

# El aprovechamiento de la “integrabilidad” en el proceso de transferencias lingüísticas de la L1 a L2 o cómo potenciar la interactividad de las lenguas en los procesos comunicativos del modelo educativo bilingüe

Víctor CANTERO GARCÍA \*

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura  
Universidad de Sevilla  
cantero91@hotmail.com

Recibido: junio 2007

Aceptado: diciembre 2007

## RESUMEN

En la presente colaboración se destaca la importancia de la permanente interacción entre la L1 y L2 en el proceso de enseñanza-aprendizaje propio del modelo educativo bilingüe para la ESO. Lejos de priorizar y anteponer la supremacía de uno de los dos registros lingüísticos usados en la enseñanza bilingüe para la impartición de contenidos de las áreas no lingüísticas, lo que el articulista subraya es la importancia de la “integrabilidad” como mecanismo útil para garantizar que el alumno asimile los contenidos curriculares en la L2 partiendo de las destrezas comunicativas previas que ya posee en su lengua materna.

**Palabras clave:** integrabilidad, bilingüismo, aprendizaje interactivo, habilidades lingüísticas.

How to take advantage of linguistic transfer between L1 and L2: underlying linguistic interactivity in a content-based language instruction.

## ABSTRACT

The present work focuses on importance of interactivity between L1 and L2 when we try the integration of language contents in our bilingual classes. It isn't a question of giving priority to the mother language, or to the second language, when we are teaching content subjects in English to ESO students. The writer emphasizes on how the knowledge of

---

\* El autor es Profesor Asociado en la Universidad de Sevilla y comparte este empleo con su plaza de Catedrático de Lengua Castellana y Literatura en el IES “Fernando Savater” de Jerez de la Frontera, Cádiz.

linguistic skills on his/her mother tongue can help them in the process of learning a second language.

**Key words:** linguistic transfer, bilingualism, interactive language teaching, linguistic skills.

L’atout de “l’intégrabilité” dans le processus de transferts linguistiques de la L1 à la L2, ou comment renforcer l’interactivité des langues dans les processus communicatifs du modèle éducatif bilingüe.

### **RÉSUMÉ**

Cet article souligne l’importance de l’interaction entre la L1 et la L2. L’auteur prétend souligner l’importance de l’intégration comme processus pour garantir l’assimilation par l’étudiant des contenus en L2 à partir de ses connaissances et de ses aptitudes en L1. Il est évident que le succès d’un apprentissage de contenus en L2 dépend de la maîtrise par l’élève des stratégies de communication dans sa langue maternelle.

**Mots-clés:** l’interaction, la récursivité, stratégies, communication.

**SUMARIO:** 1. Introducción. 2. De las competencias básicas en L1 a la importancia de la “integrabilidad” en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. 3. Una apuesta decidida por la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) como soporte para la aplicación del curriculum integrado en la enseñanza bilingüe. 4. La importancia de la teoría de las inteligencias múltiples para subrayar la diferencia en los procesos de adquisición de L1 y L2. 5. Puesta en práctica de la “integrabilidad”: estrategias para el desarrollo de la inteligencia lingüística en la enseñanza bilingüe. 6.- Consideraciones finales. 7.- Referencias bibliográficas.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Hasta hace tan solo algunos cursos la denominada enseñanza bilingüe tenía escasa presencia en nuestros centros escolares públicos, pero hoy este modelo educativo viene siendo cada vez más común tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria. Este es el caso del IES “Fernando Savater” de Jerez de la Frontera, (Cádiz), el cual a partir de julio de 2005 quedó integrado en la Red de centros andaluces bilingües. Desde ese momento, y como Coordinador que fui de su Sección Bilingüe, tuve que familiarizarme desde el comienzo de esta experiencia educativa con todo lo que se relaciona con el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. En todos los análisis y reflexiones que los sucesivos Equipos Docentes de la Sección Bilingüe hemos efectuado en relación con esta experiencia educativa siempre ha quedado subrayada una realidad, a saber: que el uso de la L2 (lengua inglesa) para la enseñanza de los contenidos curriculares de las ANL (áreas no lingüísticas en enseñanza bilingüe) ha provocado

en los alumnos un efecto positivo. En el caso concreto de nuestra experiencia, los alumnos de 1º ESO bilingüe han logrado asimilar de un modo más completo y profundo muchos de los contenidos incluidos en las Programaciones Didácticas para la enseñanza bilingüe y que son propios de las áreas de Matemáticas, Ciencias Sociales, Educación Física y Música.

Sin embargo, siendo importante el papel desarrollado por la L2 en la consecución de mejores resultados académicos por parte de los alumnos de la ESO que cursan enseñanza bilingüe, no es menor la contribución a tal fin aportada por la L1 o lengua materna. Por ello, el articulista centra su colaboración en aportar argumentos que demuestren el peso específico que la L1 tiene en un modelo de enseñanza AICLE, (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras). En este sentido, en la primera parte de nuestro artículo realizamos una exposición documentada y razonada de aquellas consideraciones que se hacen en el Marco Común de Referencia de las Lenguas relativas al rol desempeñado por la L1 en el modelo de enseñanza bilingüe. A continuación nos adentramos en el análisis de la metodología AICLE como base para la aplicación del “currículo integrado” en la enseñanza bilingüe y el papel asignado a la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de contenidos por medio de lenguas extranjeras. En un tercer momento nos adentramos en la Teoría de las Inteligencias Múltiples para analizar las diferencias y semejanzas en los procesos de adquisición de la L1 y L2. Acabamos nuestra contribución, con la exposición de experiencias prácticas realizadas en el aula, relativas a la aplicación del concepto de “integrabilidad” de la L1 en los procesos de adquisición de contenidos explicados en L2.

No podemos cerrar esta breve introducción, sin comentar a los lectores que estas páginas son un breve sumario de los múltiples intentos que, como Profesor de L1 en enseñanza bilingüe, he realizado en pro de que mis alumnos rentabilicen sus habilidades comunicativas en L1 a la hora de relacionar contenidos explicados en L2. Si admitimos que la finalidad primera de toda enseñanza con lenguas extranjeras es abrir la mente del alumno/a a otro modo de entender la realidad distinto al suyo, parece claro que lo primero que hemos de conseguir con la enseñanza bilingüe es que, tanto alumnos como profesores, utilicemos correctamente la L1 para expresar la realidad propia y particular de cada uno. En definitiva, no se trata de lanzarnos sin más al estudio de contenidos mediante el uso de segundas lenguas, sino de hacerlo con el máximo grado de aprovechamiento. A tal fin nuestros alumnos tendrán más fácil el acceso al inglés, francés o alemán como lengua vehicular para asimilar nuestras explicaciones si efectúan de modo inteligente las adecuadas correspondencias entre los esquemas lingüísticos de la L1 y aquellos que son propios de las segundas lenguas.

## **2. DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS PARA LA L1 EN LA LOE A LA IMPORTANCIA DE LA INTEGRABILIDAD EN EL “MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS”**

Poner en valor la importancia de la L1 en el marco de la enseñanza plurilingüe significa aceptar que el desarrollo de las competencias comunicativas que se establecen en el área de Lengua Castellana y Literatura para la ESO debe convertirse en el objetivo primario de quienes enseñamos contenidos escolares en L1 en el marco de la enseñanza bilingüe. En modo alguno sería razonable que nos empeñásemos en explicar con insistencia a los estudiantes todos los usos comunicativos y matices semánticos de los “phrasal verbs” que ellos necesitan para entender, por ejemplo, el vuelo de las abejas, si antes no hemos logrado que dominen dichos usos comunicativos en su propia lengua. En otras palabras, estamos hablando del desarrollo de las competencias comunicativas en lengua materna como trampolín que facilite el acceso del adolescente a otros códigos lingüísticos distintos al suyo propio.

