20:13, p. 94).

Además, la aplicación CLIL en la materia de Música se valora de forma positiva por el equipo docente tras la finalización del Programa porque “la educación musical es un lenguaje universal” (TEFPP, Prof. 6, minuto 28:08, p. 97) y porque es una materia activa (TEFPP, Prof. 1, minuto 34:16, p. 17). Sin embargo, algunos docentes admiten que inicialmente tenían sus dudas respecto al enfoque CLIL porque creían que suponía una dificultad muy alta al ser impartida en lengua adicional, aunque reconocen cambiar su mirada al ver la evolución lograda por el alumnado:

Cuando yo me enteré del proyecto lo veía como difícil porque pienso que en los institutos cuando van a hacer las Matemáticas en inglés siempre pienso, “pues si a mí me cuesta entenderlo en castellano o catalán, digo en inglés...” pero ha funcionado muy bien y que se vio un progreso de estos alumnos. (TEFPP, Prof. 3, minuto 06:20, p. 37).

¹⁴² El documento de transcripción de las entrevistas finales al alumnado que conforma la muestra es el documento número 48 del corpus. El documento de transcripción de las entrevistas finales a las familias de los sujetos que conforman la muestra es el documento número 49 del corpus. El documento de transcripción de las entrevistas finales al profesorado participante en el Programa CLILPLU es el documento número 50.

De los elementos más valorados por el equipo docente de la aplicación CLIL de Música es el aumento de la motivación del alumnado por la materia de Música, la instrumentalización y el querer conocer más cosas sobre la materia:

“Y bueno también en quinto se enganchó a la Música y a la flauta, que también era un negado, era imposible, bueno no tenía ni flauta. Y al final la compró, aprendió las notas y todo desde el Inglés” (TEFPP, Prof. 3, minuto 06:20, p. 37).

“Pero, yo nunca les había visto leyendo un dossier de música en catalán. En cambio sí los había visto ahora preguntándose cosas los unos a los otros en inglés, sobre Música.” (TEFPP, Prof. 2, minuto 16:40, p. 27).

Por otro lado, en 2019 parece que el equipo docente participante en el Programa CLILPLU identifica que el realizar la materia de Música en inglés creó un impacto en el alumnado que perdura en la actualidad en las canciones que el alumnado aún recuerda, asocia a momentos concretos y canta:

A día de hoy, el grupo de 2º, [...] yo los tenía el año pasado en 1r en Plástica y me seguían diciendo: (canto) *Silence, silence, silence everyone...* bueno porque Verónica se la cantaba siempre cuando estaban en P3. Entonces bueno, que en 2º sigan acordándose de eso y que ellos manden callar en inglés, para mí, bueno, es que (pausa). (TEFPP, Prof. 3, minuto 42:30, p. 54).

Por otro lado, del análisis del documento de transcripciones los vídeos de las entrevistas finales a los alumnos de la muestra (TEFAM) se extrae que la aplicación CLIL en la materia de Música se valora de forma muy positiva por el alumnado, por cinco motivos. El primero, porque permite crear un contexto donde aprender a la vez música e inglés (sujeto 2, TEFAM, p. 1). El segundo, el aprendizaje de canciones en inglés y el descubrimiento de nuevas músicas de estilos distintos, a partir de hacer el tercer proyecto, *Music genres*. Parece que el alumnado se alegra mucho de ello porque reconocen escuchar y buscar canciones de estos estilos fuera del aula:

- “Profesora: ¿cuándo empezaste a escuchar música en inglés?
- Sujeto 2: desde que me gusta la música electrónica, a partir del proyecto de los estilos musicales V. 1, minuto 2:04)”. (TEFAM, p. 1).
- “Profesora: ¿quién escucha música en inglés fuera del cole?
- (Nadie baja la mano, la mantienen levantada)” (V. 1, minuto 4:10).
- “Profesora: ¿aparte de lo que ponen en la radio, ¿quién busca canciones en inglés?
- (Nadie baja la mano, la mantienen levantada).
- “Profesora: ¿quién busca canciones en inglés porque quiere saber más de los estilos musicales que hemos trabajado fuera de clase?
- (Todos levantan la mano) (V. 1, minuto 4:16)”. (TEFAM, p. 1-2).

Además, del análisis del TEFAM se extrae que el realizar el proyecto sobre los estilos musicales y el escuchar canciones en el aula incentiva el gusto del alumnado que conforma la muestra por escuchar música en casa:

- “Profesora: ¿quién escucha música porque simplemente les gusta escuchar música?
- (Todos levantan la mano) (V. 1, minuto 4:30). (TEFAM, p. 2).

“Yo antes no escuchaba música en inglés porque casi nunca había escuchado música pero los viernes en Plástica hemos ido escuchando canciones y yo me apuntaba los títulos y las escuchaba en casa” (sujeto 6, V. 1, minuto 5:37). (TEFAM, p. 6).

Y también parece que esto fomentó el cambio en el modo de escuchar las canciones en inglés, prestando atención a sus letras y aplicando estrategias de comprensión:

“Que yo sí he cambiado la forma de escucharlas. Antes las escuchaba y las memorizaba, pero no las entendía. Y ahora me paro y busco las palabras que no sé.” (sujeto 7, V. 1, minuto 6:12). (TEFAM, p. 2).

El trabajo de canciones en inglés parece ser uno de los aspectos mejor valorados por los sujetos participantes en el Programa CLILPLU, tal como se ha mencionado. Otros grupos de alumnos que vivieron la Música CLIL en el ciclo superior también contrastan esta información, tal como se obtiene del análisis de los vídeos de las entrevistas finales a estos alumnos (EFOAL¹⁴³ a partir de aquí). Parece identificarse que el alumnado del grupo 2 y 4 se muestran muy contentos porque han visto una evolución en comprensión y expresión orales y pronunciación en inglés cuando cantan canciones en inglés. Además, parecen sentirse muy satisfechos de ser capaz de cantar en esta lengua adicional (V.34, minuto 19:40, EFOAL, p. 1; (V. 34, minuto 20:21, EFOAL, p. 1; V. 35, minuto 16:20, EFOAL, p. 2).

El trabajo de las canciones parece tener un efecto más allá del aula, ya que el alumnado parece reconocer que, gracias a la vivencia en el Programa CLILPLU, en casa han cogido la afición de escuchar y cantar canciones en inglés (V. 35, minuto 22:27)”. (EFOAL, p.2). Y también, trabajar las canciones y traducir sus letras (sujetos 2, 8 y 16, TEFAM, p. 4).

El tercer motivo por el que el alumnado valora de forma muy positiva la experiencia CLIL en esta materia es el aprendizaje de contenido de Música. El alumnado recalca que ha aprendido conocimiento sobre músicos, instrumentos del mundo y lenguaje musical (TEFAM, p. 2). Además de contenidos propios de la materia de Música, valoran la evolución en comprensión oral y lectora, y el cantar en Inglés:

Grupo 2: “Los alumnos afirman que les gustaría seguir haciendo la Música en inglés para trabajar vocabulario en inglés como las notas, las partes de la flauta, las melodías de canciones, las lecturas (V. 34, minuto 23:54); para aprender más contenidos de Música (V. 34, minuto 24:01); para seguir aprendiendo los orígenes de la música (V. 34, minuto 24: 54); para mejorar la comprensión lectora en Inglés al trabajar textos sobre Música (V. 34, minuto 25:48). (EFOAL, p. 1-2).

Grupo 4: “Hacer la materia de Música CLIL lo valoran de forma positiva porque han aprendido contenidos de Música en inglés como el nombre de las notas o los instrumentos (V. 35, minuto 19:32). Otros admiten que han mejorado en cantar en inglés (V. 35, minuto 19:39). También expresan que la experiencia CLIL les ha ayudado a mejorar la comprensión oral en Inglés (V. 35, minuto 20:05). (EFOAL, p. 2).

El cuarto motivo, la instrumentalización con flauta. El alumnado parece destacar el aprender las notas en inglés y los ritmos (sujeto 8, 13 y 15, TEFAM, p. 4-5).

¹⁴³ EFOAL: documento de análisis de contenido de la observación de los vídeos de las entrevistas a otros grupos de alumnos que reciben la Música CLIL en el ciclo superior. Es el documento 52 del corpus.

El quinto y último motivo, haber realizado proyectos (sujetos 2, 5, 6, 9, 16 entre otros) porque han podido compartir ideas con sus compañeros, trabajar y aprender conjuntamente sobre estilos de música y músicos, y mejorar así las relaciones interpersonales con los compañeros:

“A mí me ha gustado porque era divertido trabajar con los amigos [...] (sujeto 2, V. 1, minuto 00:32) (TEFAM, p. 1).

“[...] me gustaría seguir haciendo proyectos de música porque aparte de aprender más en inglés, estás con tus compañeros y aprendes más sobre los personajes, artistas que no sabes quienes son y aprendes sobre ellos (sujeto 6, V. 1, minuto 9:17)” (TEFAM, p. 1)

“A mí me ha gustado de los proyectos que si no sabes alguna palabra te la explican tus compañeros, te la dicen o te dan otra más fácil. Igual que con los textos. Y también si no te aprendes el texto te pueden dar otro o adaptarlo (sujeto 9, V. 1, minuto 10:20).” (TEFAM, p. 5).

“[...] que si haces el proyecto en grupo de los estilos musicales, pues que aprendes cosas personales también de los miembros del grupo además de aprender cosas. (sujeto 5, V. 1, minuto 11:00).

Numerosos alumnos (sujetos 11, 15, 16) parecen resaltar el proyecto de estilos musicales como elemento que más les ha gustado en Música dentro del Programa CLILPLU porque afirman que el aprendizaje es más significativo y transversal, les ha permitido aprender conocimientos de historia y también descubrir músicas nuevas que no conocían:

“[...] lo bueno de hacer proyectos de Música en inglés es que, aparte de tener vocabulario, por ejemplo con el pop, si no sabes nada pero siempre lo escuchas pues ahora te viene a la mente de dónde viene y las características (sujeto 16, V. 1, minuto 10:40. (TEFAM, p. 6).

“Que yo también como Mia, nunca había escuchado ni el country ni el ska, que yo no sabía ni qué era, pero ahora pues ya sí (sujeto 6, V. 1, minuto 12:03) .

“Que quieras que no, todos los estilos musicales están relacionados entre sí, por cómo los instrumentos o por el motivo por el que se creó, porque al final todos los estilos protestan por alguna cosa y, al fin y al cabo, tienen algo que ver (sujeto 11, V. 1, minuto 13:19)” (TEFAM, p. 6).

Desarrollo de aprendizaje transversal a partir de la aplicación CLIL en Música

A partir del análisis del TEFAM se extrae que el alumnado identifica haber trabajado contenido de la materia de *Conocimiento del Medio* a partir de la aplicación CLIL en Música, en especial con la elaboración del proyecto sobre los estilos musicales (TEFAM, p. 4). El análisis del TEFPP también contrasta la valoración del alumnado ya que el profesorado valora que la aplicación CLIL en la materia de Música permite enseñar a los alumnos que el aprendizaje es globalizado y pueden aprender inglés mientras realizan Música:

Es una manera también de que ellos se den cuenta de que el inglés puede estar en todos los lados, al igual que el catalán y al igual que las matemáticas. Porque en verdad el niño ve el mundo de forma, él aprende de forma globalizada. Nosotros tenemos la manía de partir todo en áreas, cuando en verdad el niño ve todo como un todo, no ve la realidad sin.... Bueno, que no la ve parcelada, sino que la ve como un todo. (TEFPP, Prof. 3, minuto 37:10, p. 51-52).

Dificultades de aplicación del enfoque CLIL

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, parece advertirse que algunos miembros del equipo docente reconocen que inicialmente hubo reticencias en cuanto al trabajo CLIL si implicaba coordinarse y trabajar materias impartidas por otros docentes, como el caso de las materias de Conocimiento del Medio (TEFPP, Prof. 2, minuto 08:51, p. 25).

Aportaciones que añade el Programa CLILPLU a la materia de Música

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU, se identifican tres elementos clave que estos resaltan sobre lo que el Programa aporta a la materia de Música: el primero, el concierto de Navidad se extiende añadiendo el canto de una canción en Inglés (TEFPP, Prof. 6, minuto 17:40, p. 93). El segundo, se añade el libro de texto en el ciclo superior como complemento para la enseñanza del contenido teórico de historia de la Música (TEFPP, Prof. 6, minuto 20:13, p. 94). Y el tercero, se fomenta la proyección, sensibilización y divulgación de la Música y del Programa en general, tanto de forma interna en el centro como externamente en la comunidad educativa: “sí que hubo mucha sensibilización porque tú misma te dedicaste también de hacerlo: en los consejos escolares se explicaban, en las reuniones de madres delegadas se explicaban, en muchos momentos [...]” (TEFPP, Prof. 1, minuto 27:51, p. 14). Y, además el equipo docente recalca que tanto las familias como los alumnos valoraron de forma muy positiva y, por ello, tras su finalización, han reclamado seguir impartiendo la materia de Música en inglés:

“Las familias y los niños además también percibieron que se estaba haciendo algo, algo distinto, que había movimiento.” (TEFPP, Prof. 1, minuto 27:51, p. 14).

“De hecho luego lo han reclamado. Posteriormente cuando hemos visto que no se podía hacer estuvimos algún año que las familias siempre lo reclamaron y les costaba entender que es una cosa de administración.” (TEFPP, Prof. 1, minuto 27:51, p. 14).

7.3.5 Desarrollo general en Inglés a partir de la aplicación CLIL en la materia de Música. Evaluación del producto

A partir del análisis de las entrevistas finales TEFPP, se extrae que el equipo docente reconoce el desarrollo del alumnado en Inglés a partir de trabajar las canciones en el espacio de Música en inglés y le otorgan a la Música el crédito de ello:

Estábamos en informática o estábamos en algún sitio y los oías cantar el *Rainbow* o cantaban alguna canción que ¡ostras! se les ha quedado en poco tiempo. Veías que ellos iban incorporando lo que se iba trabajando desde Música, aunque sea en inglés, pero era la música. (TEFPP, Prof. 4, minuto 09:50, p. 62).

Parece que el equipo docente valora que el alumnado de esta forma pudo estar más tiempo en contacto con el Inglés, aprender léxico, desarrollar la competencia de comprensión lectora en Inglés y la expresión (TEFPP, Prof. 6, minuto 22:10, p. 95). A partir de la observación de los vídeos de las entrevistas finales a la muestra (V.1 – V.5) se contrasta la información que aporta el equipo docente, ya que se extrae que la muestra reconoce que ha crecido su motivación hacia el Inglés y perciben que han mejorado sus competencias generales en esta lengua adicional (V. 1, minuto 02:22, TEFAM, p. 2). Y que además, se esfuerzan más al serles más difícil el recibir una materia siempre impartida

en lengua catalana, ahora en Inglés (V.1, minuto 07:26, TEFAM, p. 4). Los alumnos identifican además que, a través de las lecturas, han aprendido contenido en inglés como vocabulario sobre instrumentos musicales y músicos (V. 1, minutos 2:37-03:11, TEFAM, p. 2).

Desarrollo de la comprensión oral a partir de la Música CLIL

A partir del análisis de los vídeos de las entrevistas finales al alumnado que conforma la muestra de esta investigación (V.1 – V.5) se extrae que el alumnado reconoce haber mejorado su comprensión oral a partir de la experiencia CLIL en la materia de Música (V. 1, minuto 05:10, TEFAM, p. 3) y, en especial a partir del trabajo de las canciones: “yo antes no escuchaba canciones en inglés porque decía: ¿Para qué? Si no las entiendo. Y ahora pues busco la canción, pero con los subtítulos en español para saber lo que dice” (sujeto 3, V. 1, minuto 6:38, TEFAM, p. 3).

