

LA MEDIACIÓN COMO ELEMENTO CLAVE PARA LA INCLUSIÓN EN LA ENSEÑANZA BILINGÜE

MEDIATION AS A KEY ELEMENT TO FOSTER INCLUSION IN BILINGUAL EDUCATION

Rebeca Mesas Jiménez
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen

La implantación de la enseñanza bilingüe ha supuesto numerosos retos a docentes de todo el mundo. En la actualidad, uno de esos retos es alcanzar una enseñanza bilingüe inclusiva que atienda las necesidades individuales del aula y responda a la diversidad sociolingüística y cultural de nuestros alumnos. Para ello, a lo largo de este documento se analizan las estrategias y actividades de mediación lingüística que establece el Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2020), se establece su conexión con el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras) y se diseña una propuesta didáctica que sirva como herramienta de inclusión educativa en el aula bilingüe.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, inclusión educativa, enfoque AICLE, mediación lingüística.

Abstract

The implementation of bilingual education has entailed many challenges to teachers all around the world. Currently, one of these challenges is to reach an inclusive bilingual education which caters for individual needs in the classroom and responds to the sociolinguistic and cultural diversity of our students. For this purpose, strategies and activities for linguistic mediation proposed by the Companion volume to the Common European Framework of Reference for Languages are analysed and connected with CLIL contexts (Content and Language integrated learning). Furthermore, a didactic proposal has been designed as a resource to foster inclusivity in the bilingual classroom.

Key Words: bilingual teaching, inclusive education, CLIL approach, linguistic mediation.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este artículo es dar respuesta a la necesidad educativa de incorporar la mediación en las clases de lenguas extranjeras ya que según Sanz (2020) no se incluye en la práctica docente ni en los manuales con tanta frecuencia como se podría. En concreto, se van a enmarcar actividades y estrategias de mediación en contextos de enseñanza bilingüe que ponen en práctica el enfoque metodológico AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). Según el Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (2020), (en adelante, Volumen complementario), dichos entornos se consideran favorables para la mediación ya que se componen de aulas cada vez más diversas donde la mediación podría convertirse en un recurso fundamental para la

adquisición contenidos a través de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2020)¹. Por tanto, nuestro objetivo principal se centra en analizar por qué los entornos AICLE serían propicios para implementar actividades y estrategias de mediación y cómo se podría incorporar la mediación en el aula bilingüe en la etapa de Educación Primaria, no sólo para mejorar los resultados de aprendizaje de contenido y lengua, sino también para atender la diversidad de las aulas y ofrecer así una educación bilingüe inclusiva.

La publicación del Volumen complementario actualiza el primer Marco Común europeo de referencia para las lenguas de 2001 (en lo sucesivo, Marco), donde aparece por primera vez el término mediación. El Consejo de Europa vio realizado con la elaboración de este documento de referencia uno de sus propósitos con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, para la práctica profesional de los docentes a la hora de elaborar libros de texto, diseñar programaciones, desarrollar sistemas de certificaciones, facilitar el aprendizaje autónomo, pautar orientaciones curriculares o elaborar pruebas y exámenes (García, 2023). El término mediación aparece por primera vez en este Marco (2001) que define las actividades de mediación de la lengua como actividades a través de las cuales el alumno pone en funcionamiento su competencia lingüística. El papel del mediador es actuar como intermediario entre personas que no pueden comunicarse de forma directa. Estas actividades giran en torno a la comprensión oral o escrita, la expresión oral o escrita y la interacción, que puede abarcar la interpretación o la traducción (Consejo de Europa, 2001). Se diseñan a partir de textos orales o escritos y se consideran esenciales para que sea posible la comunicación entre personas que por cualquier motivo no puedan comunicarse entre sí. En el siguiente cuadro, podemos observar tanto representaciones de actividades de mediación como de estrategias que darán lugar a la mediación.

Actividades y estrategias de mediación

Actividades orales

- Interpretación simultánea, consecutiva e informal.

Actividades escritas

- Traducción exacta o literaria.
- Resumen de lo esencial
- Paráfrasis

Estrategias

- Planificación: desarrollo de conocimientos previos, búsqueda de apoyos, preparación de un glosario, consideración de las necesidades del interlocutor y selección de la unidad de interpretación.
- Ejecución: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real, anotación de posibilidades y equivalencias y salvar obstáculos.
- Evaluación: comprobación de la coherencia de dos versiones y comprobación de la consistencia de uso.
- Corrección: precisión mediante la consulta de diccionarios y consulta de expertos y de fuentes.

Tabla 1. Elaboración propia a partir del Marco Común europeo de referencia para las lenguas (2001).

¹ El Volumen Complementario se publicó en inglés en 2020. Aquí se cita siguiendo la recomendación que menciona el mismo documento “2020” a pesar de que su traducción al español data de 2021.