Partamos, por tanto, del concepto de competencia básica definida en la LOE como: “capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diferentes, los conocimientos, las habilidades y las actitudes personales”. Asumida tal definición como punto de referencia nos centramos en la competencia comunicativa, entendida como: “capacidad para participar de una manera apropiada y efectiva en las diversas situaciones de comunicación”. Tanto esta capacidad para comunicarnos de forma apropiada, como los ámbitos que la integran son objeto de nuestra consideración, dada su clara vinculación con el aprendizaje significativo de las lenguas que aquí propugnamos. Capacidades y ámbitos que son mencionados por Enrique Juan Rendal en la siguiente cita:

La competencia lingüística ha de entenderse como el conjunto de conocimientos y destrezas de carácter fonológico, ortográfico, gramatical y léxico-semántico que son necesarios para usar la lengua; la competencia sociolingüística alude a las convenciones sociales que rigen el uso adecuado de la lengua; la competencia pragmática se refiere al uso de los recursos de la lengua en relación con la finalidad que se pretende; la competencia estratégica nos remite al dominio de las destrezas básicas de comprensión y expresión. ( Rendal, 2007, p. 21)

Estas son las competencias y subcompetencias lingüísticas que nuestros alumnos de la ESO ha de desarrollar como paso previo a ser declarados usuarios idóneos de su propia lengua. Y en que alcancen el mas alto grado de idoneidad estamos empeñados sus profesores de L1, no sólo porque creemos que la posesión de estas competencias y de las estrategias y habilidades lingüísticas que con ellas se ejercitan son un claro indicio de que los estudiantes van alcanzando los objetivos

educativos que al respecto tenemos previstos en nuestras Programaciones de Aula, sino porque la consecución de este mayor grado de dominio práctico de los recursos lingüísticos en castellano garantizará que los códigos lingüísticos propios de las segundas lenguas - en las que explicamos contenidos de las áreas no lingüísticas - cuenten con un referente estructural previo en la mente del adolescente. De aquí que el hecho de ser competentes en el uso de su lengua materna facilita a nuestros discípulos su acercamiento a un aprendizaje significativo de cuantos contenidos curriculares les podamos enseñar por medio de la L2. Por ello el establecimiento de “puentes” entre los conocimientos previos adquiridos de forma significativa en L1 y los nuevos conocimientos que se van asimilando en L2 es el soporte sobre el que se asienta la filosofía del “currículum integrado” propio de la enseñanza bilingüe.

Esta reutilización de los aprendizajes lingüísticos propios de la L1 en la enseñanza de contenidos con L2 viene siendo un factor elemental en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas. Sin embargo, este proceso de transferencia de saberes lingüísticos adquiere su verdadera importancia una vez que el “Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas” acuña el término de “integrabilidad” y lo describe con los siguientes términos:

El aprendiz de una lengua extranjera no adquiere dos formas distintas de comunicarse: L1 y L2, sino que las integra ya que las competencias lingüísticas y culturales con respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra y contribuyen a crear una conciencia lingüística, unas destrezas y unas capacidades interculturales. (Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, 2001, Cap. I, 3, p. 16 y Cap. IV. p.45)

A partir de este momento, y enfatizando la orientación plurilingüe y pluricultural establecida en el Marco en relación con la enseñanza de las lenguas, los Profesores de L1 comenzamos a familiarizarnos con el término “integrabilidad”, entendida ésta como proceso de comparación de los usos y saberes lingüísticos que son susceptibles de transferencia entre la lengua materna y la L2. Este ejercicio de contraste lingüístico es importante cuando hablamos de estrategias de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, pues de su uso acertado se deriva no sólo el incremento de los conocimientos léxicos, gramaticales, semánticos, fonológicos, ortográficos y ortoépicas de nuestros estudiantes, sino que por extensión afecta a sus competencias sociolingüísticas y pragmáticas. Hablamos del uso de la reflexión comparativa y de la aplicación de integrabilidad en el aula por parte de los agentes del hecho comunicativo: los alumnos. A ellos les corresponde lograr una adecuada integración de los sistemas lingüísticos, comunicativos y culturales en los que decidan expresarse. Pero el resultado de la reflexión comparativa sobre las lenguas no sólo nos permite evitar errores, confusiones y malos entendidos en el uso de las mismas, sino que

contribuye a que la lengua materna y las segundas lenguas interactúen activamente dando lugar a una competencia integrada de las mismas; es decir: a la consecución por parte del hablante de un repertorio lingüístico en el que tengan cabida todas sus competencias comunicativas y culturales, porque cuantas más culturas y lenguas sean conocidas por el estudiante mayor será su capacidad de contextualizarlas, de relacionarlas entre sí y de entenderlas libres de prejuicios. Todos estos matices que se encierran en el término integrabilidad son subrayados por Elena Landone cuando alude a ella con las siguientes palabras:

La comparación y el contraste de la L1 y L2 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras es útil ante todo para que las lenguas interactúen activamente dando lugar a unas competencias integradas; esto es: a un repertorio en el que tengan lugar todas las competencias lingüísticas del sujeto. ( Landone, 2004, p. 3)

Hasta aquí hemos descrito las señas de identidad de la integración, ahora nos queda delimitar su uso como recurso didáctico cuando enseñamos contenidos por medio de lenguas extranjeras. Somos nosotros, los Profesores de L1 en enseñanza bilingüe, en colaboración con los demás Profesores de ANL, los que debemos consensuar cómo sacar el máximo provecho de la reflexión comparativa en relación con el uso de las lenguas que utilizamos a diario en el aula. Dicho consenso debe ir precedido de una demostración evidente de nuestra capacidad para utilizar en el clase la alternancia de códigos: dar el paso de la L1 a la L2 y viceversa sin mayor dificultad. Siendo así no nos resultará muy costoso conseguir que nuestros estudiantes se trasladen mentalmente de unos registros lingüísticos a otros. A este nuevo perfil del docente de lenguas extranjeras se refiere María Sagrario Salaberrí cuando precisa que: “es importante contar en los centros educativos de enseñantes de lenguas extranjeras hábiles en la práctica de la alternancia de códigos lingüísticos”, (Salaberrí, 2002, p. 23). Una alternancia que va más allá de la simple interferencia lingüística, pues el paso de uno a otro registro debe mantener la unidad estructural de las lenguas en uso, a la par que fomenta en nuestros alumnos sus capacidades metacognitivas. No se trata de improvisar sobre la marcha, pues el cambio ha de producirse de un modo natural sin que suponga en nosotros un especial esfuerzo mental. Esta facilidad para dar el salto de la L1 a la L2 y viceversa nos tiene que permitir a los docentes trabajar con los estudiantes bilingües las estructuras gramaticales, las expresiones lingüísticas, los “oral games”, “drills” orales, “guided activities”, “free activities” utilizando de forma indistinta cada una de las lenguas.

Una vez que este uso integrado de las lenguas ha pasado a convertirse en un hábito y en una práctica sistemática por parte del profesor su traslado a los discípulos que alecciona es mucho más sencillo y eficaz. En definitiva, tal como sostiene Víctor Pavón Vázquez, se trata de que: “el docente abandone sus

posiciones monolingües y se abra a la realidad plurilingüe del aula; es decir que conozca las necesidades comunicativas de sus alumnos y fomente en ellos la autonomía para resolver todos los problemas de comunicación real, así como estimule en ellos el desarrollo cognitivo apropiado para cada contexto comunicativo" (Pavón, 2005, p. 2).