Parece encontrarse evidencias que contrastan esta información en las entrevistas finales con los otros grupos de alumnos. Estos parecen subrayar la evolución que ven en sí mismos en la comprensión de las canciones y de palabras concretas:

Grupo 2: “Los alumnos reconocen que cuando ahora escuchan canciones en inglés que no han trabajado entienden un poco lo que dicen (V. 34, minuto 20:45). (EFOAL, p. 1).

Grupo 2: “Los alumnos reconocen que cuando salen palabras trabajadas en clase, en las canciones, las reconocen, como *dangerous* que saben ahora que significa “peligroso” (V. 34, Minuto 21:08)”. (EFOAL, p. 1).

Grupo 2: “La profesora les dice que la canción de *dangerous* la trabajaron en el primer trimestre y ahora, a final de curso, aún se acuerdan. Y recuerdan que han visto la palabra de *dangerous* después en historias como la de la unidad (V. 34, minuto 21:58). También identifican esa palabra en películas (V. 34, minuto 22:44). Que han utilizado esta palabra en ejercicios de clase. Ponen otros ejemplos de contenido trabajado en canciones como el *There is* y el *There are* (V. 32, minuto 23:20)”. (EFOAL, p. 1).

También, del análisis del TEFAM se extrae a partir del Programa CLILPLU ahora los alumnos han cambiado su forma de escuchar las canciones, prestando atención al significado de la letra y empleando la estrategia de la traducción para comprender mejor sus mensajes (TEFAM, p. 3).

Desarrollo de estrategias de translenguar a partir del trabajo de la Música en inglés

A partir del análisis del TEFAM se extrae que el alumnado valora de forma muy positiva el trabajo de la traducción como herramienta para mejorar la competencia de comprensión lectora y también oral porque al traducir las letras de las canciones desarrollan una audición enfocada más en el detalle de las letras, prestando atención al significado de esta, tal como parece obtenerse del análisis del documento de transcripción de las entrevistas finales al alumnado: “porque así nos damos cuenta de palabras que no conocíamos y también sirve para el *listening* en los exámenes.” (sujeto 17, V. 1, minuto 4:46, TEFAM, p. 3). Aunque, también reconocen que esta estrategia la disfrutaban más cuando la aplican a canciones y no a textos de lecturas e historias (V. 1, minuto 03:38, TEFAM, p. 2).

7.3.6 Evolución de la función de la Música en el centro escolar. Evaluación del producto

A partir del análisis del TEFPP, se extrae que el equipo docente participante en el Programa CLILPLU, tras finalizar este, valoran la materia de Música de forma muy significativa, con distintas utilidades y lo justifican al respecto. A continuación, se muestran diferentes ejemplos de ello, clasificados por temáticas de argumentos:

a) Como complemento general para el aprendizaje de cualquier elemento: “Bueno cantar, introducir ritmos, introducir danzas, pulsación que podría introducir coordinación, es que es un complemento general...” (TEFPP, Prof. 1, minuto 26:30, p. 13).

b) Como elemento básico para adquirir el lenguaje y la lectura. A partir del trabajo del ritmo, del desarrollo auditivo y el canto se desarrolla la fonética, el habla y se adquieren estructuras sintácticas:

La música es prioritaria para, por ejemplo, para la adquisición del lenguaje, para la lectura y la lectura. Un niño que sabe llevar bien el ritmo y la pulsación, el oído se acostumbra a la tira fónica, a la fonética es que es el primer paso. [...] Un niño que tiene mal oído, que no tiene un buen ritmo o buena coordinación, en la lectura le cuesta más, muchísimo más. Vamos es que esto es casi una norma, es un decálogo. Es así. Un niño que no sabe llevar una pulsación luego no sabe hacer la lectura silábica que es lo que se complementa la pulsación. La lectura es una pulsación de sílaba tras sílaba. (TEFPP, Prof. 1, minuto 26:53, p. 14).

“La música es como una vía de entrada a la adquisición de la lengua.” (TEFPP, Prof. 6, minuto 17:55, p. 82).

c) Como elemento motivador y significativo en el aprendizaje:

“Yo creo que emocionalmente ellos con la música conectan muchísimo más y da igual lo que les estés enseñando que al final con canciones es que llevamos también” (TEFPP, Prof. 4, minuto 27:02, p. 70).

Bueno creo que como lo diría, por ejemplo, como la vida misma. Cuando aprendes algo cantando, lo aprendes mejor. Yo ahora para estudiar oposiciones, cantando se me queda. Y es que con una letrita o rimita a los niños se les queda más. (TEFPP, Prof. 3, minuto 41:23, p. 54)

d) Para desarrollar habilidades cognitivas, sociales y motrices que parecen influir a la hora de relacionarte, de escribir y de procesar mentalmente (TEFPP, Prof. 6, minuto 29:32, p. 44).

También, en 2019, el equipo docente reconoce el papel secundario que se otorga a la materia de Música y el desequilibrio que existe entre la escasez de dedicación a la materia y las funciones que se otorgan a ella, como la preparación de todas las festividades. Parece observarse un aumento de la visibilidad de la materia de Música y empatía por parte del equipo docente participante:

Cuando hacemos el festival de Navidad, para la especialidad de Música es muy difícil porque solo tiene 1 hora. Entonces yo les ponía y practicábamos el poema en catalán, la *nadala* y también la de inglés. [...]Y entonces, aunque yo no sabía inglés, no hacía falta, yo la ponía y como ellos la habían trabajado con la profesora, pues ellos practicaban. No

participé directamente... pero iba viendo quién se la sabía, corrigiendo lo que podía. (TEFPP, Prof. 3, minuto 40:17, p. 53).

“La música que a veces vemos como asignatura más como “María” ¿no?. La música permite aprender otros y bueno y profundizar y desarrollar otros tipos de inteligencias ¿no?” (TEFPP, Prof. 3, minuto 21:50, p. 45).

También, el equipo directivo reconoce que durante la aplicación del Programa CLILPLU se incentivó la sensibilización hacia la Música como materia que estaba permitiendo desarrollar las competencias en Inglés y también donde se estaba realizando algo diferente. Se dio mayor visibilidad a la materia de Música, tanto en las actividades de escuela con las familias como en las reuniones de comunidad educativa (TEFPP, Prof. 1, minuto 27:51, p. 14). Y también, parece que el equipo docente identifica que el rol de la Música mejoró a partir del Programa CLILPLU: “yo creo que se le dio un poco más de valor a la música.” (TEFPP, Prof. 4, minuto 27:30, p. 70). Concretamente, el equipo docente especifica que el Programa CLILPLU permitió dotar a la Música de un rol distinto, menos secundario: “Antes del proyecto¹⁴⁴ la Música eran tres cuatro horas y tira millas para preparar el festival de Navidad, el de final de curso y poco más. Y la idea era darle algo de más importancia a la Música, introduciendo otras áreas que se entrelazan con la Música y el Inglés.” (TEFPP, Prof. 2, 2019, p. 25). En 2019, parece que el equipo docente recalca la importancia de seguir dándole más importancia al rol de la Música en el centro y trabajarla de forma transversal (TEFPP, Prof. 4, minuto 34:34, p. 94).

7.3.7 Sostenibilidad del Programa CLILPLU en Música tras la finalización del Programa CLILPLU

A partir del análisis de las TEFPP se extrae que el equipo directivo quiso sostener la aplicación CLIL en la materia de Música tal como se realizaba en el Programa CLILPLU, tras la finalización de este en 2017. El principal motivo, la convicción de la dirección por la Música como herramienta para facilitar el adquirir una lengua, en este caso el Inglés. Sin embargo, parece obtenerse que por causas externas de las Administración no se logró, dado la ausencia del profesional especializado en Música y lengua adicional (TEFPP, Prof. 1, minuto 20:05, p. 13).

También parece extraerse que la especialista de Música del centro y profesora participante en el Programa CLILPLU (Prof. 6), quiso continuar con lo que aportó el Programa en torno a la Música. Sin embargo, parece ser que debido a su no especialidad y competencia en Inglés hizo que abandonara el realizar la materia de Música en la lengua adicional. Se mantuvo el libro de texto y se trabajó las partituras que este incluía:

Luego ya cuando, cuando el 2017 pues ya no se pudo seguir con este proyecto, yo intenté, volví al ciclo superior a hacer la Música, e intenté un poco seguir el libro de Inglés pero sí que es verdad que ya lo hice poco a poco porque mi nivel con el inglés... sí que utilicé todo el material musical partituras que venían en el libro para la flauta todo esto sí que me fue de ayuda y seguimos trabajándolo pero ya que tema de comentar textos, de leer, de trabajar audiciones esto ya no me sentí capaz de hacerlo. (TEFPP, Prof. 6, minuto 20:55, p. 94).

¹⁴⁴ Como “proyecto” se entiende la aplicación del Programa CLILPLU.

Por otro lado, sí parece mantenerse la mirada de la pedagogía activa de la Música y el trabajo de las diferentes competencias y contenidos desde ésta, tal como se realizaban en el Programa CLILPLU, aunque se realiza de forma general:

Bueno continuamos trabajando de todo lo que es lo básico al menos lo básico dar una pincelada un poquito a todo, los contenidos musicales, audiciones, que los niños continuaran moviéndose, expresándose corporalmente, que siguieran tocando instrumentos que siguieran haciendo canciones y danzas. (TEFPP, Prof. 6, minuto 25:10, p. 96).

7.4 Valoración de la estrategia del trabajo por proyectos y de otras actividades de carácter cooperativo. Evaluación del producto

En este punto se describe la valoración que realiza el alumnado, las familias y los profesores participantes en el Programa CLILPLU acerca de la aplicación de la estrategia de trabajo por proyectos y otras estrategias de carácter cooperativo, y las bondades y carencias de estas para fomentar la cooperación.

Del análisis de las transcripciones de las entrevistas finales escritas individuales al alumnado¹⁴⁵ (TEFIA a partir de aquí), se identifica que, de forma general, el alumnado que conforma la muestra reconoce que el trabajo en equipo es uno de los elementos principales que han trabajado en la experiencia de trabajar por proyectos plurilingües (sujeto 1, 11, 13 y 15, TEFIA, p. 2). Parece que el alumnado identifica un vasto número de bondades con la estrategia del trabajo por proyectos:

- a) Aumento del trabajo y el aprendizaje: aprenden más (sujeto 1, TEFIA, p. 39; se ayudan como equipo a resolver errores (sujeto 14, TEFIA, p. 4; sujeto 16, TEFIA, p. 6); cada uno se esfuerza al máximo (sujeto 17, TEFIA, p. 7).
- b) Alcance de mejores ideas y un producto de mejor calidad: “Es mejor estar en grupo que sólo porque es mejor tener tres ideas que una idea.” (sujeto 5, TEFIA, p. 4).
- c) Aumento de las relaciones interpersonales: “[...] saber cómo mejorar cosas entre todos también es importante. (sujeto 12, TEFIA, p. 4).
- d) Desarrollo de competencias digitales: “Hemos aprendido a utilizar la tecnología digital, aprender más inglés...” (sujeto 12, TEFIA, p. 4).
- e) Mejora del desarrollo competencial en Inglés: “Hemos aprendido a [...] aprender más inglés...” (sujeto 12, TEFIA, p. 4). Parece que, de forma general, el alumnado reconoce que a partir del trabajo por proyectos plurilingües observan una mejora en pronunciación (sujetos 1, 5, 6 y 16, TEFIA, p. 6-7).
- f) Adaptación a las necesidades de los demás, crecimiento de la empatía:

El trabajo en equipo es muy importante. El problema es que algunas personas nuevas son extranjeras y no saben bien catalán ni inglés. Para resolver esto se reduce el texto que dicen, intentamos practicar el máximo posible el texto con ellos. Yo tengo el rol de ser directora. Lo más bonito de trabajar en equipo es que podemos estar juntos, ayudarnos. (sujeto 16, TEFIA, p. 5).

¹⁴⁵ TEFIA: es el documento de transcripción de las entrevistas finales individuales y escritas al alumnado que conforma la muestra. Es el documento 48 del corpus.

Por otro lado, del análisis de las entrevistas al equipo docente participante en el Programa también parece extraerse que el trabajo por proyectos permitió trabajar de forma cooperativa a todos los docentes y todas las materias y esto se valora de una forma muy significativa (TEFPP, Prof. 3, minuto 02:40, p. 35-36). Las coordinaciones pedagógicas para diseñar los proyectos son uno de los elementos que fomenta la cooperación docente y que mejor valorados están por el equipo docente participante en el Programa, porque justifican que permiten coordinar las lenguas, organizar el trabajo transversal y los proyectos, y conectar las tres lenguas escolares (TEFPP, Prof. 3, minuto 01:52, p. 35; TEFPP, Prof. 1, minuto 09:43, p. 5).

Por otro lado, en cuanto a los elementos que más impacto causó al equipo docente y que mejor parece valorarse para desarrollar la cooperación del alumnado, además de la estrategia de trabajo por proyectos, es la actividad *Wishing Box* (TEFPP, Prof. 4, minuto 00:25, p. 59; TEFPP, Prof. 2, minuto 06:10, p. 24), la cual se valora de forma positiva para trabajar la cooperación en el aula, permitir al profesor conocer las relaciones sociales existentes, además del trabajo lingüístico y plurilingüe.

7.4.1 Aumento de la motivación en el trabajo por proyectos. Evaluación del producto

A partir de la observación y análisis de los vídeos de las entrevistas finales al grupo de alumnado que conforma la muestra (V. 1- V. 5) se identifica que el alumnado valora la estrategia de trabajo por proyectos de forma muy positiva, en primer lugar, porque permite compartir experiencias con los compañeros del grupo, elemento que hace que trabajar por proyectos sea más divertido que de forma individual con el libro de texto porque además aprendes sin darte cuenta (sujetos 4 y 12, V.4, minuto 08:05, TEFAM, p. 22). En segundo lugar, porque fomenta el aumento de la imaginación cuando se trabaja en grupo (V. 4, minuto, 10:25, TEFAM, p. 23). En tercer lugar, porque incentiva la motivación por el aprendizaje y el trabajo académico. Un primer ejemplo es el sujeto 15, que parece reconocer no haber sido capaz de hacer tres ejercicios de deberes con complejidad sencilla y, en cambio, en el contexto de trabajo por proyectos sí ha sido capaz de describir tres monumentos de una ciudad, crear el *powerpoint* y exponer oralmente en inglés (TEFAM, p. 20). Los sujetos de la muestra parecen también reconocer que el trabajar por proyectos plurilingües ha producido un cambio en algunas personas porque ha fomentado la motivación por participar y realizar las actividades:

“Yo creo que el que más han avanzado, han sido el M. y también I. [Sic]. El Iván antes era igual que el Mario, se quedaba sentado, daba vueltas por la clase (otros compañeros afirman con la cabeza). Pero en 5o dio un cambio muy grande y se supo mantener. (sujeto 6, V. 5, minuto 00:02)”. (TEFAM, p. 25-26).

El análisis de las entrevistas finales del equipo docente participante en el Programa CLILPLU coincide con la valoración de la muestra. La estrategia del trabajo por proyectos se valora por los docentes participantes como un elemento positivo (TEFPP, Prof. 3, minuto 04:20, p. 36) y uno de los elementos más destacados del Programa CLILPLU (TEFPP, Prof. 3, minuto 00:15, p. 34; TEFPP, Prof. 4, minuto 00:21, p. 58; TEFPP, Prof. 1, minuto 08:02, p. 4). Se destaca el permitir un aprendizaje cooperativo y significativo que acentuó la motivación del alumnado ya que este fue partícipe en el proceso de investigación y aprendizaje, en el Programa CLILPLU (TEFPP, Prof. 1, minuto 08:02, p. 4; TEFPP, Prof. 3, minuto 21:50, p. 45; TEFPP, Prof. 5, minuto 09:28, p. 79).