El Marco asocia tanto las actividades como las estrategias de mediación a la traducción e interpretación. Sin embargo, más allá de la traducción y la interpretación, se contemplan actividades comunicativas para formar individuos competentes que sean capaces de comunicarse en contextos multiculturales, así como estrategias de andamiaje como parafrasear o resumir. Estas estrategias serían fundamentales en la adquisición de contenidos a través de una lengua extranjera dentro del contexto AICLE. A este respecto, posteriormente en el Volumen complementario (2020) se manifiesta la relevancia de la construcción de conocimientos y se aprecia el cambio constante de lo particular al individuo como agente social en el proceso de adquisición de una lengua extranjera (Consejo de Europa, 2020). En esta actualización del Marco, la mediación cobra un papel más relevante, desarrollando el concepto de manera más amplia con el objetivo de lograr una educación inclusiva. El documento considera la mediación lingüística y pedagógica como parte integral del aprendizaje de una lengua extranjera. “Además de resaltar las actividades de mediación de textos, se proponen escalas para la mediación de conceptos y mediación de la comunicación, con un total de diecinueve escalas para actividades de este tipo” (Consejo de Europa, 2020, p. 32). De igual modo, se menciona por primera vez el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE), un enfoque que lleva instaurado en España desde 2004 con la implantación progresiva de programas de enseñanza bilingüe en todas las etapas escolares. En este contexto, las tareas de mediación se pueden organizar de tal manera que los estudiantes tengan que trabajar de forma conjunta diferentes materiales de entrada (inputs), parafrasear la información que presentan y lograr un objetivo a través del aprendizaje colaborativo (Consejo de Europa, 2020). Estas actividades de mediación pueden resultar más pertinentes si cabe dentro del enfoque AICLE, ya que ponen un conjunto de estrategias al servicio de la práctica docente que podría resultar beneficioso para favorecer la inclusión educativa en este tipo de enseñanza, afrontando así uno de los mayores retos de la enseñanza bilingüe en la actualidad. Cabe destacar que estamos abordando el término inclusión como atención a la diversidad del aula, poniendo el foco en “las diferencias entre los estudiantes en su forma de aprender, en su forma de percibir y procesar la información, de relacionarse con la información y el entorno, en sus intereses y preferencias, sentimientos, habilidades sociales, etc.” (Alba, 2012, p. 1). En consecuencia, para abordar esta diversidad, tendremos que enfocarnos en el desarrollo de un proceso de enseñanza centrado en el estudiante que atienda a esa diversidad que nos incluye a todos y donde lo esencial sea cada persona (García, 2023).

Ante tal realidad, al analizar la inclusión educativa en el marco AICLE, nos encontramos con numerosos desafíos. Según Pena y Porto (2008) existe una falta de materiales y recursos a la hora de atender la diversidad de alumnos en los programas de enseñanza bilingües. Estos hallazgos los corroboraron Fernández y Halbach (2011) quienes añadieron que los docentes encuentran dificultades para atender las necesidades y la diversidad debido a una escasez de recursos de aprendizaje diferenciados. Un estudio llevado a cabo por Pérez (2016 a; 2016 b) concluye con la necesidad de proporcionar a los docentes formación en creación de materiales y en metodologías que atiendan la diversidad educativa. Recientemente, una investigación realizada por Bauer et al. (2021) sostiene que para afrontar el reto de la atención a la diversidad en contextos AICLE, sería necesaria más investigación sobre las prácticas docentes de profesores inmersos en este tipo de enseñanza y añaden que sería ventajoso que docentes visibilizaran sus métodos de enseñanza ante los estudiantes, que ambos conversaran sobre sus percepciones de la realidad de las aulas con respecto al uso de métodos centrados

en el alumno y a las reacciones espontáneas de los docentes al emplear estrategias de andamiaje ante las dificultades lingüísticas de los estudiantes.

Como respuesta educativa a este reto que nos plantea la enseñanza bilingüe, se propone la integración de actividades y estrategias de mediación en el aula bilingüe. Para ello, se establece la relación entre la mediación y el enfoque AICLE y se crea una propuesta didáctica que sirva para facilitar la tarea del docente a la hora de atender la diversidad en su aula utilizando la mediación lingüística como recurso didáctico para implementar con éxito el enfoque AICLE.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA: LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA COMO ELEMENTO CLAVE PARA GARANTIZAR LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL MARCO DE LA ENSEÑANZA BILINGÜE.