Descritos los datos esenciales que conforman el perfil del docente implicado en el uso práctico de la integrabilidad en sus clases, tan sólo nos resta organizar y planificar éstas contando con las estrategias didácticas adecuadas para que la utilización de la integración de las lenguas sea un ejercicio cotidiano. Al margen de que más adelante demos ejemplos de estas estrategias, parece conveniente que aquí se mencione la importancia de planificar nuestras horas de docencia bilingüe programando para los alumnos aquellas actividades que cumplan, entre otras, las siguientes condiciones: que garanticen la continuidad y el progreso en el aprendizaje de los contenidos con independencia de la lengua en que sean explicados, que sean expuestas en un lenguaje claro y contextualizado, que se presenten de manera estimulante e interactiva y que demuestren: "nuestra habilidad para seleccionar y utilizar los recursos adecuados para cada momento, incluyendo entre ellos las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación" (AA.VV, 2004, p. 133).

### **3. LA METODOLOGÍA AICLE, (APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS) TOMADA COMO BASE PARA APLICAR EL CURRÍCUM INTEGRADO EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE**

Ya dejamos claro en el anterior apartado que el objetivo básico de la integración es la consecución del mayor grado posible de interacción de las lenguas en la mente del alumno, pues gracias a este flujo y reflujo de saberes lingüísticos el estudiante alcanzará una competencia o un dominio integrado de las mismas. Este dominio ha de ser la base en la que asentar el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras propio de la enseñanza bilingüe. En otras palabras, una vez dominadas las lenguas en las que nos expresamos, la incorporación de los contenidos curriculares explicados en las mismas no ha de revestir para el joven más dificultad que la que se deriva de los niveles de abstracción de los conceptos explicados.

No obstante, no todo es tan sencillo, existen dificultades y los profesores de L1 somos conscientes de ellas. No todos los alumnos de la ESO son capaces de desarrollar en un tiempo determinado las habilidades lingüísticas que se precisan para comprender el teorema de Pitágoras explicado en inglés, francés o alemán. Conocedores de que existen grupos de estudiantes a los que les cuesta seguir nuestras explicaciones en la L2, los docentes nos afanamos por encontrar aquella metodología

que más facilite nuestra labor; a saber: se trata del método que mejor propicie en los muchachos un aprendizaje natural de la L2 por medio de su exposición a la misma durante el mayor tiempo posible dentro y fuera el aula. Y este modelo de enseñanza-aprendizaje nos viene de la mano de la metodología AICLE, gracias a la cual el usuario de la enseñanza bilingüe no aprende la L2 como una materia independiente sino a medida que la va necesitando para asimilar nuestras explicaciones sobre los diversos temas del currículo. Se trata de un método de aprendizaje que cumple con la finalidad primera del modelo bilingüe: asimilar los contenidos de las ANL en lenguas o lenguas distintas a la materna. Así presentado parecería que el modelo AICLE es capaz de hacer milagros, de dotar a los estudiantes de las capacidades innatas que no poseen y de lograr que aprendan la L2 sin el menor esfuerzo, algo que en modo alguno es cierto. Aprender siguiendo las pautas del “currículo integrado” requiere dedicación y esfuerzo hasta lograr por parte del aprendiz las habilidades y destrezas básicas que le capaciten para pensar en lenguas diferentes y para comprender y expresar los conceptos estudiados mediante códigos lingüísticos diversos. Una meta que de entrada puede parecernos fuera del alcance del alumno, pero que en la práctica no lo es. Todo depende de cómo los profesores seamos capaces de adaptar la metodología aquí descrita a las capacidades cognitivas y a las habilidades comunicativas de nuestros estudiantes.

Precisamente porque la aplicación automática del método AICLE en nuestras clases de enseñanza bilingüe carece de sentido, nos corresponde a los docentes realizar aquellas adaptaciones que lo adecuen a la realidad de nuestras clases. De entrada tenemos que tener muy claro que la enseñanza de contenidos mediante segundas lenguas representa un nuevo modelo didáctico al que, por lo general, no estamos acostumbrados los docentes de la ESO. En esta nueva orientación pedagógica los contenidos y las lenguas forman una unidad indisoluble, lo que significa que enseñar en bilingüe no puede convertirse en una excusa para pretender que los estudiantes aprendan más inglés, francés, alemán o italiano. No estamos hablando de programas de inmersión lingüística como el desarrollado hace años en Canadá, hablamos de una intervención educativa en la que debe producirse una conjunción paritaria de contenidos y lenguas dado que ambos se requieren y necesitan. Esta permanente interacción de contenidos y lenguas va fraguando en la mente de los alumnos un nuevo modo de ver y de expresar las realidades contempladas y estudiadas en la clases; en otras palabras, el aprendiz va siendo capaz de pensar en otras lenguas. Algo a lo que Teresa Naves y Carmen Muñoz conceden especial importancia, ya que según ellas:

Pensar en lenguas diferentes enriquece la comprensión de los conceptos y ayuda a ampliar el mapa conceptual de asociaciones. Ello permite al alumno contar con mayor variedad en la asociación entre distintos conceptos, a la par que estimula su búsqueda de niveles de aprendizaje más sofisticados, (Naves y Muñoz, 2005, p. 3)

Y ellas no son las únicas, pues en términos muy similares se expresa Dieter Wolf, cuando sostiene que: "las clases de enseñanza bilingüe no son clases de lenguas extranjeras en las que se trabaja con otros contenidos diferentes a los tradicionales", (Wolf, 2005, p. 30).

Hasta aquí nos hemos dedicado a exponer las ventajas del uso de la metodología AICLE en nuestras clases, pero ¿cómo podemos estar tan seguros de que funciona? Tan sólo podemos saber si cualquier método de enseñanza-aprendizaje es útil si lo probamos. Y eso es lo que hicimos en la Sección Bilingüe del IES en el trabajo. Seleccionamos las cuatro ANL que serían impartidas en bilingüe: Matemáticas, Ciencias Sociales, Música y Educación Física y nos pusimos manos a la obra. Tras dos cursos impartiendo estas áreas en inglés los resultados positivos están a la vista. Los alumnos de 1º y 2º de ESO bilingüe han comprendido, asimilado e interiorizado los conceptos explicados en la segunda lengua de un modo más completo y profundo que sus compañeros de los grupos ordinarios a lo cuales se les explicaron los mismos conceptos usando la L1. ¿A qué se debe esta diferencia? Los miembros del Equipo Docente de la Sección Bilingüe creemos que existen cuando menos dos razones: la primera es que la aplicación de método AICLE se está realizando del modo adecuado, adaptando el modelo a las necesidades de cada alumno. En cuanto a la segunda, entendemos que los adolescentes de los grupos bilingües han tenido desde el inicio de la ESO una motivación especial a la hora de acudir a sus clases. Ellos se han creído capaces de superar todos los obstáculos que conlleva el aprendizaje de ciertas materias escolares en una lengua que no es la propia. Dicho de otro modo, han aceptado las dificultades que supone esta experiencia educativa y se han crecido ante ellas. Y superados los primeros cursos, estos mismos alumnos nos demandan terminar la Enseñanza Obligatoria y el Bachillerato dentro de la Sección Bilingüe.