Otra consecuencia de la aplicación de esta estrategia que observa el equipo docente participante es el aumento de motivación por investigar fuera del aula de forma voluntaria porque se logra un aprendizaje funcional y significativo:

Me venían y me decían: Pili, he buscado por internet que por Vueling me sale la oferta no sé qué...” O sea que ahí te das cuenta de que el niño lo está haciendo porque quiere, y a lo mejor está aprendiendo de esa manera a sumar y a restar que no diciéndole: “50 + 60, venga y la raíz cuadrada y ahora vamos”. De esta manera aprenden de una manera para mí significativa y que lo van a saber aplicar a otros ámbitos de su vida que para mí es lo importante porque al fin y al cabo estamos creando personas competentes para el día del mañana y creo que un aprendizaje memorístico hoy en día no es cien por cien funcional. (TEFPP, Prof. 3, minuto 21:50, p. 45).

Por otro lado, el equipo docente resalta que esta estrategia permitió motivar tanto al alumnado con mayores dificultades como con mayores capacidades académicas. Y que a cada uno le permitió aprender de forma cooperativa y alcanzar un desarrollo competencial individual mayor:

M. que es un niño de sexto que había sido incapaz de hacer nada durante muchos cursos. Me refiero a “nada” a que se pasaba muchas mañanas dibujando todo el día, era así. Pues bueno conseguimos que fuera capaz de exponer. Primero hacer, que acabar de hacer un trabajo, para mí eso ya fue... hizo el trabajo, lo acabó con su grupo, participó, buscó la información, la hizo, la redactó, hizo en inglés, ya no en catalán o castellano, en inglés y lo expuso. Lo expuso sin entrar en rabia, sin entrar en cólera, sin enfadarse y lo expuso súper bien. [...] Creo que es que no lo hizo falta ni aprenderlo porque como lo había vivido, ya con haberlo vivido yo lo sabía. [...] ya lo había hecho y él estaba contento porque había hecho y se sentía realizado, no le costó nada, creo que no le costó nada hacerlo delante de nosotras y exponerlo. (TEFPP, Prof. 3, minuto 20:56, p. 44).

En el caso de alumnos con altas capacidades, parece que esta estrategia permitió mejorar sus habilidades sociales implícitas en la cooperación, tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

Había niños [...] que era muy de claro ella quería trabajar todo perfecto y le costaba un poco aceptar que otro le diese una idea y que pudiese ser mejor que la suya. Pero bueno también vimos que a partir del proyecto trabajamos también las actitudes de aceptar que no siempre todos tenemos la razón, que podemos ser muy buenas en una cosa pero que a lo mejor en Matemáticas pinchamos más y tenemos a nuestro compañero del grupo que mira que en mates oye pues. (TEFPP, Prof. 3, minuto 25:10, p. 46).

En cuanto a las familias, también parece que estas detectan un aumento de la motivación hacia el Inglés y de confianza en uno mismo, tal como parece extraerse de las entrevistas finales a estos informantes: “yo le he notado un cambio muy bueno, creo que ya confía más en él y que se esfuerza mucho más. Al principio tenía bastante apatía al idioma.” (familia sujeto 13, TEFFAM, p. 6).

7.4.2 Mejora de las relaciones interpersonales a partir del trabajo por proyectos plurilingües. Evaluación del producto

A partir del análisis de las entrevistas finales escritas al alumnado que conforma la muestra se identifica que, a raíz del trabajo por proyectos plurilingües, se produce una

mejora en las relaciones interpersonales e intrapersonales. Del análisis de las TEFIA parece que el alumnado de forma individual reconoce valorar esta estrategia didáctica porque permite establecer un vínculo mayor con los compañeros del grupo y conocer más a los amigos (sujeto 18, TEFIA p. 5): “Hemos aprendido a relacionarnos, a conocer los pensamientos de cada compañero y además nuestra amistad se vuelve más unida.” (sujeto 17, TEFIA, p. 5). En segundo lugar, la muestra valora que esta estrategia didáctica permite aprender conjuntamente e identificar las dificultades de cada uno (sujeto 8, V. 4, minuto, 07:10, TEFAM, p. 21), además de poder ayudarte a darte cuenta de los propios errores (V. 4, minuto, 08:25, TEFAM, p. 22). Finalmente, la muestra resalta también el descubrir a nuevas personas que, aunque son compañeros de clase, no conoces, como la sujeto 7, que ha podido descubrir al compañero sujeto 10 trabajando por proyectos (V. 4, minuto, 10:42, TEFAM, p. 23).

El análisis de las entrevistas finales a las familias contrasta la valoración del alumnado ya que también observan un aumento y mejora de las relaciones personales del alumnado a partir del trabajo por proyectos plurilingües y lo valoran de forma muy positiva. Parecen destacar que se fomenta las relaciones humanas, el esfuerzo, la comunicación y la escucha hacia los demás:

“Los puntos a favor son las relaciones humanas, conocer gente con la que habitualmente no te relacionas. Encontrar, que no todos trabajan igual y todos se llevan el mismo mérito.” (familia sujeto 4, TEFFAM, p. 1).

“Que cuando trabajan en grupo cada uno aporta una parte, se ayudan entre ellos y se relacionan, pero se tiene que hacer un esfuerzo para que lo puedan hacer en casa.” (familia sujeto 8, TEFFAM, p. 1).

“Nos gusta mucho este sistema. Hemos aprendido a trabajar en grupo, escuchando las ideas de los otros, ayudándonos...” (familia sujeto 16, TEFFAM, p. 5).

“[...] Hemos aprendido a relacionarnos, a conocer los pensamientos de cada compañero y además nuestra amistad se vuelve más unida.” (familia sujeto 17, TEFFAM, p. 5).

D. ha desarrollado rasgos que de manera individual no los hubiera visto: planificada en las tareas, liderazgo del grupo, investigación de información de forma activa y vivencial, distribución de las tareas, personalización de las presentaciones y darle mucha importancia a la parte estética de la presentación, le gusta aprender cuando le hacéis alguna sugerencia, y disfruta de la compañía de sus compañeros en casa. (familia sujeto 12, TEFFAM, p. 6).

También, del análisis del documento TEFFAM se extrae que las familias valoran que esta estrategia permite establecer vínculos entre alumno-familia-escuela y acercar a las familias al proceso académico, conocer que está realizando el alumno (familia sujeto 5, TEFFAM, p. 4; familia sujeto 17, TEFFAM, p. 5).

7.4.3 Adquisición de herramientas de cooperación. Evaluación del producto

A partir del análisis del TEFPP, se extrae que el equipo docente valora que el trabajo por proyectos fomenta el desarrollo de habilidades cooperativas, como aceptar las carencias de los demás, organizarse para sacar mejor partido y emplear las virtudes de cada uno. Algunos parecen reconocer que se sorprendieron de ver casos lograr sacar el proyecto adelante:

[...] recuerdo algunos grupos aceptar las incapacidades claras de algunos alumnos para tirar adelante ciertos trabajos en grupo ¿no?. Y la aceptación de decir: -Mira tú no sabes hacer un *powerpoint* para presentarlo, ya lo hago yo, te lo explico y entre todos acabamos haciendo una exposición. Y de hecho la mayoría de grupos al final sacaban adelante trabajos que, ostras, sorprendían porque decías: - A ver, ¿en este grupo quién hay? Este, este, este... ostia. Tú los conoces de su trabajo en el aula, en el día a día y tú dices: - No van a ser capaces. Y luego lo traían hecho. (TEFPP, Prof. 2, minuto 30:50, p. 32-33).

El equipo docente indica que el alumnado aprende a adquirir roles dentro del trabajo por proyectos, son conscientes de ello y lo aceptan de buen grado. Por ello, en la evaluación entre iguales y la autoevaluación son sinceros y evalúan estos roles con responsabilidad:

Los criterios de autoevaluación que son los que había y pues no se enfadaba ni nada, simplemente lo asumía. O al revés, el que había asumido un rol pues reconocía su rol, había diferentes roles, claro es un equipo, quiero decir. No todos tienen el mismo rol, cada uno había identificado con los que se habían autoevaluado correctamente, además. (TEFPP, Prof. 5, minuto 15:20, p. 81-82)

Del análisis de las TEFIA, también se extrae que el alumnado reconoce ver una evolución positiva de dominio de herramientas de organización y coordinación, a partir del primer proyecto en adelante (TEFAM, p. 9), para escucharse y llegar a acuerdos entre todos, con respeto hacia los demás:

El trabajo lo hemos gestionado de la siguiente manera: primero cada uno escogía la parte que más le gustara y nos poníamos de acuerdo. Para mí no hemos tenido ninguna dificultad. No. Ponerme de acuerdo y organizarnos bien. Que no hay nadie que sea mejor o superior que los demás y que entre todos nos podemos ayudar. (sujeto 12, TEFIA, p. 4).

[...] He aprendido escuchar porque antes yo solo me centraba en mi opinión y me he dado cuenta de que he de escuchar y entre todos hacer una "lluvia de ideas". (sujeto 4, TEFIA, p. 4).

Por último, se identifica un cambio en la mirada del alumnado hacia trabajar cooperativamente. Algunos alumnos reconocen que inicialmente tenían miedo de ir en el mismo grupo que algunos sujetos porque no participaban académicamente en nada (sujeto 11, V. 5, minuto 00:37, TEFAM, p. 26). Sin embargo, la experiencia ha sido muy positiva y resaltan que está comprometido con el trabajo y, aunque no pueda asistir a alguna quedada pide al grupo que no lo hagan todo porque él quiere trabajar también (sujeto 15, V. 5, minuto 01:30, TEFAM, p. 26).

En cuanto a la valoración de las familias, el análisis de las entrevistas finales a este grupo de informantes también aporta evidencia que contrasta el desarrollo de habilidades de cooperación del alumnado en el contexto de trabajo por proyectos plurilingües:

"Ellos mismos han acordado todo de manera autónoma. Las experiencias positivas son trabajar en equipo y las negativas que no todos trabajan de la misma manera." (familia sujeto 4, TEFFAM, p. 4).

"Que cada uno explica su opinión es importante, que lo gestionen entre ellos y sepan escucharse." (familia sujeto 6, TEFFAM, p. 4).

A pesar de la evolución positiva en estrategias de cooperación, sin embargo, el alumnado aún reconoce que en algunos grupos sigue sucediendo que algunos miembros, con la voluntad de ayudar al grupo, absorben mayor responsabilidad o se encargan de partes más

difíciles (sujeto 13, V. 2, minuto 10:40, TEFAM, p. 11); sujeto 15, V. 2, minuto 12:35, TEFAM, p. 11; sujeto 13, V. 3, minuto 00:02, TEFAM, p. 13) y los sujetos con mayor dificultad lo valoran de forma muy positiva.

Parece observarse un crecimiento de empatía. Del análisis de las entrevistas finales individuales al alumnado también parece encontrarse evidencias de ello: “que he aprendido a tener más paciencia con las personas con más dificultades que yo.” (sujeto 8, TEFIA, p. 6).

En el análisis de las TEFIA, se extrae que a final de 6º curso el alumnado emplea diferentes estrategias de cooperación y organización dentro del grupo: la primera, el uso de roles (sujeto 4, TEFIA, p. 4; sujeto 5, TEFIA, p. 4; sujeto 6, TEFIA, p. 4). La segunda, el uso del esquema y el guion (sujeto 12, V. 3, minuto 03:50, TEFAM, p. 14). La tercera, escuchar las opiniones e ideas de los demás en el grupo de trabajo (sujeto 4, V. 3, minuto 06:38, TEFAM, p. 15).

Por otro lado, el análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante en el Programa CLILPLU parece también parece reforzar esta información. El equipo docente participante valora que se produjo una evolución notable en cooperación a raíz del Programa CLILPLU. Sorprendió al equipo docente el hecho de que se logró fomentar la motivación del alumnado para trabajar y por el Inglés, de forma muy notable, incluso en aquellos casos de alumnos con gran desmotivación, porque el alumnado se veía más capaz de participar al trabajar en grupo (TEFPP, Prof. 5, minuto 17:10, p. 82).

7.4.4 Desarrollo competencial en Inglés a través del trabajo por proyectos. Evaluación del producto

A partir del análisis de las TEFPP, se extrae que el equipo docente destaca el desarrollo competencial del alumnado en Inglés y el aumento de motivación por la lengua adicional a partir de emplear la estrategia de trabajo por proyectos:

Recuerdo alumnos que bueno, que sinceramente no me esperaba que en inglés expusieran como lo hicieron y para mí bueno de hecho con uno en concreto me emocioné de ver lo bien que lo hacía, lo bien que se expresaba un alumno que la verdad que él tenía un PI (Plan de adaptación) porque tenía todo adaptado, bueno un PI conductual. En este caso a lo mejor llevaba sin hacer, digamos sin estudiar Inglés, años y en cambio de esta manera se enganchó. (TEFPP, Prof. 3, minuto 06:20, p. 37).

El análisis de las entrevistas finales a las familias contrasta la valoración del equipo docente ya que destacan también una mejora en el desarrollo competencial en Inglés, en pronunciación (familia sujeto 4, TEFFAM, p. 3), fluidez (familia sujeto 5, TEFFAM, p. 6) y en general (familia sujeto 13, TEFFAM, p. 3; familia sujeto 16, TEFFAM, p. 7). Se destaca también el fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe a partir de esta estrategia: “porque así han podido trabajar diferentes idiomas a la vez.” (familia sujeto 2, TEFFAM, p. 5).

A partir de la observación y análisis de los vídeos de las entrevistas finales al grupo de alumnado que conforma la muestra (V. 1- V. 5) se identifica que, a nivel general, todos los alumnos de la muestra perciben que han mejorado su nivel competencial en Inglés a partir del trabajo por proyectos plurilingües (TEFAM, p. 19). Algunos, concretan que han podido dar un paso más allá en Inglés, cosa que les cuesta mucho (sujeto 6, V. 3, minuto

15:37; sujeto 15; sujeto 15, V. 4, minuto 00:12). También el alumnado valora aprender léxico nuevo a partir de realizar proyectos (sujeto 6, V. 3, minuto 13:05, TEFAM, p. 18).

Algunos sujetos reconocen haber aprendido más Inglés a partir del trabajo por proyectos plurilingües porque han visto a los compañeros traducir información a la lengua adicional (V. 4, minuto, 14:55, TEFAM, p. 24).

Desarrollo de la expresión oral a través del trabajo por proyectos

A partir de la observación y análisis de los vídeos de las entrevistas finales al grupo de alumnado que conforma la muestra (V. 1- V. 5) se extrae que la estrategia de trabajo por proyectos se valora de forma positiva por el alumnado porque ha permitido a algunos sujetos mejorar en expresión oral tanto en las exposiciones como en la comunicación con los compañeros (TEFAM, p. 15) y parece que, en general, la competencia de expresión oral es uno de los elementos que les supone mayor dificultad. Por ejemplo, la sujeto 16 admite que lo que más ha aprendido en el trabajo por proyectos es a salir a hablar en público (V. 3, minuto 13.30, TEFAM, p. 18). Otros sujetos parecen haber mejorado en pronunciación y resaltan que el trabajar cooperativamente les ayuda a ello porque se ayudan entre los compañeros a ver los errores y rectificar (sujeto 9, V. 4, minuto, 13:40, TEFAM, p. 24).

El análisis de las transcripciones de las entrevistas finales individuales al alumnado contrasta esta información, ya que se extrae que la mayoría han visto un desarrollo significativo en expresión oral a partir de realizar proyectos plurilingües (sujeto 1, 5, 6 y 16, TEFIA, p. 6-7).

Finalmente, parece que el equipo docente también contrasta esta mejora en expresión oral a partir del trabajo por proyectos plurilingües. La Prof. 4, reconoce que la muestra ha mejorado de forma muy notable en fluidez a partir de realizar proyectos plurilingües y exponerlos en público. Expresa que en los vídeos se puede apreciar cómo numerosos alumnos son capaces de exponer de forma fluida, sin reproducir mecánicamente y de memoria su discurso. Para esta, la mejora en fluidez es uno de los aspectos más relevantes a destacar de entre la mejora conseguida a partir de trabajar por proyectos (V. 5, minuto 02:45, TEFAM, p. 27).