El Volumen complementario (2020) define “mediación como aquella situación comunicativa en la que la persona usuaria o aprendiente participa como agente social y se ocupa de crear puentes que ayuden a transmitir o expresar un significado” (Consejo de Europa, 2020, p. 43). Pero la mediación lingüística supone mucho más que actuar como agente social, ya que teniendo en cuenta sus descriptores, se puede observar que implica factores cognitivos, relacionales y emocionales. La mediación lingüística aplicada al aprendizaje de una lengua extranjera no sólo es traducir, interpretar o transmitir lo que otra persona quiere decir, sino que nos estamos refiriendo a adaptar y seleccionar el contenido, el estilo y el registro al interlocutor y a la situación, teniendo en cuenta aspectos como la actitud, las diferencias culturales y las emociones. El mediador necesita disponer de la capacidad de comprender los sentimientos y ponerse en el lugar de los demás participantes del acto comunicativo. En definitiva, tener una buena inteligencia emocional para entender sus propias emociones y las de los demás, por lo que, es fundamental que el docente, además de facilitador del aprendizaje sea empático y tenga en cuenta las diferentes necesidades e intereses de sus estudiantes en su planificación. El término mediación se utiliza también para crear situaciones comunicativas sin conflictos, bien resolviéndolos, bien evitando que ocurran, creando así las condiciones adecuadas para la comunicación desde el punto de vista social y cultural promoviendo la cooperación. Igualmente, el Volumen complementario va más allá de las cuatro destrezas ya que la organización que propone está basada en el diseño de situaciones de la vida real donde se desarrolle la competencia comunicativa mediante el uso de la lengua con la construcción del significado a través de la interacción (Consejo de Europa, 2020). Este concepto va directamente ligado a una de las finalidades del enfoque AICLE, que consiste en crear oportunidades que den lugar al uso de la lengua en contextos reales de comunicación. Las actividades y estrategias de mediación que presenta el Volumen complementario nos pueden servir de referencia para crear experiencias de aprendizaje en el aula bilingüe que atiendan a la diversidad de nuestros alumnos. Se distinguen tres tipos de actividades de mediación: De la comunicación, de textos y de conceptos. Al incorporar actividades de mediación en entornos de aprendizaje AICLE, podemos distinguir entre aquellas en las que el mediador realiza intervenciones haciendo un uso creativo, espontáneo e interpersonal de la lengua extranjera. En este caso estaríamos haciendo uso de lo que el documento define como mediación de la comunicación. Aquí el papel del mediador sería actuar en situaciones comunicativas informales, ocupándose de que haya entendimiento y resolviendo cualquier desacuerdo que pueda surgir desde el punto de vista cultural o social. En cuanto a la mediación de textos se refiere a un uso de la lengua oral o escrita para facilitar la comprensión de información específica. Se daría en situaciones en las que el mediador tenga que

explicar, resumir o traducir esa información, tomar notas o incluso expresar su opinión, análisis o crítica sobre textos orales o escritos. En tercer lugar, se describen actividades para mediar conceptos, esto es, el mediador contribuye a la resolución de conceptos a través del trabajo cooperativo, facilitando la interacción y la construcción del conocimiento (Consejo de Europa, 2020). Los tres tipos de mediación resultan fundamentales en el aula bilingüe, donde se aprenden al mismo tiempo contenidos y lengua extranjera y la mediación ayudaría no sólo a mejorar la comprensión de la lengua sino también a construir conocimientos del área curricular. Según esta clasificación de mediación de la comunicación, textos y conceptos, vemos que se considera un tipo de mediación interlingüística que se extiende a conceptos más amplios como la comunicación, el aprendizaje, la competencia social y cultural; una mediación que se adapta a contextos sociales actuales con aulas donde la diversidad es un factor predominante (Consejo de Europa, 2020).

Con respecto a las estrategias de mediación que propone el Volumen complementario representan un factor clave en los programas de enseñanza bilingüe. Se podrían incluir entre las estrategias de andamiaje para la construcción del aprendizaje de contenido y lengua. Son estrategias de las que pueden disponer tanto docentes como estudiantes con diferentes propósitos, pero con un objetivo común: facilitar la comprensión y atender a la diversidad de estilos de aprendizaje del aula. Esos objetivos pueden consistir en trabajar un concepto nuevo, activar el conocimiento previo sobre un tema determinado, adaptar el lenguaje de manera que sea más accesible y adecuado al nivel de los estudiantes utilizado la reformulación, dividir en fragmentos o desglosar contenidos complicados para facilitar su comprensión, ampliar o condensar un texto dependiendo del objetivo de aprendizaje o integrar más estrategias para hacer más accesible un texto, tales como el uso de organizadores gráficos o mapas conceptuales (Consejo de Europa, 2020). En esta línea, un ejemplo propuesto por Loayza (2021) se denomina arborigrama:

Esta estrategia consiste en organizar esquemáticamente un texto narrativo o un tópico de aprendizaje dentro de la iconicidad del árbol, donde se reconocen sus partes: raíces, tronco, ramas, hojas, flores y frutos, y análogamente se le va asignando los temas, subtemas, ideas fuerza, propuestas a cada componente del árbol respectivamente. Está considerada dentro de las estrategias de aprendizaje para el procesamiento de la información (Loayza, 2021, p. 92).