Y ¿cómo ha contribuido a este éxito el uso integrador de la L1? Esta es una cuestión con la que retomamos nuestro propósito inicial. La contribución de la integrabilidad ha sido decisiva para lograr que los estudiantes sean capaces de pensar durante el mayor tiempo posible en L2. En los primeros pasos de la experiencia la tendencia a buscar en la L1 los equivalentes léxicos, gramaticales y morfosintácticos de la L2 era permanente. Sin embargo, una vez que ellos comprendieron que los conceptos, ideas y pensamientos son los mismos con independencia de la lengua en la que se expresen, el uso de la recursividad se convirtió en un ejercicio mental necesario tan sólo en determinados casos. A medida que transcurría su estancia en las aulas bilingües, los chicos y las chicas han demostrado ser capaces de trasladar de forma inconsciente sus saberes lingüísticos en L1 a sus equivalentes en L2 sin necesidad de recurrir a la traducción explícita. Y esto es lo verdaderamente positivo, pues al final de su escolarización

será posible que piensen, discurren, reflexionen y se expresen en inglés con la misma fluidez que lo hacen en castellano.

#### **4. LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SUS APORTACIONES A LOS PROCESOS DE ADQUISICIÓN DIFERENCIADA DE LA L1 y L2**

En nuestra búsqueda de argumentos que pueden ayudarnos a comprender la especificidad y multidependencia de la L1 y L2 en la enseñanza bilingüe, vamos a entrar en determinados aspectos de la “Teoría de las Inteligencias Múltiples”, pues esta concepción de nuestras capacidades intelectuales tiene puntos en común con nuestra defensa de la interacción de las lenguas como base del aprendizaje integrado de éstas y de los contenidos. Cuando Howard Gardner nos define las inteligencias múltiples como: “las facultades o inteligencias que pueden funcionar de forma individual o en conjunción con otras facultades propias de todo ser humano” (Gardner, 1997, p. 1) no hace sino poner fin al concepto tradicional de inteligencia, la cual es entendida como una capacidad unívoca, invariable, inmodificable y compuesta únicamente de habilidades lógico-matemáticas y lingüísticas. Este modelo, en opinión de Gardner, no es ya defendible, pues la inteligencia humana no es única, sino todo lo contrario: existen áreas diversas de la inteligencia y cada persona posee unas capacidades distintas en cada uno de esos ámbitos. En concreto hablamos de 8 áreas bien delimitadas: inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, cenestésica-corporal, musical, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

Una vez definida esta nueva concepción de nuestras capacidades intelectuales y valorada en sus justos términos como lo hace María Elvira Barrios Espinosa, cuando sostiene que este presupuesto teórico “no ha de entenderse ni como un método ni como una técnica, ni tan siquiera como un enfoque didáctico, ya que constituye tan sólo un modo de entender la inteligencia, un marco teórico a partir del cual fundamentar prácticas de enseñanza” (Barrios, 2002, p. 2 ), pasemos a subrayar el nexo de unión que existe entre nuestro modo de entender la aplicación del “currículo integrado” en la enseñanza bilingüe y la importancia que el autor de esta corriente de pensamiento atribuye a la interacción de cada una de las ocho áreas intelectuales entre sí y con las experiencias previas para lograr el pleno desarrollo de las mismas. A la importancia de esta interacción alude Gardner cuando sostiene que

Cada cual inicia el desarrollo de estas distintas inteligencias en función de las propias experiencias útiles capaces de desencadenar dicho desarrollo. Es decir, que cuanto más tiempo cultive cada persona sus diferentes inteligencias, cuanto mejores sean los recursos que emplee para ello llegará a

ser más inteligente en cada una de las áreas particulares de su intelecto, (Gardner, 1997, p. 1)

Y esto es precisamente lo que hacemos los profesores de las Secciones Bilingües: potenciar el pleno desarrollo en nuestros alumnos de cada uno de los ámbitos intelectuales aquí referidos. En cada una de nuestra clases impartidas en L2 partimos de los conocimientos previos que los alumnos poseen en L1 así como de los aprendizajes anteriores que los estudiantes tienen en relación con los conceptos explicados en las áreas no lingüísticas. Con estas iniciativas estamos provocando en la mente de los adolescentes un permanente uso recursivo de su L1 para facilitar su comprensión de nuestras explicaciones en L2, es decir, estamos propiciando el desarrollo de su inteligencia lingüística. Sin embargo, para lograr en los estudiantes el pleno desarrollo de cada área de la inteligencia aquí referidas, no podemos pasar por alto otro de los pilares básicos de las denominadas inteligencias múltiples; a saber: que cada sujeto cuenta con su propio modo de aprender. Esta heterogeneidad en los procesos de aprendizaje de nuestros alumnos requiere de nosotros una atención individualizada, nos demanda la presentación de experiencias de aprendizaje vivas, variadas, significativas, capaces de estimular el desarrollo de las áreas intelectuales que más necesita cada cual en un determinado momento del hecho educativo. Y es que no podemos llevarnos a engaño, pues los alumnos de 1º ESO bilingüe cuentan con ritmos de aprendizaje individuales e irrepetibles, por lo que cada uno de ellos debe recibir de nuestra parte una serie de motivaciones que le estimulen en su camino hacia el logro de un dominio creciente de la L2.

Determinados a seguir los dictados de las “inteligencias múltiples” como referente teórico sobre el que sustentar nuestras prácticas pedagógicas en las aulas bilingües, parece oportuno que reparemos en otro de los logros más significativos de esta corriente de pensamiento: la importancia de la interacción de las lenguas empleadas por cada sujeto como motor del desarrollo de su inteligencia lingüística. Dicho en otros términos, nos estamos refiriendo a uno de los resultados más destacados del buen uso de la integrabilidad la práctica de la interlengua o cruce de los recursos lingüísticos entre la L1 y la L2. Un intercambio que tiene su fundamento en el concepto de interdependencia de las lenguas acuñado por los teóricos psicolingüistas, pues según ellos:

La competencia que se desarrolla en una lengua está en función de la desarrollada en la otra, siempre que exista una adecuada exposición y motivación para aprender, pues entre ambas existe una transferencia de conocimientos y de procedimientos. Este proceso de transferencia subraya el beneficio de apostar por una estrategia integrada de enseñanza de las lenguas, (Cª Educación y Cultura, 2001, 17 y ss)

Nos referimos a un proceso de interacción permanente en el que intervienen dos realidades: la transferencia de los saberes lingüísticos y la actuación de la competencia subyacente común. En el ámbito de la transferencia existen dos parcelas bien delimitadas en las que se produce la interacción: la transferencia estructural o lingüística y la transferencia de aprendizajes. La primera consiste en la aplicación directa de los conocimientos lingüísticos de la L1 en la adquisición de la L2. Se trata de un traslado que puede tener efectos positivos si el proceso está limpio de interferencias lingüísticas que dificulten el aprendizaje de la L2 tales como los contextos sociolingüísticos desfavorables para el estudio de las lenguas. En el caso de la segunda hablamos de la capacidad para solucionar los problemas comunicativos que son comunes a la L1 y L2. Soluciones que se logran mediante el uso de una estrategia que opera dentro de un proceso general de construcción, contraste, evaluación y verificación de supuestos lingüísticos utilizados en ambas lenguas. Este proceso permanente de transferencias repercute de forma positiva en nuestros estudiantes que asimilan contenidos explicados en segundas lenguas ya que aumenta sus destrezas psicolingüísticas y mejora sus niveles cognitivos. Ventajas que sólo son posibles si los alumnos cuentan con un grado adecuado de competencias lingüísticas en ambas lenguas.