7.4.5 Fomento de la competencia plurilingüe a través del trabajo por proyectos plurilingüe. Evaluación del producto

A partir del análisis de las entrevistas finales a las familias se extrae que la estrategia del trabajo por proyectos plurilingües se valora de forma muy positiva, porque permite un aprendizaje globalizado e interconectado. Se destaca que es una estrategia que permite un aprendizaje significativo y práctico donde el alumnado puede apreciar la conexión entre el aprendizaje de las diferentes materias y lenguas:

Sinceramente y personalmente, creo que esta ha de ser la apuesta de la educación. Trabajar en la sociedad, exceptuando trabajos muy concretos, quiere decir trabajar con otras personas, con ritmos e inteligencias diferentes, sensibilidades y puntos de vista de diversos. Y no trabajamos de forma aislada y diferenciando áreas. Todo está integrado: las matemáticas, la filosofía, catalán, la gestión de las emociones, el liderazgo... En conclusión: muy positivamente. (familia sujeto 12, TEFFAM, p. 5-6).

A partir del análisis de las entrevistas finales al equipo docente participante, puede verse que este valora también que el alumnado adquiere un aprendizaje funcional, siendo capaz de coordinar y conectar el aprendizaje lingüístico en las distintas lenguas, a través del trabajo por proyectos plurilingües: “Bueno yo de aquí entiendo que es un aprendizaje funcional porque han sabido aplicarlo. Y bueno la verdad es que los resultados fueron buenos, en competencias básicas, tanto Lengua Catalana, Lanegua Castellana, como de Inglés, fueron positivos” (TEFPP, Prof. 3, minuto 12:30, p. 40). También, parece que hay casos de docentes que reconocen que el trabajar por proyectos plurilingües cambió su perspectiva y reticencias iniciales. Parece encontrarse evidencia de profesores participantes que creían que sería muy complicado aplicar proyectos plurilingües (TEFPP, Prof. 3, minuto 33:54, p. 51).

A partir de la observación y análisis de los vídeos de las entrevistas finales al grupo de alumnado que conforma la muestra (V. 1- V. 5) se identifica una valoración muy positiva del alumnado de emplear proyectos plurilingües para desarrollar la competencia plurilingüe y el dominio competencial en las diferentes lenguas implicadas y, además, valora la estrategia del trabajo por proyectos plurilingües como uno de los elementos más destacados del Programa CLILPLU: “[...] Lo mejor de mezclar materias es que podemos saber la información de lo que estamos hablando en diferentes idiomas.” (sujeto 16, TEFIA, p. 6); “está bien porque así practicas las lenguas a la vez.” (sujeto 18, TEFIA, p. 6).

7.4.6 Desarrollo de la capacidad evaluativa a través del trabajo por proyectos plurilingües. Evaluación del producto

A partir del análisis del TEFPP, se extrae que el equipo docente participante en el Programa destaca la aplicación de la evaluación entre iguales, a partir de rúbricas de evaluación confeccionada con el alumnado, en la aplicación de proyectos plurilingües. Miembros del equipo docente reconocen que se sorprendieron de esta actividad, de cómo funcionaba y de los resultados que se obtuvieron, ya que el alumnado parecía desarrollar el espíritu crítico hacia los demás y hacia uno mismo: “[...] el propio niño era muy consciente de cómo se veía en el vídeo, aquí miraba, voy más deprisa o aquí me encallé y no supe cómo continuar, aquí leí demasiado papel, no lo tenía bien preparado.” (TEFPP, Prof. 3, minuto 02:40, p. 35-36).

Por otro lado, el equipo docente valora también que esta estrategia permitió trabajar cooperativamente y aprender a aceptar y a formular críticas constructivas (TEFPP, Prof. 3, minuto 34:57, p. 50).

7.4.7 Resultados no previstos a partir de la aplicación de actividades de carácter cooperativo

A partir de la observación y análisis de los vídeos de las entrevistas finales al grupo de alumnado que conforma la muestra (V. 1- V. 5) se identifica que el alumnado admite haber desarrollado habilidades digitales a partir de trabajar por proyectos a lo largo de 6º curso. Reconocen que al inicio de curso no eran capaces de realizar un póster en cartulina y, sin embargo, han sido capaces de realizar *powerpoints* con gran habilidad (sujeto 5, V. 3, minuto 15:05, TEFAM, p. 18).

7.4.8 Sostenibilidad del Programa CLILPLU para el trabajo de la cooperación

A partir del análisis del TEFPP, se extrae que el equipo docente participante en el Programa, cuando en 2019 afirma que se ha intentado mantener el uso de la estrategia de trabajo por proyectos, aunque de forma muy reducida, en comparación con el Programa CLILPLU: “El *Project del cooking* era un *Project* que también estaba muy bien, yo creo que les gustaba mucho. [...] Y creo que se sigue haciendo, *el cooking*, creo que lo ha hecho un grupo este año, nada era muy cortito” (TEFPP, Prof. 4, minuto 36:20, p. 73).

La dirección recalca la necesidad de formación específica en esta metodología para aplicar esta estrategia de forma exitosa. Y, además, parece reconocer ausencia de elementos ahora, que aprendió a partir de la experiencia en el Programa CLILPLU como el uso de guía constante al alumnado, una programación conjunta o una evaluación compartida (TEFPP, Prof. 1, minuto 21:32, p. 11). Se valora de forma positiva la aplicación del trabajo por proyectos dentro del Programa CLILPLU, que seguía otras pautas metodológicas que ahora no existen (TEFPP, Prof. 1, minuto 21:05, p.11).

El equipo docente reclama recuperar la estrategia del trabajo por proyectos plurilingües siguiendo las pautas metodológicas que esto implica, para así trabajar las lenguas desde el EPI, incentivar la expresión oral y ver la practicidad a las lenguas:

A lo mejor sería conveniente hacer actividades o proyectos, como los que se hacían antes, de combinar un trabajo en tres lenguas y después exponerlo también en todas las formas que se hayan aportado. Yo creo que por ahí iríamos bien... Porque al final utilizarías la lengua para expresar indiferentemente si la usas en inglés, o español o en catalán. Y esto ya no se usa. (TEFPP, Prof. 2, minuto 21:24, p. 29).

[...] los alumnos, en las valoraciones que hacían ellos finales en grupo, se les veían más dispuestos a dar opinión, a expresar lo que habían aprendido y trabajado y hacer valoraciones en grupo. Y acabaron viendo que el Inglés también tenía una utilidad práctica para relacionarse, para pues eso, comunicar. Que antes se dedicaba a hacer una prueba o una actividad que el profe decidía hacer y le daban un resultado al alumno ¿no? Entonces por lo menos, sí para utilizar la lengua a nivel oral y explicar algo ni que fuera súper breve, que a lo mejor se han preparado mil veces en casa y por tanto llegan al aula y sólo tienen que repetir lo que ya saben. Pero bueno un uso real de la lengua. (TEFPP, Prof. 2, minuto 24:04, p. 30). Y eso habría que rescatarlo. (TEFPP, Prof. 2, minuto 24:04, p. 30).

Por otro lado, el equipo docente valora que con el Programa CLILPLU se fomenta tanto la cooperación del alumnado, como del equipo docente, algo que parece necesario, en especial en un centro de máxima complejidad y también para que el alumnado vea el aprendizaje de las diferentes materias conectado (TEFPP, Prof. 3, minuto 49:19, p. 57).

7.4.9 Resultados no previstos. Requisitos del Programa CLILPLU

A partir del análisis del TEFPP, se extrae que el equipo docente justifica diferentes requisitos que son indispensables para poder aplicar el Programa CLILPLU. El primero, el apoyo de la dirección del centro para llevar a cabo el Programa CLILPLU, además de una coordinación regular entre el equipo docente (TEFPP, Prof. 1, minuto 09:43, p. 5). En segundo y último, la implicación, voluntad y dedicación del equipo docente que aplique el Programa. Parece identificarse que establecer vínculos con el alumnado y crear

un referente de contacto con el Inglés son dos de los elementos que más se aprecian como determinantes para el éxito del Programa y la transportabilidad de este (TEFPP, Prof. 1, minuto 29:27, p. 15).

7.5 Discusión de los resultados

Se consigue diseñar, aplicar y evaluar el Programa CLILPLU de Música en inglés. Se aplica en un centro escolar público de educación infantil y primaria, ubicado en un municipio en las inmediaciones de Barcelona, un contexto humilde, multicultural y multilingüe. La aplicación en este centro escolar se realiza en los años comprendidos de 2014 a 2017. La evaluación del Programa finaliza en 2021.

El Programa CLILPLU se elabora de acuerdo con los fundamentos teóricos. En primer lugar, se apuesta por CLIL, término anglosajón que significa *Content and Language Integrated Learning* porque, como sabemos por Coyle, Hood y Marsh, 2010 i Pavón, 2018, este modelo promueve la competencia lingüística, estimula la flexibilidad cognitiva, las prácticas educativas constructivas, promueve la apertura de los esquemas mentales que impactan en la conceptualización, enriquece la comprensión de conceptos y amplía los recursos de creación de mapas conceptuales, además de incentivar la motivación, desarrollar las habilidades de comunicación y confianza, y servir como herramienta de comunicación intercultural.

El Programa sigue las pautas establecidas por el enfoque CLIL. Se cumple con los requisitos marcados por Ball y Lindsay (2010) y Pavón (2018), ya que se incluye una planificación, programación y evaluación rigurosas, a partir de unos objetivos claros y apropiados. Se atiende tanto a la lengua como al contenido en estos elementos, se diseñan materiales de apoyo para ambos aspectos, se fomenta la comunicación, y se establece una buena base a través de modelajes y una evaluación formadora y formativa, donde los errores de producción se convierten en una fuente de aprendizaje. Además, el Programa se planifica a largo plazo, ya que su aplicación es de tres años escolares (2014-2017) y, al finalizar cada año se evalúa y se mejora. También, se cuenta con el soporte del equipo directivo y las familias, así como la estabilidad del profesorado que implementa el Programa. De esta manera, se cumple con los requisitos para asegurar una práctica CLIL eficaz y exitosa, marcada por Navés (2010). También, se identifican las necesidades de aprendizaje en la lengua adicional, ya que es uno de los puntos clave para el éxito de la práctica CLIL (Coyle, Hood y Marsh, 2010; Ball y Lindsay, 2010). En cuanto al profesor que imparte la materia CLIL, en este caso es especialista tanto en Música como en Inglés y, por tanto, se cumple también con la necesidad de tener una comprensión profunda de la lengua adicional (Coyle, 2010; Ball y Lindsay, 2010). La programación de las secuencias didácticas de Música CLIL siguen los seis estadios requeridos para la programación CLIL de Coyle (2010)¹⁴⁶ y los materiales diseñados para la aplicación de esta siguen la jerarquización necesaria según la complejidad cognitiva y lingüística precisa (Coyle, 2010). En cuanto a la evaluación, se pueden consultar en Anexos los ejemplos de instrumentos de evaluación empleados para evaluar tanto el conocimiento musical como el lingüístico. Siguiendo las indicaciones de Otto (2019), el Programa CLILPLU logra el equilibrio entre lengua y contenido en la práctica CLIL¹⁴⁷. La

¹⁴⁶ Consultar más detalle en el punto 2.1.4.

¹⁴⁷ Primero, los objetivos lingüísticos se vinculan al logro de los objetivos de aprendizaje basados en el contenido; segundo, los objetivos lingüísticos se expresan en relación con los estándares externos que marca

evaluación, además, acompaña la práctica diaria, como herramienta de aprendizaje, siendo formadora y formativa, tal como recomiendan Otto y Estrada (2019). El modelo de evaluación CLIL que se emplea en el Programa CLILPLU es el *Integrated assessment*¹⁴⁸.

El Programa CLILPLU se basa en las directrices marcadas por la base teórica del Enfoque Plurilingüe Integrado de las lenguas para fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe. Acorde a esta, se diseña y aplica una formación interna de centro en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, que se inicia con una primera sesión con la experta y Doctora Olga Esteve. El objetivo, compartir la mirada entre los diferentes docentes, primer paso necesario para la aplicación EPI, tal como marca Esteve (2009). En la FIC, siguiendo las pautas, primero, se comparte el significado que tiene aprender lenguas y el término “tratamiento integrado de las lenguas” de cada profesor participante; segundo, se contrastan las diferentes aportaciones con la de uno mismo, buscando puntos en común; tercero, se plasman los aspectos coincidentes y se elabora una tabla de referencia de grupo; cuarto, se contrasta la propia tabla y la base teórica; quinto, se elabora una propuesta pedagógica compartida, que sigue las indicaciones que recomiendan Esteve y González Davies (2016)¹⁴⁹ para programar unidades didácticas, para la enseñanza integrada de lenguas, donde se realiza una programación transversal de las tres lenguas escolares basada en géneros discursivos, y se confeccionan los dosieres de expresión escrita plurilingües por ciclos como producto de la formación. Además, se diseña una metodología común y un material de apoyo, que consiste en vocabulario traducido a diferentes lenguas con el alumnado y se reserva un espacio en la programación de las sesiones para fomentar la reflexión metalingüística en las actividades de traducción de historias, canciones y en las correcciones entre iguales e individuales de producciones orales y escritas.

Estas medidas incluidas para fomentar la competencia plurilingüe desde el EPI, encuentran justificación también con las pautas del *Departament d'Educació* publicadas posteriormente al Programa, en 2018¹⁵⁰, dentro del documento que expone un modelo plurilingüe e intercultural basado en el Enfoque Plurilingüe Integrado de las Lenguas. Por tanto, las directrices de la Generalitat de Cataluña en cuanto a la educación lingüística apuestan por el mismo enfoque en que se fundamenta el Programa CLILPLU, y, por ende, están en sintonía con las directrices lingüísticas actuales.

De acuerdo con el tercer objetivo de esta tesis, el Programa CLILPLU apuesta por la pedagogía activa de la música. Esta disciplina, la música, tiene infinidades de propiedades y beneficios en el desarrollo del niño, tal como demuestran múltiples investigaciones al respecto (Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004; Cuscó y Clarasó, 2013; Ocaña-Fernández, Montes-Rodríguez i Reyes-López, 2020; Benítez, Díaz y Justel, 2017). De entre sus virtudes destaca la capacidad de establecer vínculos entre las personas (Merriam, 1992; Ocaña-Fernández y Reyes-López, 2014). Además, la inteligencia musical parece

el Marco Común Europeo de Referencia y por ende el Currículum y se adaptan a los niveles de competencia de los estudiantes para alcanzar el nivel deseado de inglés; y, tercero, los objetivos lingüísticos se muestran a los estudiantes, por ello se realiza una visualización de los videos y evaluación entre iguales en las presentaciones o pruebas.

¹⁴⁸ Recordemos que este modelo es el enfoque de evaluación recomendado en *The CLIL Compendium* (2011), ya que contenido y lengua se evalúan simultáneamente.

¹⁴⁹ Véase más detalle en el punto 2.1.5.

¹⁵⁰ *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya. L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural* (Generalitat de Catalunya, 2018).

influir más que las otras inteligencias en el desarrollo emocional, espiritual y cultural, además de estructurar la manera de pensar y trabajar, y ayudar a la persona en el aprendizaje de matemáticas, lenguaje y habilidades espaciales (Gardner, Masgoret, Tennant y Mihic, 2004). La música, también, permite trabajar la competencia intercultural y la cohesión del grupo de participantes (González-Mediel, Sempere y Rovira 2016). Además, desde la neurociencia se ha demostrado que la música influye positivamente en el desarrollo cerebral de quien la practica.