De acuerdo con el Volumen complementario, en el enfoque AICLE, las funciones de mediación forman parte de la interacción entre docentes y estudiantes, así como de la interacción colaborativa (Consejo de Europa, 2020). En definitiva, las actividades y estrategias de mediación forman parte del proceso de enseñanza aprendizaje y de manera consciente o inconsciente se hace uso de ellas, especialmente en las situaciones comunicativas y colaborativas. A este respecto, Mahan (2020) observó en su investigación que los docentes en contextos AICLE empleaban pocas estrategias de andamiaje metacognitivas y de resolución de tareas como los procesos de pensamiento en la resolución de problemas o toma de decisiones o estrategias de comunicación. Y añadió que, si los docentes no eran conscientes del uso de estrategias de andamiaje, no podían ser explícitos en su utilización. En conclusión, en espacios educativos diversos, el andamiaje explícito podría ser la clave para que los estudiantes sean capaces de construir el conocimiento específico de un área por sí mismos (Bauer et al. 2023). Vinculada directamente a esta construcción del conocimiento, podemos hablar del concepto plurilingüismo y de la adquisición de la lengua, ya que en el aula bilingüe el individuo va poco a poco

ampliando su repertorio lingüístico en un nuevo contexto cultural: desde los distintos registros de la lengua hasta llegar al lenguaje académico. Todos los conocimientos que va adquiriendo y la capacidad de comunicarse en distintas lenguas le conducen a desarrollar una competencia comunicativa en la que todos los elementos interactúan y se relacionan entre sí, donde actividades y estrategias de mediación contribuirían de manera positiva.

2.1 Idoneidad del enfoque AICLE para la mediación

El enfoque AICLE en español que se corresponde con el acrónimo CLIL (Content and Language Integrated Learning) en inglés se define como “any dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first foreign language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content” (Marsh, 2002, p. 15). Este enfoque ha sido apoyado desde 1996 por la Comisión Europea y ha supuesto un cambio a nuevos métodos de enseñanza, basados en el aprendizaje interactivo y colaborativo y a nuevos medios de instrucción, siendo en este caso la lengua extranjera (Roldán, 2012). De acuerdo con Dale et al. (2011) los principios didácticos que fundamentan el enfoque AICLE son el uso de metodologías interactivas centradas en el estudiante que generen situaciones comunicativas en contextos de la vida real, donde el error se considere parte esencial del aprendizaje; la puesta a disposición de los estudiantes de diversas fuentes de información que van a influir directamente en su motivación, enriqueciendo su exposición a la lengua con estrategias tales como el apoyo visual; la posibilidad de que se den en el aula oportunidades de translenguaje como estrategia para reforzar la comprensión de los contenidos; la idoneidad para desarrollar proyectos interdisciplinarios y el desarrollo de lecciones basadas en tareas o en el aprendizaje basado en proyectos (Dale et al., 2011). Con el uso de estrategias de translenguaje estaríamos hablando de estrategias de mediación, ya que se refiere al uso de la L1 para ayudar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje de la L2 y en la comprensión de contenidos curriculares a veces complejos. Según Pánchez (2021) el translenguaje puede utilizarse como herramienta de andamiaje a la hora de aprender una lengua extranjera y ayudar a los estudiantes a clarificar términos y construir significado.

Uno de los elementos clave de este enfoque es que integra diferentes aspectos del proceso de aprendizaje dentro de un marco conceptual propuesto por Coyle (2010) basado en 4Cs: contenido, comunicación, cognición y cultura. Esta integración de las 4Cs permite crear un diseño que posibilita enseñar múltiples aspectos a la vez. Contenido se refiere al conocimiento, destrezas y comprensión de materia específica del currículo; comunicación al uso de la lengua para aprender y mientras tanto aprendes a usar esa lengua; cognición al desarrollo de habilidades de pensamiento que unen la formación de conceptos con los contenidos y la lengua así como el desarrollo del pensamiento crítico; y cultura a la toma de conciencia de uno mismo y de los demás, al conocimiento compartido y a la exposición a una variedad de perspectivas (Coyle, 2010). Como vemos hay una relación dependiente de los cuatro elementos: para el aprendizaje del contenido se necesitan unas habilidades cognitivas que a su vez sirven para la adquisición de la lengua y de la cultura propias del medio de instrucción que es la lengua extranjera. Este marco de las 4Cs supone un entorno ideal para el desarrollo de actividades y estrategias de mediación con la doble función de ayudar a construir aprendizaje de contenido y lengua y favorecer el desarrollo de actitudes de respeto y empatía en la resolución de conflictos mostrando un espíritu constructivo en la interacción con los demás.

Si hablamos del enfoque AICLE, el aprendizaje colaborativo resulta imprescindible para compensar fortalezas y debilidades entre los estudiantes ya que el conocimiento se construye por medio de la interacción (López-Medina, 2017). Lo mismo ocurre si hablamos de mediación, sin colaboración no sería posible la mediación de conceptos y significados.

En el siguiente cuadro, se puede observar la conexión entre el enfoque AICLE y la mediación.