Pero este proceso de transferencias no se produce de forma fortuita, antes bien parte de la puesta en práctica de la denominada “competencia subyacente común” entendida como interdependencia de las lenguas que entran en contacto. En este proceso de mutua dependencia la experiencia que el sujeto posee en una de las lenguas ha de ser capaz de desarrollar la competencia subyacente de las dos. Y esto es precisamente lo que pretendemos los docentes con la clases bilingües: desarrollar en los alumnos su capacidad para comprender el contenido conceptual que encierran las palabras, términos y expresiones propios de la L2 partiendo de los referentes conceptuales que ya poseen en L1; lograr que dominen los contenidos de las ANL usando de forma interdependiente los recursos lingüísticos que se necesitan en cada caso; promover en ellos su capacidad para usar el lenguaje como objeto de reflexión, dígame conciencia metalingüística; estimular sus destrezas cognitivas superiores: procesos de análisis, síntesis e interpretación de los hechos lingüísticos orales y escrito e incentivar el desarrollo de sus estrategias para el dominio de la comprensión lectora y la expresión escrita. Unas metas y unos propósitos que parten del convencimiento de que nuestra labor docente ha de propiciar un tratamiento integrado - complementario e interrelacionado - del aprendizaje de la L1 y L2.

Y precisamente porque creemos en la virtudes de este tratamiento integrado de las lenguas pretendemos aquí destacar la importancia de la “interacción comunicativa” como factor que estimula y desarrolla el aprendizaje significativo de la L2 en la enseñanza bilingüe. Destacar el rol decisivo que juega esta interacción en la enseñanza-aprendizaje de contenidos mediante lenguas extranjeras requiere

que conozcamos los aspectos teórico-prácticos que ilustran las diferencias y semejanzas en la adquisición y el aprendizaje de las lenguas que interactúan. Dicho de otro modo, no podemos defender el concepto de interlengua como quintaesencia de la interacción lingüística y comunicativa si desconocemos cómo se adquieren las lenguas que entran en contacto.

Por ello volvemos nuestra vista al pasado más cercano y constatamos que ya desde los años 60 del pasado siglo se viene desarrollando la llamada "lingüística de la adquisición" como rama independiente del saber lingüístico que pretende esclarecer los influjos, las semejanzas y las diferencias en cuanto al aprendizaje de la lengua materna y de las segundas lenguas. Bajo el denominador común de teorías de la adquisición lingüística se han desarrollado dos corrientes o tendencias básicas en lo que se refiere a los contactos e influencias que existen en la adquisición de las habilidades lingüísticas en L1 y L2. De un lado está el pensamiento de los generativistas que se nutre de la Gramática Universal y apuesta por destacar los diferentes ritmos en la adquisición y en el desarrollo de los componentes sintácticos propios de cada lengua por parte del hablante; mientras que, de otro, se encuentra el enfoque antropológico propio de la sociolingüística interaccionista, el cual destaca el influjo de las interacciones sociales y su repercusión en el aprendizaje de las lenguas. Son dos modos de abordar la misma cuestión que no son opuestos sino complementarios, pues tal como nos precisa Marinette Matthey:

Si bien la Gramática Universal - la cual apuesta por el modelo biocognitivo como explicación al proceso de aprendizaje de las lenguas - es imprescindible para comprender las semejanzas y diferencias en cuanto a la adquisición de la L1 y la L2, no lo son menos las tesis sociolingüísticas que se concretan en el modelo interaccionista propio de la interlengua, (Matthey, 2005, p. 70)

Por tanto, de un lado, tenemos los postulados generativistas de Chomsky que insisten en la capacidad innata de todo ser humano para aprender lenguas de un modo natural, por ello la L1 se aprende mediante un proceso inconsciente y nada intencionado, mientras que la L2 se adquiere mediante el procesamiento de los materiales lingüísticos que el hablante adquiere. Por ello el desarrollo de la competencia lingüística en L2 nunca llega a tener los niveles de impregnación y de dominio propios de la L1. Estas diferencias se acentúan de forma notable cuando se trata de la adquisición de los procesos sintácticos en la segunda lengua, máxime si su estudio se inicia pasada la infancia. Cumplidos los 12, el adolescente ya no posee la capacidad de aprendizaje natural e innato de nuevas lenguas, pues al no existir nexos interdependientes en su competencia gramatical le resulta más complicado asimilar las nuevas estructuras sintácticas propias de la segunda

lengua. De aquí se deriva la necesidad de iniciar el estudio de las lenguas extranjeras en edades bien tempranas.

De otro, el enfoque de la sociología interaccional, la cual sin dejar de reconocer la contribución de las tesis generativistas en lo que se refiere al establecimiento de las diferencias entre “aprendizaje natural” de la primera lengua y la “adquisición” mediante el estudio de las segundas, subraya el papel esencial que las interacciones sociales desempeñan tanto en el aprendizaje como en la adquisición de las lenguas. Ya en su momento J. Bruner destacó la importancia de los intercambios sociales de cara a la adquisición de la L2, pues para él los propios principios de la interacción verbal son factores que desencadenan y propician dicha adquisición.

Resulta evidente, pues, que ambas posturas nos acercan a visiones diferentes de una misma realidad, a saber: que lo que el estudiante de segundas lenguas es incapaz de aprender por sí mismo puede lograrlo gracias al ejercicio de la interacción comunicativa. Por ello en el proceso de adquisición de la L2 las lecciones formales son tan solo un elemento más, ya que lo que de verdad afianza dicho aprendizaje es la exposición del alumno a situaciones reales de comunicación no formal, situaciones de comunicación extralingüe que desarrollan y estimulan el afianzamiento y la continuidad de la interacción verbal comunicativa. En definitiva, se trata de adquirir la L2 por medio de la práctica comunicativa, lo que de hecho supone que las competencias lingüísticas del hablante en L2 se afiancen a medida que se acortan las diferencias entre su dominio de esta lengua y el que su interlocutor tiene de la misma. Por tanto, no es preciso que desdeñemos los principios biocognitivos del modelo generativista, sino que partiendo de las evidencias que ellos nos muestran pongamos el énfasis en la necesidad de practicar con nuestros estudiantes la interacción verbal como recurso básico para que progresen en su dominio de la L2.

## **5. PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA EL EJERCICIO DE LA INTEGRABILIDAD Y EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA**

A lo largo de la presente colaboración venimos sosteniendo que el uso interactivo de la L1 y L2 es el procedimiento más adecuado para que surja en nuestros estudiantes la denominada interlengua o trasvase de saberes lingüísticos, pues esta ha de ser la lógica consecuencia de una correcta aplicación del “currículo integrado” en las aulas bilingües. Es decir, lo que pretendemos los Profesores de ANL y de AL es que el aprendiz use la lengua que él considere necesaria para cada situación comunicativa con indiferencia de que sea la materna o la segunda lengua y que lo haga de un modo natural y espontáneo. Para lograr este reto se hace preciso que en nuestras clases propiciemos esta permanente interacción

comunicativa mediante la aplicación de estrategias didácticas que fomenten la integración de las lenguas A tal fin pasamos a proponer una serie de iniciativas didácticas y metológicas que han de servirnos de pauta para dar los primeros pasos en esta dirección.