Metodológicamente, la didáctica de la Música empleada en el programa CLILPLU encuentra su base en la pedagogía musical activa que persigue como objetivo el desarrollo de la competencia creativa a través de un rol protagonista del alumno quien, a través de la ejercitación de la educación rítmica, auditiva, vocal e instrumental, logra desarrollar su capacidad creativa en cooperación con los demás. Se emplean estrategias de los métodos Dalcroze, Orff y Willems.

Por último, en cuanto al cuarto objetivo, el fomentar el aprendizaje cooperativo, el Programa CLILPLU acoge la base metodológica del aprendizaje cooperativo, establecida por Johnson y Johnson (1989) y la modalidad de grupos formales. Se escoge la estrategia del trabajo por proyectos porque, tal como indica González-Davies (2016), esta estrategia es esencial para conseguir una aplicación exitosa de CLIL y también para poder aplicar el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas en el contexto CLIL. Además, Concretamente, la investigación al respecto resalta que esta metodología permite establecer las condiciones óptimas para alcanzar un aprendizaje cooperativo y lograr un aprendizaje más eficaz (Slavin, Hurley y Chamerlain, 2003; González Davies, 2004) porque el conocimiento se construye de forma compartida mediante el diálogo y el trabajo cooperativo con otros estudiantes, donde estos aplican destrezas sociales (González Davies, 2004; *Generalitat de Catalunya*, 2009; Felip y Lobo, 2016).

El Programa CLILPLU, a partir de las lecturas guiadas diarias de Música CLIL, la reflexión que las acompaña, y la realización del proyecto de estilos musicales, se logra que el alumno cree su propio conocimiento y comprensión y desarrolle habilidades de aprendizaje personalizadas. Además, se realiza una activación de los procesos cognitivos, a partir del uso de la traducción para contextos de aprendizaje alternativos (TOLC¹⁵¹) y la estrategia del cambio pedagógico de código lingüístico, y se trabajan los contenidos teóricos especialmente de historia de la música y los estilos musicales, guiando la investigación autónoma para la realización del proyecto. También se aplica el trabajo por proyectos, siguiendo la base metodológica que marca Johnson (1999)¹⁵², que se exponen oralmente en el aula y con los que se realizan una evaluación entre iguales y una autoevaluación, a partir de una rúbrica de evaluación con indicadores y descriptores de los distintos niveles de logro pactada con el alumno al inicio de la secuencia didáctica, y siguiendo los indicadores propuestos por el MECR para evaluar la expresión oral (vid. supra punto 2.1.1 para más detalle). Para efectuar los proyectos se trabajan los géneros discursivos, tal como recomienda Morton (2020). Recordemos que en la FIC se elabora el dossier de expresión escrita plurilingüe que se organiza por tipologías textuales. Estos dossieres se emplean como guía de escritura en todas las materias y también como herramienta fundamental en el trabajo por proyectos.

¹⁵¹ La traducción para contextos de aprendizaje alternativos es la utilización de la traducción como herramienta pedagógica para adquirir la competencia lingüística (Esteve y González Davies, 2016).

¹⁵² Véase la descripción completa en el punto 3.3.6.

8. CONCLUSIONES

En este último capítulo, presentamos las conclusiones de nuestro trabajo, de acuerdo con los objetivos planteados, los resultados obtenidos y a la luz del marco teórico. Dividimos el capítulo en tres partes. La primera, dedicada a valorar la efectividad del Programa CLILPLU, objetivo último de nuestra investigación y que incluye los objetivos específicos en torno a la mejora de competencias del alumnado que recibió el Programa (8.1). La segunda se centra en revisar los límites de la investigación (8.2) y la tercera propone unas líneas de trabajo en clave de prospectiva (8.3).

8.1 Efectividad del Programa

De acuerdo a las preguntas de investigación iniciales, podemos concluir que se puede mejorar el desarrollo competencial en Inglés y Música, además de fomentar la competencia plurilingüe y la cooperación a partir del Programa CLILPLU que incluye el trabajo a partir del enfoque CLIL, el Enfoque Plurilingüe Integrador de las lenguas, la adopción de la pedagogía activa de la Música y la estrategia del trabajo por proyectos plurilingües. Incidir que la evaluación del Programa CLILPLU comporta una mirada holística de los datos y no atomizada.

En este apartado extraemos conclusiones en torno a:

- Consecución de objetivos.
- Las aportaciones que supone el Programa CLILPLU.

8.1.1 Validación del Programa de acuerdo con la consecución de los objetivos

Creemos que el Programa CLILPLU consigue alcanzar los objetivos planteados. En cuanto al primero, se logra un desarrollo competencial superior en Inglés. La triangulación de los resultados cuantitativos¹⁵³ y cualitativos¹⁵⁴ así lo muestran. Por un lado, en 2017, año de finalización del Programa CLILPLU y año en que la muestra de la investigación realiza las Pruebas de Competencias Básicas Externas (PCBE a partir de aquí), el centro escolar alcanza sus mejores resultados en Inglés desde 2014 siendo, al finalizar la aplicación del Programa, equivalente o superior en algunas competencias a los resultados de la media de Cataluña. En 2014, recordemos que los resultados del centro en las PCBE de Inglés eran: el 26,3% obtiene nivel bajo (frente al 15,9% que obtiene la media en Cataluña), el 31,6% obtiene nivel medio-bajo (frente al 19,9% de la media en Cataluña), el 21,1% nivel medio-alto (frente al 36,9% de la media en Cataluña) y un 21,1% nivel alto (frente al 27,3% de la media en Cataluña). En total, la suma de los niveles altos (nivel medio-alto y alto) que obtiene el centro es del 42,2%, frente al 64,2% que

¹⁵³ Compendio formado por los resultados de centro obtenidos en las Pruebas de Competencias Básicas Externas de Inglés de 2014 a 2019; los resultados internos de las Pruebas internas competenciales anuales de Inglés, de los años 2014 a 2017.

¹⁵⁴ Compendio formado por el análisis de los seis registros narrativos (vid. supra el corpus para más detalle); las entrevistas individuales a los sujetos que conforman la muestra y sus familias; las entrevistas grupales al grupo clase; las entrevistas finales e individuales a los profesores participantes en el Programa CLILPLU; los documentos de observación no participante de los vídeos de clase.

obtiene la media de Cataluña (PCBE 2014, p. 6). Por tanto, el centro escolar mostraba un nivel general en Inglés inferior a la media de Cataluña en 2014. Estos resultados viven un crecimiento desde 2014 a 2017, obteniéndose en este último una alta reducción de los porcentajes de los dos niveles negativos (nivel bajo y medio-bajo) y aumentando el porcentaje de los dos niveles de desarrollo positivo (alto y medio-alto), siendo el porcentaje mayor el obtenido en el nivel alto, con un 42,90%. En orden descendiente, le sigue el nivel medio-alto, con un 38,10%, el nivel medio-bajo con un 14,30% y el nivel bajo con tan solo un 4,80%.

Los resultados de centro en las PCBE siguen siendo positivos tras la finalización del Programa CLILPLU, aunque progresivamente van decreciendo hasta volver en 2019 (dos cohortes de alumnado que no había recibido ya la aplicación del Programa) a niveles similares a los iniciales de 2014 (antes de comenzar a implementarse el Programa). Por otro lado, los resultados de centro en las PCBE de 2017 son muy positivos también en el resto de las lenguas evaluadas.

En cuanto al segundo objetivo, el Programa CLILPLU logra fomentar el desarrollo de la competencia plurilingüe y la adquisición de estrategias de transferencia lingüística por parte de los sujetos que conforman la muestra, tal como se extrae de los resultados. El equipo docente participante en la FIC y en el Programa CLILPLU reconoce que participar en el Programa y la forma de trabajar las lenguas desde el EPI les ha permitido tanto a los alumnos como a los docentes ver la interacción y conexión entre las lenguas y desarrollar sus competencias lingüísticas de forma más fácil. Ejemplos donde se destaca el desarrollo de la competencia plurilingüe en los alumnos y la adquisición de estrategias de transferencia lingüística son el establecer conexiones entre la lengua catalana e inglesa en momentos determinados, como volver a la calma o responder al enunciado de las PCBE de lengua catalana, donde les pedían redactar un correo electrónico, gracias a haberlo trabajado en Inglés y haber desarrollado mecanismos de transferencia lingüística; establecer puentes entre sus conocimientos lingüísticos en las diferentes lenguas que conocen y por ello, por ejemplo, los alumnos expresan que, aunque no han trabajado la receta en lengua castellana, al haberlo hecho en Inglés, serían capaces ahora de explicar una receta en lengua castellana y lengua catalana también; o la alternancia de los códigos lingüísticos de forma natural durante la exposición del último proyecto, de forma espontánea.

En cuanto al tercer objetivo, se alcanza un desarrollo competencial positivo en las competencias de Música, además de que se consigue aplicar la pedagogía musical activa. Además, se logra otorgar un rol menos secundario de la materia de Música y un cambio de mirada hacia ella. Del análisis cuantitativo del Informe de los resultados de las PICA de Música¹⁵⁵ se aprecia como la evolución de la muestra en las competencias de Música es positiva. En orden descendiente, las competencias que mejores resultados obtienen en el punto final, junio de 6º curso (2017), son las competencias de ritmo, audición, canto y creación, con un nivel de Notable en todas ellas. En la dimensión de percepción, comprensión y valoración, que incluye las competencias de audición y lenguaje musical, al finalizar ciclo superior la muestra alcanza en audición uno de los resultados mayores, pasando de un promedio inicial de desarrollo Suficiente (5,2 en la T1 5º curso) a un

¹⁵⁵ PICA de Música: recordemos que a diferencia de en Inglés, las PICA de Música son aplicadas y corregidas por la profesora de los alumnos de forma interna en la clase. El centro escolar no recopila estos datos. El Informe de los resultados de las PICA de Música iniciales de 5º curso es el documento número 19. El Informe de los resultados de las PICA de Música finales de 5º curso es el documento número 32. El Informe de los resultados de las PICA de Música iniciales de 6º curso es el documento número 33. Y el Informe de los resultados de las PICA de Música finales de 6º curso es el documento número 47.

promedio de Notable (7,7 en la T2 de 6º curso). En la competencia de lenguaje musical, la muestra consigue mejorar el promedio inicial de desarrollo Insuficiente, 4,4, a un promedio final Suficiente, 5,3. En la dimensión de interpretación y producción, que incluye las competencias de canto, instrumentalización y ritmo y danza, la muestra logra un nivel Notable en canto, pasando de un promedio inicial de desarrollo de 7,7 en la T1 5º curso a un 7,5 en la T2 de 6º curso. En cuanto a la competencia de instrumentalización, del mismo modo que ocurre en lenguaje musical, la muestra obtiene una media final de Suficiente, bastante inferior a la del resto de competencias. En instrumentalización es donde la muestra no obtiene una evolución positiva a lo largo de ciclo superior, pasando de un promedio inicial de desarrollo de 6,3 en la T1 5º curso a un promedio de 5,4 en la T2 de 6º curso y, por tanto, un promedio inferior en el punto final de ciclo superior. Finalmente, la competencia de ritmo y danza parece que es una de las competencias donde la muestra logra una evolución más positiva, pasando de un promedio inicial de desarrollo de 6,2 en la T1 5º curso a un promedio de Notable, 7,8, en la T2 de 6º curso. En cuanto al desarrollo competencial en creación, la muestra logra un nivel competencial final de Notable (7,3), un resultado positivo y dentro de la misma categoría que los niveles alcanzados de desarrollo en audición, ritmo y canto.

Por otro lado, a la luz de los resultados, se observa que la valoración del equipo docente participante en el Programa CLILPLU valida el progreso positivo cuantitativo acabado de mostrar. Especialmente, la otra especialista de Música en el centro, durante la aplicación del Programa (Prof. 6), afirma que se mantuvo el nivel general que previamente había cuando se impartía la materia en lengua catalana y aumentó el nivel específico en instrumentalización. Además, en general, el equipo docente valora la aplicación CLIL en la materia de Música porque incentivó la motivación del alumnado por la materia de Música, la instrumentalización y el querer conocer más cosas sobre la materia, además de brindar la oportunidad de desarrollar competencias de ambos dominios, musicales y lingüísticas, y responder así a la necesidad social actual de fomentar el contacto con la lengua inglesa. El alumnado y las familias también comparten esta valoración que realiza el equipo docente de la aplicación CLIL de Música dentro del Programa CLILPLU.

Finalmente, en cuanto al cuarto objetivo, concluimos que se logra un fomento y mejora en cooperación a partir del Programa CLILPLU y, en especial, a partir de la aplicación del trabajo por proyectos y de otras actividades que incluye el Programa como la *Wishing Box*. Del análisis de los resultados se extrae que se consigue una motivación muy elevada por el aprendizaje y el trabajo con los demás a partir del trabajo por proyectos, en todo tipo de alumnado. También se produce una mejora en las relaciones interpersonales e intrapersonales, fomentado por la ayuda y cooperación que se produce en este contexto. Se fomenta las relaciones humanas, el esfuerzo, la comunicación y la escucha hacia los demás. Se establecen vínculos entre alumno-familia-escuela. Se fomenta el desarrollo de habilidades cooperativas, como aceptar las carencias de los demás, organizarse para sacar mejor partido y emplear las virtudes de cada uno, acoger roles dentro del grupo para trabajar, escuchar y llegar a acuerdos con los demás, crecimiento de la empatía por los demás. Además de fomentar la cooperación, del análisis de los resultados se extrae que, a partir de las medidas que incluye el Programa CLILPLU para el fomento de la cooperación también se logra una evolución positiva en Inglés, en especial en expresión oral y escrita en el contexto tanto de trabajo por proyectos como del resto de actividades de carácter cooperativo. Por último, se extrae que, a partir de estas medidas, se logra un desarrollo del espíritu crítico, en especial gracias al uso de la evaluación entre iguales.

8.1.2 Aportaciones del Programa CLILPLU

El Programa CLILPLU aporta una serie de medidas para el fomento de las diferentes competencias de Inglés, Música, la competencia plurilingüe y la cooperación, los cuatro objetivos específicos marcados.

Para desarrollar las competencias de Inglés, en cuanto a la dimensión de expresión escrita, las actividades del Programa que mejores resultados consiguen son la producción de proyectos cooperativos en Inglés, la actividad de participación en la revista anual del centro escolar, el uso del dossier plurilingüe de expresión escrita (que aún se utiliza por algunos profesores), la actividad “*The Wishing Box*”, la innovación del espacio de atención a grupo reducido extra fuera del aula (que aún se mantiene), y la actividad de *Pen-friends* que incluye el Programa CLILPLU en 5º curso.

En cuanto a la competencia de expresión oral, el Programa CLILPLU incluye diferentes medidas de impulso. Por un lado, parece adoptar las medidas existentes en Lengua Catalana y Lengua Castellana: las conferencias inter-clases a partir del curso 2014-2015; la participación oral del Inglés en la radio escolar, aunque con programas y aportaciones programadas y coordinadas en Inglés durante toda la aplicación del Programa CLILPLU; la participación en celebraciones y fiestas escolares y la participación en el espacio de juego en inglés en el patio. Además de estas medidas existentes a las que el Programa aporta sistematicidad en la participación del Inglés, también aporta otras medidas nuevas destinadas al desarrollo de esta competencia: las exposiciones orales de los proyectos, el uso de juegos quincenales en el aula, la lista de felicitaciones, el taller de cocina en inglés (Véase en Anexos, punto 2.1.14 una muestra de estas actividades) y la excursión anual de teatro en inglés son las actividades del Programa CLILPLU que motivan más al alumnado para participar oralmente en Inglés en el aula y ayudan a desarrollar y mejorar la dimensión de expresión oral, en especial la fluidez y la pronunciación, tal como muestran los resultados obtenidos.