Principios pedagógicos enfoque AICLE	Mediación en el Volumen complementario (2020)
Aprendizaje colaborativo	Define descriptores de aprendizaje colaborativo: colaborar para realizar una tarea, colaborar en grupo o liderar el trabajo en grupo para mediar conceptos, participar en un proyecto de trabajo colaborativo o colaborar para crear nuevos significados
Autenticidad: situaciones de la vida real	Currículos basados en el diseño de actividades comunicativas que cubran las necesidades del mundo real donde los estudiantes se expresen a través de diferentes tareas. A través de la interacción y del uso de la lengua en contextos de la vida real se construye el significado
Uso de estrategias para la construcción del conocimiento ante diversas fuentes de información	Proporcionar el andamiaje para que los estudiantes puedan por sí mismos construir un nuevo concepto. Puede hacerlo el docente o los estudiantes adoptando el rol de mediador del conocimiento para contribuir a la comprensión de ese concepto
Translenguaje: el uso en un momento dado de la L1 para facilitar la construcción del conocimiento	Mediación interlingüística: utilizar la L1 para que sea posible la comunicación o pueda haber entendimiento en hablantes de distintas lenguas
Aprendizaje activo Trabajo por proyectos/ interdisciplinariedad	Trabajo por proyectos para colaborar en la construcción del conocimiento y de conceptos
Desarrollo de las 4Cs Contenido Comunicación Cognición Cultura	Contenido: colaboración en la construcción de conocimientos Comunicación: colaboración en el uso de la lengua y construcción de significado Cognición: colaboración en el uso de estrategias de andamiaje Cultura: colaboración entre estudiantes lingüística o culturalmente distintos para permitir la comunicación.

Tabla 2. Idoneidad del enfoque AICLE para la mediación.

Fuente: Elaboración propia

En la mediación en contextos AICLE, tanto docentes como estudiantes facilitan la construcción de contenidos y significados creando espacios para la comunicación y el aprendizaje. La colaboración es necesaria para que tanto uno mismo como los demás comprendan nuevos conceptos e información nueva de manera adecuada.

2.2 Beneficios y retos del enfoque AICLE

Numerosos estudios han revelado resultados positivos sobre la aplicación del enfoque en aulas de todo el mundo. Muchos países han publicado informes con los beneficios obtenidos por los alumnos, donde se menciona un aumento de la motivación y mejora de la competencia lingüística, situándolos por encima de aquellos alumnos no inmersos en programas bilingües (DESI- Konsortium, 2008; Lasagabaster, 2008; Zydatið, 2007). Existen también diversas investigaciones que demuestran que el aprendizaje del contenido no se ve perjudicado en este proceso y que, en algunos casos, los estudiantes del enfoque AICLE superan a aquellos no inmersos en este enfoque (Badertscher y Bieri, 2009; Heine, 2008). Otros estudios reportan beneficios que incluyen mejoras en las destrezas receptivas - sobre todo en lectura-, y logros consistentes en el aprendizaje de un área (Lasagabaster y Ruiz, 2010). En esta línea, una investigación más reciente concluye que se da un aumento de la motivación y del interés por parte de los estudiantes inmersos en este tipo de programas en la adquisición de contenido y lengua extranjera, una mejora en las destrezas lingüísticas, una contribución al desarrollo de habilidades cognitivas, mejorando su creatividad y su capacidad en la resolución de problemas, dando como resultado estudiantes más autónomos, seguros y participativos (Ortega-Sánchez y Ruíz, 2023). Si bien este enfoque contribuye a mejorar muchos aspectos del desarrollo competencial del alumno, también presenta desafíos a los docentes inmersos en este tipo de enseñanza. Un estudio con docentes pioneros en programas bilingües en la Comunidad de Madrid como muestra, reveló que, aunque motivados, les preocupaba su formación ya que no sólo debían tener una buena competencia lingüística, sino su aprendizaje sobre los cambios metodológicos del enfoque. Además, el material que se encontraron consistía en libros de texto traducidos del inglés al español, algo que no les convenía del todo (Fernández et al., 2005). Posteriormente, Pena y Porto (2008) reflejaban que los docentes pioneros tuvieron que enfrentarse a esta carencia y a la creación de materiales, y que un 10% de los docentes encuestados mencionaban como dificultad la inclusión educativa, mostrando su preocupación por los estudiantes con dificultades de aprendizaje ya que la barrera lingüística reducía la atención individual. De hecho, añadieron que los estudiantes con necesidades educativas no estaban preparados para aprender conceptos nuevos en una lengua extranjera. López- Medina (2017) seguía indicando esas dificultades con relación a la atención a la diversidad en contextos educativos bilingües. En esta línea, Madrid y Pérez-Cañado (2018) revelaron la necesidad de efectuar estudios acerca de las prácticas inclusivas en los programas de enseñanza bilingüe, una vez que éstos se habían extendido en las etapas de enseñanza obligatoria tanto en España como en Europa. Barrios y Milla (2020) destacaban que la mayor debilidad que consideraban los docentes encuestados era la formación inadecuada en metodologías para aplicar el enfoque AICLE. SzczeSniak y Muñoz (2022) señalaban un descontento generalizado de los docentes con respecto a la coordinación, atención a la diversidad, el diseño de los libros de texto que conduce a la constante adaptación de materiales, lo que implica más carga de trabajo. La enseñanza bilingüe se sigue enfrentando también a problemas de comprensión lectora y expresión escrita en estudiantes con dificultades (Zhang y Wang, 2023).