<p>Anexo I Esquema-Propuesta. <b>Área:</b> Ciencias Sociales y Naturales (Social and Natural Sciences) <b>Unidad Didáctica:</b> "Primitive Civilizations" <b>Topic:</b> How important is corn as basic food (Importancia del maíz como alimento básico) <b>Key words:</b> corn, maize, kernel stalk <b>Curso:</b> 1º ESO</p>
--

<b>Objetivos Curriculares.</b>	<b>Desarrollo de competencia lingüística: use of English.</b>	<b>Propuestas para rentabilizar la integración: niveles de la interacción lingüística.</b>																
<p><b>A) <u>Class context:</u></b> We are studying the socioeconomic backgrounds of primitive civilizations. The class investigated the current agricultural resources. We are discussing any corn-producing country's agricultural system, the differences between agricultural and industrial economies. The pupils experimented growing corn and other cereals in the school garden.</p> <p><b>B) <u>Objetives:</u></b> (Objetivos conceptuales)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>* Recognize different uses of corn in Spain and around the world.</li> <li>* Locate corn producing areas on a Spain/world map.</li> <li>* Recognize the role corn plays in Spanish, American history.</li> </ul>	<p><b>A) <u>Key vocabulary:</u></b> corn, maize, kernel, stalk, sheath, husk, crop, fodder, grind, import, export, trade, cornmeal.</p> <p><b>B) <u>Step by step:</u></b></p> <p><b>1.- <u>Read the poem:</u></b> "Song of the cornfield", by Gabriela Mistral. Distribute copies to small groups. Pupils should be able to understand the meaning of some words: metaphoric and real meaning. For instance:</p> <p>"<i>the ears of corns</i>": los oídos del maíz "<i>ten weeks in the stalk</i>": diez semanas en el tallo. "<i>tightly held in the sway</i>": con fuerza agarrados en el balanceo.</p>	<p><b>A.- <u>Análisis literario:</u></b></p> <table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="text-align: center; width: 50%;"><b>L1</b></td> <td style="text-align: center; width: 50%;"><b>L2</b></td> </tr> <tr> <td colspan="2">1.- <u>Uso de las metáforas y los recursos de estilo:</u></td> </tr> <tr> <td colspan="2"><b><u>Poema:</u></b></td> </tr> <tr> <td style="vertical-align: top;">"El sonido de los campos de maíz."</td> <td style="vertical-align: top;">" Song of cornfield"</td> </tr> <tr> <td>* oídos/orejas del maíz: hojas que caen hacia la mazorca</td> <td>* <i>ears of corn</i></td> </tr> <tr> <td>* niñas bailarinas que se mecen: hojas del maíz</td> <td>* <i>look like little girls tightly held they sway</i></td> </tr> <tr> <td>* mazorca: tiene vellos de oro</td> <td>* <i>have little golden fuzz</i></td> </tr> <tr> <td>* vello o pelusa que protege en grano del</td> <td>* <i>shield them from</i></td> </tr> </table>	<b>L1</b>	<b>L2</b>	1.- <u>Uso de las metáforas y los recursos de estilo:</u>		<b><u>Poema:</u></b>		"El sonido de los campos de maíz."	" Song of cornfield"	* oídos/orejas del maíz: hojas que caen hacia la mazorca	* <i>ears of corn</i>	* niñas bailarinas que se mecen: hojas del maíz	* <i>look like little girls tightly held they sway</i>	* mazorca: tiene vellos de oro	* <i>have little golden fuzz</i>	* vello o pelusa que protege en grano del	* <i>shield them from</i>
<b>L1</b>	<b>L2</b>																	
1.- <u>Uso de las metáforas y los recursos de estilo:</u>																		
<b><u>Poema:</u></b>																		
"El sonido de los campos de maíz."	" Song of cornfield"																	
* oídos/orejas del maíz: hojas que caen hacia la mazorca	* <i>ears of corn</i>																	
* niñas bailarinas que se mecen: hojas del maíz	* <i>look like little girls tightly held they sway</i>																	
* mazorca: tiene vellos de oro	* <i>have little golden fuzz</i>																	
* vello o pelusa que protege en grano del	* <i>shield them from</i>																	

<p>* Corn as an import/export food</p> <p><b>C) Objectives:</b> (Objetivos lingüísticos) Developing language abilities: listening and speaking.</p> <p><b>Focus on:</b> 1.- Literature: "Song of the cornfield", poem by Gabriela Mistral 2.- Listenig/speaking: Listen to the poem and coment 3.- Reading/writing: Read the poem and complete a comparison chart. 4.- Thinking skills: Interpret a poem. Compare the uses of corn in two countries. Use reference materials.</p> <p><b>D) Attitudinal Objectives:</b></p> <p>* Appreciation in value the differences in quality of live in the local areas today compared to other times and countries. * Value the importance of resarch in order to improve the quality of live for all the humanity * Recognize the presence of comercial exchange in every day life.</p>	<p><b>2.- We will check their understandig:</b> (Showing them some photos of corns)</p> <p>Point out the different characteristics of corn as food: 1.- good for health: how much? 2.- what does the poet compare corn to? 3.- is Spain a producer nation of corn?</p> <p><b>3.- Practicing conversational structures:</b></p> <p>We ask pupils about their experiences with corn and other cereals:</p> <p><b>1.- First:</b> (teacher-students questions) a)Have you seen corn before? b)What is the name of corn in other countries? c) Have you ever been in a farm? d) Explain me the diffrences between corn and wheat (trigo), barly(cebada), oats (avena).</p> <p><b>2.- Second:</b> (Students in pair questions) *Showing shopping advertisement that related corn a) Do people use corn as regular food today? b) Do you prefer corn or other cereals at breakfast time? c) How can we find information out other advertisement about corn on newspaper or tv?</p> <p><b>3.- Final stage:</b> (Free dialogue) * In some countries ( e.g. France,</p>	<p>rocío <i>dew</i> *debajo de la funda * <i>little</i> se esconden como <i>children</i> bebés los granos: <i>hidden</i> miles de dientes dorados *dientes que ríen * <i>two</i> y ríen como locos <i>thousand</i> <i>golden</i> <i>teeth</i></p> <p><b>B.- Spanish Summary:</b></p> <p>Tan solo si el alumno posee en L1 las nociones literarias básicas para entender el leguaje poético será capaz de interpretar las belleza de los recursos de estilo que contiene en poema en L2</p> <p><b>C.- Análisis de la interacción:</b> (Presentación de los diálogos de forma interactiva)</p> <p><b>L1 L2</b> * <u>Técnica del debate en pareja</u> * <i>Working in</i> <i>pairs.</i></p> <p>1.- Primer momento: <i>1.- First point:</i> Cada pareja tiene que escribir <i>Have pairs role</i> 10 preguntas sobre el tópico. <i>play the</i> <i>dialogue:</i> <i>corn as food</i></p> <p>2.- Segundo momento: <i>2.- Second point</i> Intercambio de pregunta/respuesta <i>Then have pairs</i> <i>ask each other</i> <i>the class</i> <i>generated</i> <i>questions</i></p> <p>3.- Tercer momento: <i>3- Third point:</i> Propuesta de presentación de <i>Write a</i> <i>structure</i> <i>conversation</i></p>
---	---	---