En cuanto al desarrollo de la comprensión lectora, las medidas que aporta el Programa CLILPLU son de dos tipos: unas acordadas en la FIC y otras propias del Programa CLILPLU. En cuanto a las primeras, se destaca incluir el Inglés en el proyecto de biblioteca en el aula y, por tanto, dedicar un tiempo de lectura semanal en esta lengua (que aún se mantiene en el presente) y trabajar en ciclo medio y ciclo superior la lectura en inglés a través de dossieres de *Science CLIL* en el espacio de aula de la materia de Inglés, coordinando los temas a trabajar con el docente de la materia de contenido que se imparte en lengua catalana. Por otro lado, las medidas no acordadas en la FIC que incluye el Programa son la lectura de textos sobre contenidos musicales y el trabajo de canciones y sus letras, y la actividad *Wishing Box*. Todas ellas logran una evolución general positiva en comprensión lectora, además de un aumento de la motivación del alumnado por la materia y la lectura en inglés.

En cuanto a la competencia de comprensión oral, el Programa CLILPLU, de forma similar a la expresión oral, incluye, por un lado, las medidas existentes en Lengua Catalana y Lengua Castellana como las conferencias inter-clases, la participación oral del Inglés en la radio escolar y también en la celebraciones y fiestas escolares. Por otro lado incluye las exposiciones orales de los proyectos que se realizan y el trabajo de canciones en inglés, y la actividad *Wishing Box*. Todas logran un desarrollo positivo y un aumento de la motivación del alumnado.

En cuanto al fomento del desarrollo de la competencia plurilingüe, el Programa CLILPLU fomenta el desarrollo de esta competencia desarrollando estrategias de translenguar en

diferentes actividades. El trabajo de proyectos plurilingües, que incluye el trabajo a partir de una programación conjunta de las tres lenguas escolares, una coordinación pedagógica quincenal y el uso de los dosieres de expresión escrita plurilingües; el uso de la traducción y la actividad *Wishing box*, ambas tres son las medidas principales que aporta el Programa CLILPLU para el fomento del desarrollo de esta competencia. Además, incluye el diseño y aplicación de la FIC en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, uno de los elementos mejor valorados del Programa por el equipo docente participante en él. En el presente, algunos docentes siguen empleando estos dosieres plurilingües, pero se reclama recuperar la realización de proyectos plurilingües existente en el Programa.

El Programa CLILPLU aporta una serie de innovaciones para el desarrollo competencial en Música: se incorporan innovaciones tanto a nivel de gestión espacial como temporal. En cuanto a la primera, se mantiene el aula de Música como espacio para realizar la materia pero se modifica su distribución, dejando un espacio libre en el centro del aula fijo, para poder realizar no sólo danzas sino trabajo rítmico, de expresión e improvisación, elementos clave de la pedagogía musical activa. En cuanto a la gestión temporal, se añade un espacio extra voluntario de dedicación musical en la hora del patio una vez a la semana. Por otro lado, el Programa CLILPLU también añade una temporalización fija de la sesión de Música, que se estructura en cinco bloques: 15 minutos iniciales de lectura y trabajo CLIL de contenidos teóricos de Música (1); 7 minutos de audición (2); 7 minutos de trabajo del ritmo y educación rítmica (3); 10 minutos de canto de canciones (4) y 15 minutos de improvisación (5), siempre desde los diferentes métodos de la pedagogía activa Dalcroze, Kodaly, Orff y Willems. Parece que en el presente se mantiene una mirada compartida por la pedagogía musical activa, pero se emplea de forma muy general.

Para desarrollar la dimensión de percepción, comprensión y valoración, el Programa CLILPLU aporta una serie de innovaciones: lectura CLIL de contenidos musicales y teoría; trabajo de la audición semanal tanto de audiciones como de canciones, fomentando la reflexión a través de la escucha y el desarrollo de la creatividad tal como indica la pedagogía musical activa; espacio opcional de instrumentalización en una hora del patio semanal; pruebas de evaluación PICA de lenguaje musical y audición.

Para desarrollar la dimensión de imaginación y creatividad, el Programa CLILPLU incluye la práctica de improvisación y creación semanal, tal como marca la pedagogía musical activa; realización de trabajo por proyectos sobre historia de la Música; realización de un proyecto de creación musical y la participación en las festividades con creaciones de danza de los alumnos.

Finalmente, el Programa CLILPLU aporta una serie de innovaciones para fomentar el aprendizaje cooperativo. En primer lugar, se establece el trabajo cooperativo en el trabajo por proyectos, siguiendo las pautas metodológicas de este. Además de esta estrategia principal, se emplean otras actividades: se establece una programación semanal de participación en la radio escolar; se realiza una sesión quincenal de juegos en inglés, se establecen conferencias en otras clases trimestralmente a partir del trabajo y exposiciones de los proyectos plurilingües, se realiza la actividad *The Wishing Box*, se establece el día de cocina anual en Inglés, y se realizan proyectos una vez al año: el proyecto de creación musical, *pen-friends* en 5º curso y una jornada de gymkhana lingüística en 5º curso. Todas ellas reciben una muy buena valoración.

8.2 Límites

En este último se van a describir los límites que se han encontrado en el proceso de investigación. Se distinguen límites de orden ambiental, de orden técnico, derivados del objeto de estudio y límites ético-morales.

8.2.1 Límites de orden ambiental

Nos referimos aquí a las situaciones contextuales y las características propias de los sujetos que conforman la muestra, que pueden influir en los resultados de la investigación, y que también pueden afectar la recogida de los datos, siguiendo las indicaciones de Mateo (2001).

Tal como se describe en el punto 4.4 de esta tesis, el contexto de investigación y los sujetos que conforman la muestra se caracterizan por pertenecer a una gran diversidad multicultural y un nivel sociocultural muy humilde, que hace que el centro escolar esté categorizado de máxima complejidad y que concretamente los alumnos tengan unas necesidades académicas y no académicas muy concretas. En el grupo muestra se identifican cuatro lenguas primeras: el castellano (dos variantes: castellano de Sudamérica y castellano de España), el árabe, el catalán y el georgiano. Además, el clima de aula se caracteriza por una gran descohesión social y conflictos internos. Esta realidad hace que, además de querer el centro mejorar el dominio competencial en Inglés y Música, tenga la necesidad de fomentar la cooperación y el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Una de las características del contexto que supone un límite de orden ambiental es la gran movilidad de los alumnos. A causa de la matrícula viva que hay anualmente, se han desestimado los estudiantes que se han marchado antes o que han llegado más tarde del inicio o final del curso escolar, dado que no se ha podido hacer todo el seguimiento, a lo largo de los dos años de ciclo superior. Ello provoca que el número de sujetos que conforman la muestra sean únicamente 18, número inferior al total de alumnos que ha habido en el aula.

8.2.2 Límites de orden técnico

En este caso nos referimos a la calidad y a la cantidad de información recogida. En esta investigación se emplean diferentes estrategias e instrumentos de recogida de información, tanto de corte cualitativo como cuantitativo, todos validados previamente. Es necesario enfatizar que el largo periodo que ocupa la investigación, de 2014 a 2019, provoca un gran volumen de datos y una dificultad de filtración y selección de estos. El doble rol de la investigadora, también docente en el centro, ha complicado la recopilación, revisión y análisis de los datos, al manejar ingentes cantidades de material diverso. Un minucioso proceso de análisis documental y el programa informático de Excel han permitido recoger, ordenar y analizar los datos cualitativos y cuantitativos y superar las dificultades derivadas por el volumen de información.

Además de la extensión del tiempo, hay que explicar que durante este periodo (2014-2017), no únicamente pasaron por el aula o vivieron el Programa CLILPLU el grupo de sujetos que conforma la muestra, sino que hubo otros grupos de alumnos que también se beneficiaron parcialmente de ello. Esto ha supuesto una gran complejidad para la

investigadora, el discernir y centrar únicamente la investigación en el grupo de sujetos que conforman la muestra, y que recibió el Programa en su totalidad.

Es necesario explicar que el diseño del Programa CLILPLU es propio, atendiendo a las necesidades concretas del centro escolar, las motivaciones personales y el marco teórico conocido. El proyecto se diseña inicialmente en 2014 aunque durante el curso 2014-2015 se aplica únicamente como proyecto piloto en el centro escolar. De 2015 a 2017 son los dos años de aplicación e investigación con la muestra a lo largo de todo el ciclo superior, además de la FIC, y una última mejora del Programa tras acabar la investigación y la evaluación de este. Además, la investigación se alarga hasta 2019 cuando la investigadora, dos años después de finalizar la aplicación del Programa CLILPLU con la muestra, vuelve al centro escolar para evaluar los efectos del Programa aún vigentes tras dos años de finalización de este, con el objetivo de poder mejorarlo y evaluar el impacto. Debemos aclarar que la tesis se inició en 2014 en otra universidad distinta a la actual y en 2017 se inscribe en la Universitat Pompeu Fabra, cuando el trabajo de aplicación del Programa CLILPLU estaba acabado. Ello ha conllevado una dificultad técnica en cuanto a alargar también la investigación.

Otro límite respecto a la cantidad y el peso desigual existente entre las dos materias en las que medir el desarrollo competencial logrado mediante el Programa CLILPLU, Música e Inglés, ha provocado una necesidad de querer comparar los resultados alcanzados en Música entre diferentes grupos de sujetos ya que se dispone de un número muy inferior de evidencias referentes a este objetivo de investigación y los datos son únicamente internos, ya que no se evalúa la Música en las PCBE. Esto ha sido una dificultad de orden técnico importante en esta investigación.

Se ha contado también con un grupo de seis profesores participantes en el Programa CLILPLU e informantes. Su dedicación, entusiasmo y compromiso han sido una gran suerte para la investigación. Sin embargo, al no tratarse de una investigación participativa, siendo yo la única investigadora, y teniendo en cuenta mi doble función de docente e investigadora, no se ha dispuesto de más medios físicos para poder captar el día a día de la vivencia de los distintos docentes participantes. Sí se cuenta con el registro narrativo de las observaciones tomado en las reuniones con ellos a lo largo de la aplicación del Programa y también la entrevista individual aplicada en 2019.

8.2.3 Límites derivados del objeto de estudio

La propia naturaleza de la realidad educativa supone una complejidad de exploración en profundidad. Se emplean diversidad de estrategias de recogida de información. El efecto del Programa CLILPLU se mide por tres grupos de informantes: el propio alumnado, las familias y el equipo docente participante en el Programa CLILPLU. Sin embargo, únicamente se cuenta con pruebas de evaluación externas para medir el desarrollo logrado en Inglés, y no de Música.

El tiempo de aplicación ha supuesto una oportunidad de mejora del Programa, ya que, tras finalizar cada año se obtiene una necesidad de mejora. Además, los objetivos planteados de la investigación necesitan ese tiempo para poder determinar si realmente se alcanzan o no.

El tamaño de la muestra ha supuesto también una oportunidad. El contar con una muestra reducida de 18 alumnos ha permitido poder recoger la valoración de cada uno y sus familias y obtener información más en detalle.

8.2.4 Límites de orden ético-moral

Consideramos que en ningún momento se han superado los límites éticos y morales hacia los alumnos, todos menores. Se ha respetado la integridad, la diversidad, los intereses y las ideas de todo el alumnado. Por ello se ha implicado al alumnado tanto en el proceso de evaluación del Programa como en el proceso de evaluación de aprendizaje y se ha incluido sus motivaciones en los temas de los proyectos a realizar.

Por otro lado, el grupo de sujetos que conforman la muestra son menores, alumnos de ciclo superior de educación primaria. Se ha mantenido la confidencialidad, numerando a estos sujetos, sin facilitar otro tipo de datos.

8.3 Prospectiva

Teniendo en cuenta las conclusiones y limitaciones acabadas de exponer, emergen cinco propuestas futuras que se pueden seguir con el objetivo de sacar el máximo beneficio del Programa CLILPLU: continuación de la investigación de los efectos del Programa CLILPLU en el centro escolar de educación infantil y primaria para el que se diseñó (8.3.1); perfeccionamiento del Programa CLILPLU para editarlo, difundirlo y poder transportar su aplicación en otros centros escolares de educación infantil y primaria (8.3.2); aplicación del Programa CLILPLU en educación secundaria y evaluación de dicha aplicación (8.3.3); investigaciones orientadas al perfeccionamiento del Programa (8.3.4); formaciones en tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo (8.3.5).

8.3.1 Continuación de la investigación de los efectos del Programa CLILPLU

La primera prospectiva es el poder analizar los efectos del Programa CLILPLU en el centro escolar para el que se diseñó y aplicó durante los años 2014-2017. Una prospectiva es continuar la investigación al respecto, evaluando los efectos del Programa tras un periodo más amplio de tiempo, como por ejemplo en 2023.

8.3.2 Perfeccionamiento del Programa CLILPLU

La segunda prospectiva es el poder compartir el Programa CLILPLU definitivo con la comunidad educativa. Atendiendo a los resultados positivos obtenidos, tanto cuantitativa como cualitativamente, se apuesta por poder editar y publicar la versión final de este y ofrecer a la comunidad docente la posibilidad de aplicar el Programa CLILPLU en otros centros escolares de educación infantil y primaria que tengan unas necesidades iniciales similares.

8.3.3 Aplicación del Programa CLILPLU en educación secundaria y evaluación de dicha aplicación

A partir de los resultados obtenidos tan positivos en educación primaria, parece necesario continuar con esta labor en la siguiente etapa educativa, la educación secundaria. De esta

manera, se podría dar una continuidad y extensión al Programa CLILPLU. Creemos que, en el primer ciclo de educación secundaria, aplicar la materia de Música mediante el enfoque CLIL sería la etapa más interesante.

8.3.4 Investigaciones orientadas al perfeccionamiento del Programa CLILPLU

Sería interesante seguir investigando en torno al desarrollo del plurilingüismo en los centros educativos y las prácticas que fomenten la aplicación del Enfoque Plurilingüe Integrador de las Lenguas. Se destacan aquí a los grupos CILCEAL¹⁵⁶ y EPILA¹⁵⁷, de la Universitat Ramon Llull, con la Doctora María González Davies como investigadora principal, que desde 2007 han investigado en torno al plurilingüismo y la aplicación del EPI en los centros educativos. Ambos grupos se caracterizan por haber aportado a la comunidad científica un vasto número de investigaciones en torno al plurilingüismo y haber tejido redes científicas en el terreno internacional.

También se debería potenciar la investigación respecto a CLIL especialmente en las comunidades que persiguen alcanzar la educación bilingüe.

Finalmente, la pedagogía musical activa se refleja en los documentos oficiales que rigen la educación en nuestro contexto educativo, y sería interesante conocer las buenas prácticas que se están realizando al respecto actualmente.

8.3.5 Formaciones en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo

Una última propuesta sería continuar aplicando la formación docente que se diseña en el tratamiento integrado de las lenguas hacia el plurilingüismo, como parte del Programa CLILPLU, en otros centros educativos como punto inicial para poder aplicar el Programa exitosamente.

¹⁵⁶ CILCEAL: grupo de investigación en competencia interlingüística e intercultural en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas.

¹⁵⁷ EPILA: estudio exploratorio del impacto del Enfoque Plurilingüe Integrador (EPI) en centros educativos como modelo orientativo para el profesorado en el aprendizaje de lenguas adicionales.

9. FUENTES DOCUMENTALES

Admiraal, W., Westhoff, G. and de Bot, K. (2006). Evaluation of bilingual secondary education in The Netherlands: Students' language proficiency in English. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 12(1), 75-93. <https://doi.org/10.1080/13803610500392160>

AEMBÚ. Consultado el 22 de noviembre de 2019. <https://associacioemburriac.wordpress.com>

Ajuntament de Vic. 2017. *La Fundació l'Atlàntida i l'Obra Social "la Caixa" aposten per la música com a eina de cohesió social*. Consultado el 22 de noviembre de 2019. <https://www.vic.cat/news/la-fundacio-l2019atlantida-i-l2019obra-social-201cla-caixa201d-aposten-per-la-musica-com-a-eina-de-cohesio-social>

American Psychological Association (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association: The official guide to APA style*. <https://apastyle.apa.org/products/publication-manual-7th-edition-spiral>

Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J. y Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early Reading ability in preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, (83), 111-130. [https://doi.org/10.1016/s0022-0965\(02\)00124-8](https://doi.org/10.1016/s0022-0965(02)00124-8)

Aparici, M., Arnau, J., Bel, A., Cortès-Colomé, M., Pérez, C. y Vila, I. (2011). *Resultats del model lingüístic escolar de Catalunya. L'evidència empírica*. Gráficas Rey.