En definitiva, la enseñanza bilingüe tiene beneficios y retos, y a partir de ahí es responsabilidad de los docentes dar respuesta a sus necesidades, creando prácticas docentes inclusivas. No sólo numerosos estudios revelan la necesidad de llevar a cabo estas prácticas inclusivas en los programas de enseñanza bilingüe, sino también la legislación actual que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, considera que una de las finalidades de la educación es la inclusión educativa. Del mismo modo, la Agenda 2030 establece entre sus objetivos garantizar la inclusión educativa y promover oportunidades de aprendizaje para todos, por lo que los docentes de contextos bilingües podrían encontrar en la mediación un recurso para transformar la enseñanza bilingüe en educación bilingüe inclusiva.

2.3 Actividades y estrategias de mediación lingüística en el contexto AICLE: andamiaje y cooperación

El Volumen complementario (2020) propone actividades y estrategias de mediación en el aprendizaje de una lengua extranjera, incorporando el enfoque AICLE y presentando un modelo renovado de mediación. En este apartado, se van a considerar esas actividades y estrategias de mediación inherentes al enfoque AICLE para desarrollar planes de acción que favorezcan la inclusión en el aula bilingüe en la etapa de Educación Primaria. Aunque nos centremos en esta etapa educativa, las propuestas se pueden trasladar a todos los niveles, desde infantil hasta cursos universitarios.

Tal y como quedó reflejado anteriormente, el Volumen complementario agrupa las actividades de mediación lingüística para mediar textos, conceptos y la comunicación. La mediación de textos se refiere a que el mediador se ocupa de transmitir la información de un texto a un tercero que no tiene acceso a él por una traba lingüística, semántica o técnica; para llevar a cabo esta tarea podría explicar datos de un gráfico o transmitir las ideas principales del texto, por ejemplo, a partir de la toma de notas de un video, el mediador podría transmitir una información específica a un tercero. La mediación de conceptos consiste en el papel del mediador como constructor de significado, así como colaborador para crear condiciones en las se logre un intercambio conceptual exitoso. A modo de ejemplo podría citarse el caso de un trabajo en un equipo heterogéneo donde el mediador lidere para que entre todos construyan conocimiento sobre un tema concreto. Por último, mediar la comunicación implica que el mediador facilite la comunicación entre personas que encuentran cualquier barrera que les impide comunicarse (Consejo de Europa, 2020). Aquí es donde el mediador debe actuar con empatía para poder negociar o resolver cualquier conflicto que pueda surgir. Este tipo de mediación puede darse en cualquier actividad comunicativa en el aula bilingüe, donde conviven diversidad de culturas, personalidades, estilos de aprendizaje. En definitiva, todas aquellas diferencias que nos hacen únicos.

El Volumen complementario hace alusión al contexto AICLE, como un entorno donde la utilidad de actividades de mediación cobran mayor significado. En lo referente a la “C” de comunicación del enfoque, siempre que llevemos a cabo actividades comunicativas en el aula va a resultar beneficioso disponer de mediadores que contribuyan al éxito de la tarea. Del mismo modo, la “C” de contenidos y la “C” de cultura se verían beneficiadas con la mediación porque a través de estas actividades se facilitarían la construcción del conocimiento, la comprensión del contenido y la interacción cultural y social en el aula generando actitudes de empatía y respeto y contribuyendo al desarrollo de una buena inteligencia emocional. Con respecto a la “C” de cognición que conforma el marco del enfoque AICLE, podríamos relacionarla con las estrategias de mediación que incluye el Volumen complementario ya

están íntimamente ligados al concepto de andamiaje, elemento clave del enfoque, que a su vez está vinculado a la inclusión educativa. Ante sociedades cada vez más diversas, se necesitan docentes capaces de responder a las necesidades de estudiantes en entornos inclusivos y multiculturales (Jacobs, 2001). Al incluir el andamiaje, cada estudiante partirá de lo que ya conoce para apoyarse en la construcción del nuevo conocimiento (Alcaraz et al., 2020). Ya en 1980 Feuerstein propuso un modelo de mediación del aprendizaje a través del enriquecimiento intelectual, la promoción del pensar a través de tareas específicamente diseñadas y el profesor como mediador del aprendizaje. De acuerdo con esa “promoción del pensar”, la taxonomía de Bloom definió seis categorías de objetivos educativos, ordenadas jerárquicamente, de simples a complejas, entendiendo que las más simples incluyen a las más complejas o una combinación de ambas (Bloom, 1956). En 2001 Anderson y Krathwohl propusieron una modificación de la taxonomía de 1956, con la colaboración del propio Bloom. Se mantuvieron los seis niveles con un cambio en la ordenación de los objetivos de las categorías superiores.