	<p>Germany) corn isn't used by humans as food, it is only fooder (alimento para los animales: las vacas, caballos, etc.)</p> <p>* In other countries (e.g. Perú, México, Guatemala) it is a mayor food staple, (alimento básico)</p> <p>Give me some economical and cultural reasons about the differnt usages of corn.</p> <p><b>4.- Spanish summary:</b> Por medio de esta serie de ejercicios graduados logramos que los alumnos desarrollen sus sus competencias y habilidades léxicas, conversaciones y estructurales en L2. Al mismo tiempo adquieren las nociones y conceptos propios del tema.</p>	<p>conversación <i>encourage the</i> estructurada <i>students to peer</i> sobre el tópico. <i>edit</i></p> <p>Aportaciones de toda la clase.</p> <p>4.- Cuarto <i>4.- Fourth point</i> momento: <i>Have students</i> Elaboración de <i>discuss the</i> cuadro-resumen: <i>consecuences</i> ventajas/inconve- <i>of transgenic</i> nientes del uso del <i>plants</i> maíz como alimento. El maíz transgénico</p> <p><b>D.- Spanish Summary:</b></p> <p>El alumno debe poseer en L1 un esquema claro de cómo actúa la interacción entre interlocutores. De ser así, será capaz de transferir inconscientemente su habilidad para dialogar en L1 a hacerlo en L2 con la misma soltura. En todo caso lo más importante es que sus producciones orales en L2 vayan adquiriendo la corrección formal que se requiere para cada caso.</p>
--	--	--

<p>Anexo II</p> <p>Esquema-Resumen de Propuesta de Actividades</p> <p><b>Área:</b> Ciencias Naturales y Sociales (Natural and Social Sciences)</p> <p><b>Unidad Didáctica:</b> "Primitive Civilizations"</p> <p><b>Topic:</b> How important is corn as a basic food.</p> <p><b>Curso:</b> 1º de ESO</p>
---

Activity (L2)	Summary (L1)	Teaching strategies	Resources
<p><b>A) <u>Motivation:</u></b> Have two students volunteer to close their eyes, give each a kernel (grano) of corn. After few minutes, ask students to share their native languages' name for corn</p> <p><b>B) <u>Presentacion:</u></b> In small groups, ask students to list any experiences they have had with corn-growing, eating, grinding and cooking. Share this list with the whole class, and look for comparison in students' experiences</p> <p><b>C) <u>The literary model language:</u></b>  1.- First point:  Read the poem to the class: <i>"Song of the cornfield"</i> <i>"The ears of corn"</i></p>	<p><b>A) <u>Motivación:</u></b> Por medio del contacto directo con la realidad: tocar, palpar, adivinar que es maíz lo que tenemos delante.</p> <p><b>B) <u>Toma de contacto:</u></b> Contacto con el eje temático: Experiencias propias del alumno: * has visto crecer? * has conocido? * has molido? ..... el maíz?</p> <p><b>C) <u>Modelo de lengua literaria:</u></b> (Canto poético) Gabriela Mistral canta poéticamente al maíz. Nos presenta este cereal con las cualidades propias de la ingenuidad infantil.</p>	<p><b>A) <u>Motivation:</u></b> Teacher use realia. It is the thing itself, rather than an imitation. So students identify corn tactilely. Their interest in the topic is enhanced when they share native language names for corn.</p> <p><b>B) <u>Presentation:</u></b> (Metodología que parte del contacto directo del alumno con el objeto de estudio) Students interact and discuss prior experiences with corn. (Comunicación de las experiencias y vivencias previas en relación con el maíz)</p> <p><b>C) <u>The literary model language:</u></b> Here there are models language in content context. Students interpret the poem by describing images. Students of different ability levels are able to</p>	<p>An ear of corn in husk. Individual corn kernels.</p> <p>Poem by Gabriela Mistral</p>

<p><i>Look like little girls: Ten weeks in the stalks Tightly held they sway.</i></p> <p><i>They have litle golden fuzz like thar of new-born babes And motherly leaves Shield them from dew.</i></p> <p><i>And within the sheath Like little children hidden, With two thousand golden teeth They laugh and laugh without reason.</i></p> <p>Ask the students to discuss the images it creates for them and if the poem applies to their experiences with corn. Distribute copies of the poem to small groups, and ask them to complete the worksheet.</p> <p><b><u>D) Reading-writing comprehension:</u></b> (Read the poem togheter and discuss in small groups) Questions: 1.- Where is the corn the poet is describing? 2.- What does the poet compare corn to? 3.- Does the poet like or dislike corn? What words or phrases in the poem justify your response? 4.- What role does corn play in your culture?</p>	<p><b><u>D) Comprensión oral y escrita:</u></b> Los alumnos cuentan con copia del poema en español e inglés. Se efectúa proceso de la “integrabilidad”.</p>	<p>work in groups to complete task.</p> <p>(Se da pie a la comunicación interactiva) (Se fusionan aquí los contenidos y el lenguaje literario)</p> <p><b><u>D) Reading-writing comprehension:</u></b> Ejercicios de comprensión oral y escrita</p>	<p>Copia del poema en su lengua original: español.</p>
---	---	--	--

<p>5.- What do you think will happen to the corn described in this poem? ( In additon we could use the original Spanish version too).</p> <p><b>E) <u>Practice-application:</u></b> Distribute the chart to small groups and explain that students will examine corn in two states/countries. As a class, brainstorm additional categories to compare on the chart (e.g., if the country makes corn products-mail, oil, etc). Then, in small groups, have students choose their two states/countries to examine and complete the chart, using reference materials and textbooks.</p> <p><b>F) <u>Review:</u></b> Display the outline map (Spain, Us or world) on an overhead projector. As a class, develop a key for the map, and have groups share their information to plot areas of corn agriculture, industry, etc. Then, using arrows to show trade, have students indicate sources of corn for areas that do not grow it.</p>	<p><b>E) <u>Trabajo práctico:</u></b> Distribución de diagramas y gráficos sobre los niveles de producción del maíz en España, US, Europa</p> <p><b>F) <u>Profundización:</u></b> ( A nivel conceptual) Trabajo de investigación en mapas, planos, escalas, %, etc.</p>	<p><b>E) <u>Practice application:</u></b> Teacher use chart to help students organize and compare the information. The chart format allows students to use words and phrases, applying key vocabulary. (Incremento del caudal léxico)</p> <p><b>F) <u>Review:</u></b> (Comprobar los niveles de comprensión de toda la clase por medio de las aportaciones de los grupos. De nuevo se produce un alto grado de interacción comunicativa) Teacher checks class comprehension as a whole whith the group's input. Students also review some map skills.</p>	<p>Mapas, planos, gráficos, materiales de referencia, libros de texto, etc</p> <p>Using the map of the world, maps of Spain, US, UE, etc.</p>
--	---	---	---

<p><b>G) <u>Extensión:</u></b> (Practice with corn) 1.- Have students bring in news articles or shopping advertisement that relate to corn. 2.- Make a display of corn products (drawings, magazines, cutouts or real objects) such as oil, cornmeal, popcorn, cornstarch, etc. 3.- Have students illustrate the poem in the lesson. 4.- Prepare a class recipe book of corn favorites. 5.- Have students bring in corn dishes to share. 6.- Make a bar graph to show top four or five corn-producing countries. 7. Make popcorn in class; compare a popcorn kernel to a "regular" kernel, discuss the role of heat in the changes of state in the kernel</p> <p><b>H) <u>Home Task:</u></b> 1.-Interview parents and neighbors about their experiences corn-eating, using as a fodder, etc. 2.-Collect recipes from culture that use corn.</p>	<p><b>G) <u>Práctica sobre el objeto de estudio:</u></b> Cuestiones para la reflexión.</p> <p><b>H) <u>Homework:</u></b> Trabajos de campo e investigaciones sobre la realidad objeto de estudio.</p>	<p><b>G) <u>Extensión:</u></b> (Tareas de ampliación fuera del aula) These task and extension extend and apply the information students learned and shared in class. The activities are varied to meet the academic needs and learning styles of the students. They also involve parents and others outside the classroom.</p> <p><b>H) <u>Homework:</u></b> These activities are designed to promote students' creativity while practicing language and help develop some problem-solving skills.</p>	<p>Using photos, drawings, magazines, etc. Tradition, legends, backgrounds about corn-growing in Spain and in the rest of the world.</p>
---	---	--	--