ARTransforma. 2013. *Orquesta integrada*. Consultado en 22 de noviembre de 2019. <http://artransforma.org/art/es/projecte/orquesta-integrada/>

Arús, E. (2010). *La incidencia emocional de la música corporal como conductora educativa en la etapa infantil*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1280#page=1>

Arús, E. y Moreno, I. (2019). Conexiones entre música, educación artística y lenguaje. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 4-6.

Asensio-Arjona, V. y González-Mediell, O. (2019). La evaluación de la música en inglés desde el método AICLE. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 27-31.

Ball, P. y Lindsay, D. (2010). Teacher Training for CLIL in the Basque Country: The Case of the Ikastolas – An Expediency Model. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe (eds.), *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (p. 162-188). Cambridge Scholar Publishing.

Ball T, Rahm B, Eickhoff SB, Schulze-Bonhage A, Speck O, Mutschler I (2007) Response Properties of Human Amygdala Subregions: Evidence Based on Functional MRI Combined with Probabilistic Anatomical Maps. *PLOS ONE*, 2(3), e307, 1-9. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0000307>

Ballesteros, C., Cambra, M., Fons-Esteve, M. y Palou, J. (2007). Incidència de la història de vida lingüística dels docents en la seva representació dels plurilingüismes escolars: Estudis de casos. En O. Guasch y L. Nussbaum (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (p. 33- 46). Universitat Autònoma de Barcelona.

Basketbeat. Consultado el 21 de noviembre de 2019. <http://www.basketbeat.org/>

- Beineke, V. (2017). Componiendo colaborativamente en la escuela: entre teorías y prácticas en el campo del aprendizaje musical creativo. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 31-39. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p031-039>
- Benítez, M. A., Díaz, V. M. y Justel, N. R. (2017). Beneficios del entrenamiento musical en el desarrollo infantil: una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 61-69. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p061-069>
- Bisquerra, R. (2017). Música y educación emocional. *Eufonía: Didáctica de la Música*, (71), 43-48.
- Boyd, L. y Lorenzo, N. (2016). Els aprenentatges integrats en els projectes escolars: l'enriquiment competencial amb ABP (Aprentatge Basat en Projectes). En M. Pereña (coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (p. 173-190). I.C.E Universitat de Barcelona. Horsori Editorial, S.L.
- Brandt, A., Gebrian, M., y Slevc, L. R. (2012). Music and early language acquisition. *Frontiers in Psychology*, 3(327), 1-17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00327>
- Brufal, J. D. (2013). Los principales métodos activos de educación musical en primaria: diferentes enfoques, particularidades y directrices básicas para el trabajo en el aula. *Artseduca*, (5), 6-21. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4339750>
- Bustelo Seglar, M. (2020). *Music and foreign language acquisition: a CLIL proposal*. (Trabajo final de Máster, MIEB Universidad de Jaén y Universidad de Córdoba). <https://hdl.handle.net/10953.1/13085>
- Cabré, M., Güell, C. y Vilagran, I. (2019). Parlem de llengües amb els "Projectes compartits". En J. Palou y M. Fons-Esteve (coord.), *La competencia plurilingüe a l'escola: Experiències i reflexions* (p. 51-62). Octaedro.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Síntesis.
- Cabrera, F. (2007). Elaboración y evaluación de programas en Educación para la ciudadanía. *Revista de Pedagogía*, 592(3), 375-400. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/36531>
- Calderón-Garrido, D., Gustems-Carnicer, J. y Calderón-Garrido, C. (2015). Les colònies musicals: una proposta educativa des de Catalunya. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (26), 145-160. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.156>
- Canal, I. y Marco, A. (2016) La immersió lingüística al sistema educatiu de Catalunya o com aprendre una llengua alhora que s'aprenen continguts. En M. Pereña (coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (p. 79-82). I.C.E Universitat de Barcelona. Horsori Editorial, S.L.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401-417. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01207.x>
- Cancelas-Ouviña, L. P. y Cancelas, M. A. (2009). AICLE: estableciendo las bases para trabajar la música en L2. *Revista TAVIRA*, (25), 137-159. <http://hdl.handle.net/10498/10704>
- Canellas, M. (2019). De la palabra a la sonoridad musical. convertir un poema de George Cooper en música. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 32-36.

Carrasco-Perea, E. y Soler-Vilanova, J. A. (2019). Plurilingüisme i intercomprensió. En J. Palou y M. Fons-Esteve (coord.), *La competencia plurilingüe a l'escola: Experiències i reflexions* (p. 105-117). Octaedro.

Casas, M. V. (2001). ¿Por qué los niños deben aprender música? *Colombia Médica*, 32(4), 197-204. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28332408>

Chan, A. S., Ho, Y., Cheung, C.H. (1998). Music training improves verbal memory. *Nature* 396(128). The Chinese University of Hong Kong. <https://doi.org/10.1038/24075>

Coelho, E.; Oller, J. y Serra, J. M. (2013). *Lenguaje y aprendizaje en el aula multilingüe: Un enfoque práctico*. ICE Universitat de Barcelona. Horsori S.L.

Cohen, E. G. (1992). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Issues in Restructuring Schools*, (2), 4-7. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363952.pdf>

Colás, P. y Rebollo, M^a A. (1993). *Evaluación de programas: Una guía práctica*. Kronos.

Corredera-Capdevila, A. y Ruiz-Lorenzo, B. J. (2010). Evolució que el professor de música experimenta en la forma de percebre i categoritzar l'ensenyament de la llengua estrangera durant una experiència d'Aprenentatge integrat de continguts i llengua (AICLE), en anglès. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 3(1), June-July 2010, 50-69. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.213>

Council of Europe (2001). *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, traducido al español por el Instituto Cervantes (2002). <https://rm.coe.int/16802fc1bf>

Council of Europe (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>

Coyle, D. (2010). CLIL– A pedagogical approach from the European perspective. En N. Van Deusen-Scholl (ed.), *Second and Foreign Language Education. Encyclopedia of Language and Education*, 4 (p. 97-111). <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3>

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* (49), 222–251. <https://doi.org/10.3102/00346543049002222>

Cummins, J. (1984) *Bilingual Education and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. College Hill

Cuscó i Clarasó (2013). El valor educatiu de la música. Una reflexió antropològica. *Temps d'Educació*, (45), 255-272.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe. En W. Delanoy y L. Volkmann (Eds.), *Future perspectives for English language teaching* (p. 139-157). Carl Winter.

Decreto 79/2010, 25 de mayo de 2010, para el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria de Galicia. DOG Núm 97. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20100525/Anuncio17BE6_es.html

Decreto 119/2015, del 23 de junio, de ordenanza de las enseñanzas de la educación primaria. Diario Oficial de Cataluña, de 26 de junio de 2015. <https://www.iberley.es/legislacion/decreto-119-2015-23-junio-ordenacion-ensenanzas-educacion-primaria-21833401>

Del Rincón, D. (1997). *Metodologies qualitatives orientades a la comprensió*. Univeritat Oberta de Catalunya.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 78(3), 273-284. <https://doi.org/0026-7902/94/273-284>

Escobar Urmeneta, C. (2020). Coteaching in CLIL in Catalonia. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(2), 37-55. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.54>

Esteve, O. (2009). Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles?. *Perspectiva Escolar*, (337), 31-40. <http://handle.net/10230/27280>

Esteve, O.; González Davies, M. (2016). Estratègies de transferència interlingüística en l'aprenentatge de llengües addicionals: Un Enfocament Plurilingüe Integrador. En M. Pereña (coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (p. 12-34). I.C.E Universitat de Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

Esteve, O., Fernández, F., Martín-Peris, E. y Atienza, E. (2017). The Integrated Plurilingual Approach: A didactic model providing guidance to Spanish schools for reconceptualizing the teaching of additional languages. *Equinox LST*, 4(1), 1-24. <https://doi.org/10.1558/lst.32868>

Eken, D. K. (1996). Ideas for using pop songs in the English language classroom. *English Teaching Forum*, 34, 46-47. https://www.researchgate.net/publication/309390126_Reasons_for_Using_Songs_in_the_ESLEFL_Classroom

European Commission (1995). *White paper on education and training, teaching and learning: Towards the learning society*. European Commission. http://ec.europa.eu/white-papers/#block_13

Felip, R. y Lobo, M. J. (2016). Fem alumnes competents a través de projectes que integrin continguts i llengua estrangera. En M. Pereña (coord.), *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent* (p. 99-116). I.C.E Universitat de Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

Fernández, N., Corraliza, J. A. y Ferreras, S. (2017). Las agrupaciones corales en España: espacios para la convivencia y la educación musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (5), 17-29. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2017-5-p017-029>

Fernández-Fontecha, A. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. En Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez (eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from research in Europe. Multilingual Matters* (p. 3-21). SLA.

Fernández-Serrano, J. (2017). *Improvising music teaching through a CLIL approach*. [Trabajo final de Máster, Universidad de Jaén]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/10953.1/4871>

Font-Rotchés, D. F. Y Cantero, F. J. (2009). Melodic analysis of speech method (MAS) applied to Spanish and Catalan. *Phonica*, (5), 4-15.

- Frías-López, J.J. (2020). *Content and Language Integrated Learning Based on flipped classroom: A flipped music CLIL didactic proposal*. [Trabajo final de Máster, MIEB Universidad de Jaén y Universidad de Córdoba]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/10953.1/13111>
- Frigolé, N. y Tresserras, E. (2019). La reflexión metalingüística a l'aula. En J. Palou y M. Fons-Esteve (coord.), *La competencia plurilingüe a l'escola: Experiències i reflexions* (p. 131-139). Octaedro.
- Galperin, P. I. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30(4), 69–80. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405300460>
- García-Laborda, J. y Breeze, R. (2016). Issues in Teacher Education for Bilingual Schools: Cuestiones fundamentales en la formación del profesorado para colegios bilingües. *Estudios sobre educación* (31), 9-12. <https://doi.org/10.15581/004.31.9-12>
- García-Laborda, J., y Alcalde-Peñalver, E. (2020). Attitudinal Trends in CLIL Assessment: a pilot study, (31), 325-341. <https://doi.org/10.17398/1988-8430.31.325>
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. y Mihic, L. (2004). Integrative Motivation: Changes Turing a year-long intermediate-level language course. *Language Learning*, 54(1), 1-84. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00247.x>
- Garví, M. C., Gustems-Carnicer, J. y Ambròs, M. A. (2015). Música y lenguaje. Principios teóricos de un encuentro interdisciplinario para mejorar la competencia lectora en educación secundaria. *Artseduca*, (11), 9-19. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/2019>
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (2009). *Currículum: Educació Primària*. Gràfiques Cuscó. http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0031/034fc257-4463-41ab-b7f5-dd33c9982b4f/curriculum_ep.pdf
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (junio 2016). *Competències bàsiques de l'àmbit artístic. Educació artística: visual i plàstica, música i dansa*. Generalitat de Catalunya. <https://educacio.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/competencies-basiques/primaria/ambit-artistic/>
- Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació (gener 2017). *Currículum: Educació Primària*. Generalitat de Catalunya. <http://ensenyament.gencat.cat/ca/departament/publicacions/colleccions/curriculum/curriculum-ed-primaria/>
- Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (2018). *El model lingüístic del sistema educatiu de Catalunya L'aprenentatge i l'ús de les llengües en un context educatiu multilingüe i multicultural*. Generalitat de Catalunya.
- Generalitat de Catalunya (2018). Instituto de Estadística de Cataluña (2018). *Usos lingüísticos de la población. Por identificación lingüística y lenguas más frecuentes*. <https://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=803&lang=es&t=2018>
- Gómez-Gutiérrez, J. L. (2007). *Aprendizaje cooperativo: Metodología didáctica para la escuela inclusiva*. ARLEP.

- González-Mediel, O. (2008). *Cap a un currículum intercultural a Primària. La investigació-acció com a desencadenant del canvi*. [Tesis doctoral. Universitat de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/2354#page=1>
- _____ (2008). La canción como recurso de Educación Intercultural en la Escuela: Cancionero Intercultural. En M. A. Ortiz (Coord), *Música. Arte. Diálogo. Civilización* (p. 27-65). Universidad de Granada.
- González-Mediel, O., Sampere, N. y Rovira, G. (2016). La música com a eina de cohesió social. *Temps d'Educació*, (50), 99-112. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/312602>
- González-Davies, M. (2004). *Multiple voices in the Translation Classroom: Activities, tasks and projects*. John Benjamins Publishing.
- _____ (2016). Children's literature and plurilingualism in a teacher training programme. A CLIL approach focusing on didactics (FOD). *EDETANIA* (49), 91-105. <https://revistas.ucv.es/index.php/Edetania/article/view/8>
- Guasch, O. (2007). De l'ensenyament d'idiomes a l'aprenentatge de la llengua. En O. Guasch y L. Nussbaum (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (p. 147-160). Universitat Autònoma de Barcelona.
- Guba, E. G. (1983). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En Gimeno, J. y Pérez Gómez, A. T. (eds), *La enseñanza: su teoría y su práctica*, 148-165. AKA.
- Gutiérrez-Cordero R., Cremades, A. y Perea, B. (2011). La interdisciplinariedad de la música en la etapa de Educación Primaria. *Espacio y Tiempo: Revista de Ciencias Humanas*, (25), 151-162. <http://hdl.handle.net/11441/30736>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as Social Semiotic: Social Interpretation of Language and Meaning*. Hodder Arnold.
- Hidalgo, C. y Schön, D. (2019). Música y plasticidad cerebral. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 41-47.
- Jáimez Muñoz, S. (2007). Glossary related to the Plurilingualism Promotion Plan: A language policy for Andalusia. *GRETA. Revista para Profesores de Inglés*, 15, 1 and 2: 67-79. https://www.academia.edu/21503540/Glossary_of_Plurilingual_Programme_of_Andalusia
- Jiménez-Lafuente, J. (2017). Educación musical mediante objetos sonoros. *Eufonía: Didáctica de la música*, (71), 63-69.
- Johnson, D.W. y Johnson, R. T. (1994). *Cooperative Learning in the Classroom*. Assn for Supervision and Curriculum.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. (1999). *Aprendizaje cooperativo en el aula*. Editorial Paidós.
- Jorquera, M.C. (2004). Métodos históricos o activos en Educación Musical. *Revista Electrónica de LEEME*, (14), 1-55. https://www.researchgate.net/publication/28077453_Metodos_historicos_o_activos_en_educacion_musical
- Kagan, S. (1992). *Kagan Cooperative learning* (8th ed.). Anglo American Book Co LTD.