1956	2001
1. Conocimiento	1. Recordar
2. Comprensión	2. Comprender
3. Aplicación	3. Aplicar
4. Análisis	4. Analizar
5. Síntesis	5. Evaluar
6. Evaluación	6. Crear

Nota: esta tabla muestra el desarrollo de las habilidades de pensamiento de orden inferior y superior a través de los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje.

Tabla 3. Taxonomía revisada. Elaboración propia adaptada de Anderson y Krathwohl, 2001.

Esta es posiblemente la taxonomía más aceptada en el ámbito educativo (Coyle et al. 2010; Mehisto et al., 2008). Estos autores nos remiten a esta taxonomía como pieza clave para el desarrollo de actividades y tareas del enfoque AICLE. “Los procesos de aprendizaje implícitos en AICLE muestran transformaciones que nos llevan desde aspectos de orden inferior a aspectos de orden superior” (Van et al., 2007, p. 75). Según las estrategias de mediación propuestas por el Volumen complementario (2020), al activar un conocimiento previo o adaptar el lenguaje estaríamos integrando estrategias de andamiaje y desarrollando las habilidades de pensamiento y el pensamiento crítico. North y Piccardo (2016) denominan este tipo de mediación pedagógica o mediación cognitiva. Esta mediación consiste en facilitar el acceso al conocimiento, desarrollar el pensamiento crítico, colaborar en la construcción de significado como miembro de un grupo, así como crear y organizar el entorno para el desarrollo de la creatividad, esto último sería mediación relacional.

La base del andamiaje se encuentra en las teorías constructivistas de Vygotsky y Piaget y según Jacobs (2001) es fundamental conocer el nivel de desarrollo de los estudiantes de acuerdo con su edad para poder considerar a cada uno de manera individual y partir desde lo que ya conocen. Ese nivel es único para cada estudiante y está en constante cambio (Bodrova and Leong 2007; Pressley et al. 1996). En el contexto escolar, esto se traduce en que los docentes podrían necesitar un amplio repertorio de estrategias de andamiaje para cubrir las necesidades individuales de todos los estudiantes del aula

(Pentimoni y Justice, 2009). Un estudio realizado por O'Connor et al. (2005) señaló que los docentes en etapas de infantil podrían beneficiarse del uso de estrategias de andamiaje que incluyeran niveles de ayuda superior para que los niños participaran en la lectura en voz alta. Por ejemplo, cuando se introduce un nuevo concepto o una nueva destreza, serán necesarias estas estrategias de ayuda superior (O'Connor et al., 2005). En esta línea, en 2014 Zurek et al., tras analizar el uso de estrategias de andamiaje en nueve clases de infantil de 3 a 5 años, concluyeron que tanto conocer el nivel de ayuda que necesitan los niños, inferior o superior, como disponer de variedad de estrategias de andamiaje son dos premisas necesarias para proporcionar el andamiaje adecuado para el aprendizaje. Los docentes de esas clases estaban familiarizados con las experiencias previas de los niños y eran capaces de adaptar el nivel y el tipo de estrategia a los diferentes contextos y estudiantes. Respecto a otras ventajas del andamiaje, podemos referirnos al trabajo de Van der Stuyf (2002) que indicaba un aumento de la motivación, minimizando el nivel de frustración, especialmente en estudiantes con dificultades de aprendizaje y baja autoestima, que además se sentían animados frente a la retroalimentación positiva.

El andamiaje puede adoptar varias formas. Hammond y Gibbons (2005) distinguen entre macro y micro andamiaje. El primero se refiere a medidas previamente planificadas con respecto a los materiales de aprendizaje y a las instrucciones de las tareas, mientras que la segunda encierra todos los tipos de ayuda comunicativa que los docentes ofrecen en clase. Podríamos considerar la mediación lingüística como un tipo de micro andamiaje dentro del enfoque AICLE. Hallet (2011) distinguió tres tipos de andamiaje:

1. Andamiaje en cuanto al input: materiales que faciliten apoyo lingüístico tales como un glosario de lenguaje académico, imágenes que apoyen la comprensión de información verbal o preguntas que guíen y conduzcan la atención a información relevante en vídeos sobre temas específicos.
2. Andamiaje en el proceso: se refiere a las instrucciones que estructuran el proceso de aprendizaje paso a paso.
3. Andamiaje en el output: notas de apoyo lingüístico que faciliten la participación de los estudiantes en debates orales, o textos modelos que les ayuden a comprender las características de un texto genérico para la producción de un texto final.