<p>Anexo III</p> <p>Ficha-Resumen de Propuesta de Evaluación</p> <p><b>Área:</b> Ciencias Naturales y Sociales (Natural and Social Sciences)</p> <p><b>Unidad Didáctica:</b> "Primitive Civilizations"</p> <p><b>Topic:</b> How important is corn as a basic food</p> <p><b>Curso:</b> 1º de ESO</p>
--

<b>Criterios Generales para la Evaluación, (L1)</b>	<b>Concreción de criterios para la Unidad Didáctica. (L2)</b>	<b>Propuesta de instrumentos de Evaluación</b>
<p>Los criterios generales para la evaluación del aprendizaje se establecen de acuerdo con lo fijado en la Programación Didáctica para el Área, y son los siguientes:</p> <p>1.- Nivel de adquisición de los contenidos propios de currículo de Ciencias Naturales y Sociales</p> <p>2.- Medición de los niveles de implicación del alumno en el trabajo diario de aula.</p> <p>3.- Grado de participación del alumno en los espacios dedicados en clase para expresarse en L1 y L2.</p> <p>4) Niveles de adquisición de las competencias lingüísticas en L1 y L2 y aplicadas al desarrollo de la materia objeto de estudio.</p> <p>5) Grado de implicación del estudiante en los trabajos de grupo e individuales.</p> <p>6) Niveles de compromiso en cuanto a la aportación de los materiales requeridos.</p> <p>7) Realización de las tareas fuera del aula.</p>	<p><b><u>Criteria for evaluation:</u></b></p> <p>Here there are the specific criteria:</p> <p>1.- Is each student able to recognize the origin of corn?</p> <p>2.- Are they able to identify corn as food or fodder?</p> <p>3.- Have they some reasons for preserving corn as basic food?</p> <p>4.- Represent in tables corn growing and production around the world.</p> <p>5.- Checking individual journal students writing.</p> <p>6.-Do they understand the cycle of corn: growing, eating, grinding, cooking.</p> <p>7.- Do they identify key words and terms.</p> <p>8.- Are they develop ability to use specific vocabulary?</p>	<p><b><u>1.- Reading-writing comprehension:</u></b> (Creativity while practicing the language) * Write a short story about live of kernel, draw a cartoon illustration to accompany it.</p> <p><b><u>2.- Application-practice:</u></b> * Researh the production and distribution of corn that is grow in a country and exported to another. Design a sequence flow chart.</p> <p><b><u>3.- Creativity: use of language:</u></b> * Image there is a severe drought in a country which produces corn and uses it for food. This country is very poor and can´t by corn from another country. The leader asks you to investigate several options (three or four) for this country and make a recommendation.</p>

## 6. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de la presente colaboración hemos pretendido destacar la relevancia del uso de la “integrabilidad” como instrumento pedagógico en las enseñanzas bilingües. Estamos convencidos de que, cuando menos, hemos puesto en manos del profesor un conjunto de instrumentos prácticos que le ayuden a rentabilizar los esfuerzos y el tiempo que dedica a la preparación de las Unidades Didácticas propias de las ANL que se imparten en 1º de ESO-bilingüe. A partir de aquí todo depende de nuestra capacidad para implicar a los alumnos en un uso reflexivo e interactivo de todos los recursos lingüísticos que precisa cuando asimila los contenidos explicados en L2.

Sin embargo, lograr que los adolescentes reflexionen sobre la idoneidad de los recursos lingüísticos que usan en cada acto de comunicación no es tarea fácil. Nos corresponde a los docentes allanarles el camino, poniendo a su disposición un amplio repertorio de conocimientos lingüísticos, así como un extenso abanico de habilidades y estrategias para agilizar el desarrollo de su aprendizaje de las lenguas. Y en este empeño no podemos flaquear toda vez que la correcta aplicación en el aula bilingüe de los principios elementales del “currículo integrado” depende de nuestra destreza para lograr que los alumnos se sientan atraídos y motivados por un modelo de enseñanza-aprendizaje distinto al habitual. Sabemos que el camino a recorrer no está exento de obstáculos y contamos con ello, pero nuestra empresa merece la pena. No buscamos resultados a corto plazo, sino que apostamos por lograr que los alumnos se conviertan en los protagonistas de su propio aprendizaje y que alcancen el grado de madurez que les permita pensar en varias lenguas al mismo tiempo. En este sentido, no debemos perder la perspectiva temporal de nuestra propuesta educativa, pues los estudiantes inician la enseñanza bilingüe en Educación Primaria, la retoman en la ESO y la finalizan en el Bachillerato o en los Ciclos Formativos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA.VV. (2004): “La enseñanza de lenguas extranjeras” en *Metodología y estrategias de enseñanza en TIE-CLIL*, Disponible en web: <http://www.tieclil.org>.
- BARRIOS ESPINOSA, María Elena, ( 2002): “Propuestas de aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples a la enseñanza de una lengua extranjera”, en *Greta. Revista para Profesores de Inglés*, Vol. 10/1: 25-29.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN (2001): *Orientaciones pedagógicas y organizativas para la aplicación del currículum integrado de las lenguas*, Valencia, Gobierno de la Generalitat Valenciana.
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*, Bruselas, Publicaciones del Consejo de Europa.

- GARDNER, Howard (1997): "The First Seven...and the Eighth. A Conversation with Howard Gardner", en *Educational Leadership*, nº 55,1, September. Disponible en web: <http://www.ascd.org/readingroom/edlead/9709/checkley.html>.
- LANDONE, Elena (2004): "Plurilingüismo y pluriculturalismo en el Portfolio Europeo de las lenguas", en *Mots, Palabras, Words*, nº 5.
- MATTHEY, Marinette (2005): "La lengua y su aprendizaje: semejanzas y diferencias en la adquisición de L1 y L2" en *Actas del Congreso Internacional: "La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras*, Palencia, Gobierno de Castilla-León, Consejería de Educación, 7-9 septiembre, 2005.
- NAVES, Teresa y MUÑOZ, Carmen (2005): "Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras" en *TIE-CLIL: Enseñar en lenguas extranjeras*, Disponible en web: <http://www.tieclil.org>.
- PAVÓN VÁZQUEZ, Víctor (2005): "Relación de actividades por destrezas en el modelo de la enseñanza plurilingüe", en *I Jornadas Regionales sobre Plurilingüismo*, Priego de Córdoba, Consejería de Educación, Junta de Andalucía.
- RENDAL, Enrique Juan (2007): *Lengua y Literatura para 1º ESO. Biblioteca del Profesor y Guía de Recursos*, Madrid, Santillana.
- SALABERRI RAMIRO, María Sagrario (2002): "Hacia un nuevo perfil del profesor de lenguas extranjeras" en *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid, MEC, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Colección: "Aulas de Verano".
- WOLF, Dieter (2005): "Content and Language Integrated Learning (CLIL): An Innovative Educational Concept in the European Union" en *Actas del Congreso Internacional: "La enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras"*, Palencia, Gobierno de Castilla-León, Consejería de Educación, 7-9 septiembre, 2005.