- Koelsch, S., Fritz, T., Schulze, K., Alsup, D. y Schlaug, G. (2004). Adults and children processing music: An fMRI study. *Neuroimage*, (25), 1068-1076. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2004.12.050>
- Koelsch, S. (2010). Towards a neural basis of music-evoked emotions. *Trends in Cognitive Sciences*, (3), 131-137. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.01.002>
- Lantolf, J. (2008). Praxis and Classroom L2 Development. *ELIA (Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada)*, (8), 13-44. <http://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18277>
- Lantolf, J. P. y Poehner, M. E. (2008) *Sociocultural theory and the Teaching of Second Language*. Equinox Publishing Ltd.
- _____ (2014). *Sociocultural theory and the Pedagogical Imperative in L2 Education: Vygotskian Praxis and the Research/Practice Divide*. Routledge.
- Lasagabaster, D. (2005). Attitudes Towards Basque, Spanish and English: An Analysis of the Most Influential Variables. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 26(4), 296-316. <https://doi.org/10.1080/01434630508669084>
- _____ (2015). The Impact of Type of Approach (CLIL vs EFL) and Methodology (Book-Based vs Project Work on Motivation). *Porta Linguarum*, (23), 41-57. <https://doi.org/10.30827/Digibug.53737>
- Ley orgánica 12/2009, de 16 de julio de 2009, para las directrices recogidas en el *Currículum d'Educació Primària*. Boletín Oficial del Estado, núm. 189, de 6 de agosto de 2009. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/2009/07/10/12/con>
- Lincoln, y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lobato, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista de Psicodidáctica*, (4), 59-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17517797004>
- _____ (1998). *El trabajo en grupo: aprendizaje cooperativo en secundaria*. Servicio editorial de la Universidad del País Vasco.
- López, G. (2016). *Projecte de Direcció Escola Can Vidalet. Curs 2016-2020*. Manuscrito inédito. Escola Can Vidalet.
- López, J.S., Blanco, F., Scandroglio, B. y Gutman, I. (2010). Una aproximación a las prácticas cualitativas en psicología desde una perspectiva integradora. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), p. 131-142. <http://www.cop.es/papeles>
- Madera-García, M. (2014). *The music of the films as a pedagogical CLIL tool: Fantasia*. [Trabajo final de Máster, Universidad de Oviedo]. Repositorio digital. <https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/25575>
- Magán-Hervás, A.; Gértrudix-Barrio F. (2017, 1 de enero). Influencia de las actividades audio-musicales en la adquisición de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años. *Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal)*, 21(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.15>
- Marcos, M., Memminger, S. y Tresserras, E. (2019). Les llengües pujes a l'esconari: una Rinxols d'Ori plurilingüe. En J. Palou y M. Fons-Esteve (coord.), *La competencia plurilingüe a l'escola: Experiències i reflexions* (p. 119-129). Octaedro.
- Marsh, D., Maljers, A., and Hartiala, A. K. (2001). *CLIL compendium. Profiling European CLIL classrooms*. University of Jyväskylä.

- Martín-Guerrero, J. (2020). *A CLIL proposal for the sixth year of primary education in the subject of Music promoting inclusiveness in the classroom*. [Trabajo final de Máster, MIEB Universidad de Jaén y Universidad de Córdoba]. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/10953.1/13112>
- Martín-Peris, E. (2014). Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela. *Linguarum Arena*, (5), 47 – 66. <http://hdl.handle.net/10230/24775>
- Mateo, J. (2001). *Investigación Educativa*. Departamento MIDE, Universidad de Barcelona (documento policopiado).
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, para la edición impresa en español (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Artes Gráficas Fernández Ciudad. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Moore, P.; López Stoelting, S. (2021). My favorite subject is lengua because the teacher es un crack: translanguaging in CLIL student writing. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1), 7-18. <https://doi.org/10.5565/rev/CLIL.49>
- Morton, T. (2020). Cognitive Discourse Functions: A Bridge between Content, Literacy and Language for Teaching and Assessment in CLIL. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 3(1), 7-17. <https://doi.org/10.5565/rev/CLIL.33>
- Moya, J. (2017). Espacios musicales. *Eufonía: Didáctica de la música*, (71), 57-62.
- Navés, T. y Muñoz, C. (1999). Implementation of CLIL in Spain. En D. Marsh y G. Langé (eds.), *Implementing Content and Language Integrated Learning. A research-driven TIE-CLIL Foundation Course Reader* (p. 131-144). Continuing Education Centre, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL (European Lingua Project).
- Navés, T. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. En D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, *CLIL in Spain. Implementation, Results and Teacher Training* (p. 30-55). Cambridge Scholar Publishing.
- Negueruela, E. (2008). A conceptual approach to promoting L2 grammatical development: Implications for language program directors. En S. L. Katz y J. Watzinger-Tharp (eds), *AAUSC 2008 Volume. Conceptions of L2 Grammar: Theoretical approaches and their application in the L2 classroom* (151-171). Heinle Cengage Learning.
- _____ (2013). Comunicación y pensamiento verbal en la enseñanza de la gramática: un enfoque conceptual. *Miriada Hispánica*, (6), 53–70. <http://www.miriadahispanica.com/revista/0014c36b8b805b3be79786b22dd44e73480b39cb.pdf>
- Norton, A., Winner, E., Cronin, K., Overy, K., Lee, D. J., y Schlaug, G. (2005). Are there pre-existing neural, cognitive, or motoric markers for musical ability?. *Brain and Cognition*, 59(2), 124-134. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2005.05.009>
- Nussbaum, L. (2014). Una didáctica del plurilingüismo. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, Vol.7(3), 1-13. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.590>

Ocaña-Fernández A., Reyes-López, M. L. (2014). Educación musical temprana en la universidad: un estudio de caso. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos e I. Haya (coord.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la Universidad. XIII Congreso Internacional de Formación del profesorado* (pp. 1555-1563). Universidad de Cantabria.

(2016). Educación expandida y Educación Musical: un estudio de caso. En C. González-Barbera y M. Castro-Morera (coord), *Libro de Actas del XVI Congreso Nacional y VII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: Democracia y Educación en el siglo XXI. La obra de John Dewey 100 años después* (p. 488). Sociedad Española de Pedagogía.

Ocaña-Fernández, A., Montes-Rodríguez, R. y Reyes-López, M.L. (2020) Creación musical colectiva: análisis de prácticas pedagógicas disruptivas en Educación Superior. *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, (17), 3-12. <https://doi.org/10.5209/reciem.67172>

Ojeda-Gurrea, E. (2020). *Project-based learning and ICTS applied to the subject of Music for oral communication development. A CLIL proposal for the 5th year of primary education*. [Trabajo final de Máster, MIEB Universidad de Jaén y Universidad de Córdoba]. Repositorio digital. <https://hdl.handle.net/10953.1/13108>

Orden ens/164/2016, de 14 de junio, con las que se determinan el procedimiento y los documentos y requisitos formales del proceso de evaluación en la educación primaria. Las directrices marcadas por el Decreto 119/2015 y la orden ens/164/2016 se recogen en el *Currículum d'Educació Primària (Generalitat de Catalunya, 2017)*. Boletín Oficial del Estado, núm. 52, del 1 de marzo de 2014. <https://www.boe.es/boe/dias/2014/03/01/pdfs/BOE-A-2014-2222.pdf>

Ortíz, M. A. y Ocaña, A. (2004). ¿Música intercultural o intermusicalidad?. En *Música y Educación*, (58), 51-66. <https://www.researchgate.net/publica->

Otto, A. (2019). Assessing language in CLIL: A review of the literature towards a functional model. *LACLIL*, 11(2), 308-325. <https://doi.org/10.5294/laCLIL.2018.11.2.6>

Otto, A.; Estrada, J.L. (2019). Towards an Understanding of CLIL in a European Context: Main Assessment Tools and the Role of Language in Content Subjects. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 31-42. <https://doi.org/10.5565/rev/CLIL.11>

Otto, A. y San Isidro, X. (2019). Language as the articulator of a CLIL ecosystem: the Spanish case. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 13(27), 14-31. <https://doi.org/10.26378/rmlael1327338>

Patel, A. D., Iversen, J. R. y Rosenberg, J. C. (2006). Comparing the rhythm and melody of speech and music: The case of British English and French. *The Neurosciences Institute*, 119(5), 3034-3047. <https://doi.org/10.1121/1.2179657>

Pavón, V. (2018). La controversia de la educación bilingüe en España. *Tribuna Norteamericana*, (26), 20-27.

PEC CEIP Pereanton. Consultado el 22 de noviembre de 2019. <https://drive.google.com/file/d/0B14L5ohyuxVfV2pFeGxKMWZaZm8/view>

Pereña (2016). *Ensenyar i aprendre llengües en un model educatiu plurilingüe. Metodologies i estratègies per al desenvolupament de projectes educatius i per a la pràctica docent*. I.C.E Universitat de Barcelona. Horsori Editorial, S.L.

- Pérez Costa, S.; Pavón Vázquez, V. (2019). Un estudio comparativo de las estrategias discursivas inglés-español utilizadas en la impartición de contenido en un contexto AICLE. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 43-53. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.10>
- Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315–341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- _____ (2017). CLIL and Educational Level A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum: Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (29), 51-70. <https://doi.org/10.30827/Digibug.54022>
- _____ (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory Into Practice*, 57(3), 1-10. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Pérez-Cañado, M. L. y Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture, and Curriculum*, 30(3), 300-316. <https://doi.org/10.1080/07908318.2017.1338717>
- Pérez Juste, R., Martínez Mediano, C., Rodríguez Gómez, G. (1994): *Centros educativos de Calidad*. CECE.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Lavel, Industria Gráfica, S. A.
- Pérez-Vidal, C. (2002). Spain. En M. Grenfell (ed.), *Modern Languages across the Curriculum* (p. 114-130). Routledge/ Falmer.
- Pérez-Vidal, C. y Roquet, H. (2008). La lectura bilingüe: factor esencial para la adquisición de la competencia escrita en una tercera lengua. En R. Monroy y A. Sánchez (coord.), *25 años de lingüística en España [Recurso electrónico] hitos y retos = 25 years of applied linguistics in Spain: milestones and challenges* (p. 163-170). Asociación Española de Lingüística Aplicada.
- Perona, D. 2016. *El projecte d'orquestrés a les escoles de primària s'amplia amb èxit al Berguedà*. Consultado 21 de noviembre de 2019. <https://www.regio7.cat/bergueda/2016/10/27/projecte-dorquestrés-escoles-primaria-samplia/385683.html>
- Projecte Montsalvatge*. Consultado el 21 de noviembre, 2019. https://www.girona.cat/emm/cat/projectes_fitxa.php?reg=2025
- Reyes-López, M. L. (2005). *La música en educación primaria. Una perspectiva desde el maestro especialista*. [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Repositorio digital. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/632>
- Ribé, R. (2000). Introducing Negotiation Processes: An Experiment with Creative Project Work. En M. P. Breen y A. Littlejohn (eds.), *Classroom Decision-Making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice* (p. 63-82). Cambridge University Press.
- Riedmüller, A. (2019). Rhythm'n English. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 21-26.
- Ruiz Bueno, A. (2015). La observación, Parte II: Sistemas de registro y almacenamiento de datos. *OMADO (Objectes i Materials Docents)*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/67610>

_____ (2015). *Técnicas básicas de Análisis de información. Análisis de contenido*. Material en Depósito UB. <http://hdl.handle.net/2445/118884>

Ruiz-Bueno, C. (2001). *Evaluación de programas de formación de formadores en el contexto de la formación en y para la empresa*. [Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona]. Tesis Doctorals en Xarxa (TDX). <https://www.tdx.cat/handle/10803/5003#page=1>

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73. <http://www.icrj.eu/11/article5.html>

Sanz, C. (2000). Bilingual education enhances third language acquisition: Evidence from Catalonia. *Applied Psycholinguistics*, (21), 23-44. <https://doi.org/10.1017/S0142716400001028>

Sandín, M.P. (2000). Criterios de validez en la investigación cualitativa: de la objetividad a la solidaridad. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (1), 223-242. <https://revistas.um.es/rie/article/view/121561>

_____ (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*.

Mc Graw-Hill.

Santa Coloma Sona. 2018. Consultado el 22 de noviembre de 2019. <https://www.educacio360.cat/santa-coloma-sona/>).

Schlaug, G., Norton, A., Overy, K. y Winner, E. (2005). Brain differences between adult musicians and nonmusicians. *Annals New York Academy of Sciences*, (1060), 219-230. <https://doi.org/10.1196/annals.1360.015>

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at primary school: A longitudinal study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 582-602. <https://doi.org/10.2167/beb461.0>

Serra, L. *4 cordes*. Consultado el 22 de noviembre de 2019. https://www.fbofill.cat/sites/default/files/4_cordes%20%281%29_cridaoberta010616.pdf

Sierra, J.M. (2011). CLIL and Project Work: Contributions from the Classroom. En Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto (eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning* (p. 211-240). Peter Lang.

Slavin, R.E. (1991). Are cooperative learning and untracking harmful to the gifted? En, *Educational Leadership*, 48(6), 68-71.

_____ (1996). Research on cooperative learning and achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary Educational Psychology*, 21(1), 43-69. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0004>

Soto, A. (2015). *Propuesta de intervención AICLE en el área de Música para desarrollar la competencia comunicativa en inglés*. [Trabajo final de Grado, Universidad Internacional de la Rioja]. Repositorio digital. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3265/SOTO%20SUAREZ%2C%20ANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stufflebeam D. y Coryn, C. (2014). *Evaluation theory, models and applications* (2nd ed.). Jessey-Bass A Wiley Brand.

- Sunyol, A. (2016). Educació multilingüe per a l'era global: el valor de les llengües en una escola internacional. Multilingual education for the global era: the value of languages in an international school. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, (27), 269-283. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.136>
- Swain, M. y Lapkin, S. (1995). Problems in output and the cognitive processes they generate: a step forward second language learning. *Applied Linguistics*, 16(3), 371-391. <http://applied.oxfordjournals.org/>
- _____ (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education. L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 101–129. <http://dx.doi.org/10.1075/jicb.1.1.05swa>
- Tejada, J. (1997). La evaluación de programas. En J. Gairín, *Planificación y gestión de instituciones de Formación* (p. 243-281). Praxis.
- Torras-Vila, B. (2021). Music as a tool for foreign language learning in Early Childhood Education and Primary Education. Proposing innovative CLIL Music teaching approaches. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(1), 35- 47. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.60>
- Toscano-Fuentes, C.M. y Fonseca-Mora, M.C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 197-213. <https://doi.org/10.14201/10361>
- Tresserras, E. y Cabré, M. (2019). Contexts that favor the evolution of teachers' beliefs about plurilingual and intercultural education. *Lenguaje y textos*, (49), 19-28. <https://doi.org/10.4995/lyt.2019.11456>
- Tsaklagkanou, L. y Creech, A. (2016). Una orquesta juvenil incluyente: Pedagogía, cuidado pastoral y ejecución musical. *Revista Internacional de Educación Musical*, (4), 85-94. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2016-4-p085-094>
- Van Lier, L. (1997). Towards a curriculum for Educational Linguistics: The ecology of language learning. En J. Perera (coord.), *Les llengües a l'educació secundària* (p. 113-129). ICE Universitat de Barcelona. Horsori S.L.
- Victori, M., y Vallbona, A. (2008). A case study on the implementation of CLIL methodology in a primary education school: Results, benefits and challenges. Universitat de Barcelona. Paper presented at the CLIL-TBL Seminar.
- Viladot, L. y Casals, A. (2018). Ryming the Rythm and Measuring the Metre: Pooling Music and Language in the Classroom. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 1 (1), 37-43. https://doi.org/number_cliljournal.0000
- Villena, Vicente y De Vicente (1998) Villena, M. I.; Vicente, A.; de Vicente, M. P. (1998). Pedagogía musical activa. Corrientes contemporáneas. *Anales de pedagogía* (16), 101-122. <https://revistas.um.es/analespedagogia/article/view/285621/207351>
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- Wilson, J. (2020). *Working within the Plurilingual Paradigm. Use of Translation to Enrich Additional Language Learning and Plurilingual Competence in Secondary Education in Catalonia*. [Tesis doctoral, Universitat Ramon Llull]. Repositorio digital. <http://hdl.handle.net/10803/670267>
- Willems (2002). *El valor humano de la educación musical* (3ª ed.). Paidós Editorial.

Willis, J. (2013). English through music: designing CLIL materials for young learners. *Padres y maestros*, (349), 29-32.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4139255>

Witschi, B., Arús, E. y Martínez, A. (2019). Inspirados musicalmente por el inglés: un juego de posibles, una elección eficaz. *Eufonía: Didáctica de la música*, (78), 7-13.