De este modo, estaríamos colaborando en la construcción de conocimiento utilizando distintos modos de mediación a través de estrategias de andamiaje que favorezcan la inclusión educativa en el enfoque AICLE.

Otro de los principios del enfoque AICLE es el trabajo colaborativo, al cual podemos añadir actividades y estrategias de mediación en las que tanto docentes como estudiantes colaboren entre sí en el proceso de aprendizaje. El aprendizaje cooperativo es muy conveniente en el contexto AICLE y así lo reflejan diversos autores. Slavin (1995) propuso numerosos efectos positivos fruto del trabajo de forma colaborativa en áreas como ciencias, matemáticas o lenguaje y literatura. Johnson and Johnson en 1999 también destacaron beneficios obtenidos del trabajo colaborativo tales como mejora de la autoestima, de la capacidad para resolver problemas y de manejar el estrés, la adquisición de estrategias de aprendizaje y la calidad en las relaciones interpersonales. Además, muchos otros autores señalan otras ventajas de implantar el aprendizaje colaborativo en el enfoque AICLE. Moss (1992) afirma que

el aprendizaje colaborativo facilita la comprensión del contenido y facilita la interacción social en un mundo que está en cambio constante. En relación con la dimensión social, Casal (2008) añade que el aprendizaje colaborativo es un factor clave para fomentar la comunicación natural entre los estudiantes en situaciones de la vida real. Además, en ese contexto de colaboración, los estudiantes tienen más posibilidades para desarrollar lo que Cummins (2008) denominó como BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) o el lenguaje necesario para comunicarnos en nuestro día a día en conversaciones informales o lo que es lo mismo, para la mediación comunicativa y CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), el lenguaje académico necesario para la mediación textual o de conceptos en clase. Pastor (2011) llevó a cabo un experimento en la clase de ciencias en inglés y obtuvo un mayor rendimiento en las habilidades lingüísticas y cognitivas, más confianza y más cooperación entre los miembros del equipo que en un contexto no bilingüe, lo que invita a deducir que los contextos de enseñanza bilingüe son más propicios para la colaboración. Estudios como el de Garnique-Castro y Gutiérrez-Vidrio (2012) señalan que los docentes representan el trabajo colaborativo como un proceso que aporta a la equidad y a la inclusión. Asimismo, Pujolàs (2017) presenta el aprendizaje colaborativo como una metodología para la inclusión y para personalizar el aprendizaje. En este mismo sentido, Echeita (2017) refiere que, para alcanzar la inclusión educativa, es necesario tener una cultura colaborativa bien arraigada en las comunidades educativas.

Entre las actividades de mediación que propone el Volumen complementario para mediar textos, conceptos y la comunicación, se encuentran, de hecho, actividades vinculadas al trabajo colaborativo, tales como colaborar en grupo, facilitar la interacción colaborativa entre compañeros, colaborar en la construcción del conocimiento, liderar el trabajo en grupo, gestionar la interacción o fomentar el discurso para crear conocimiento; facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural profesor, actuar como intermediario en situaciones informales y facilitar la comunicación en situaciones de desacuerdo (Consejo de Europa, 2020).

En suma, tanto el enfoque AICLE como las actividades y estrategias de mediación lingüística persiguen un objetivo común: facilitar el acceso al aprendizaje ofreciéndole al estudiante múltiples ayudas que den lugar a un mejor resultado de aprendizaje y a proporcionar enseñanza bilingüe inclusiva.

2.4 Papel de la mediación lingüística en el RD 157/2022 de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria

En el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria aparece por primera vez el término mediación comprendido como mediación lingüística educativa, proponiendo el uso de la mediación con el fin de integrar las diferentes lenguas por medio de actividades y estrategias que favorezcan la comprensión, el procesamiento y la transmisión de información básica. Es más, una de las competencias específicas dentro del área de Lengua extranjera, es “mediar en situaciones predecibles, usando estrategias y conocimientos para procesar y transmitir información básica y sencilla, con el fin de facilitar la comunicación” (BOE núm. 52, 2022, p. 91).

Aparece un rol novedoso del alumno como mediador social, responsable de resolver conflictos y contribuir a construir la comunicación tanto en distintas lenguas como en distintos registros de la misma lengua. No sólo considera los factores comunicativos de la lengua, sino también factores sociales y

emocionales ya que, entre las funciones del mediador, se incluyen las de “promover la motivación de los demás y la empatía, comprendiendo y respetando las diferentes motivaciones, ideas y circunstancias personales de los interlocutores” (BOE núm. 52, 2022, p. 74). En la competencia plurilingüe, también se menciona el papel del mediador como individuo que respeta los diferentes rasgos lingüísticos y utiliza estrategias de mediación para hacer transferencias entre lenguas.

El documento no hace referencia al enfoque AICLE, trasladando la responsabilidad al docente del aula bilingüe de planificar lecciones AICLE y diseñar entornos de aprendizaje adaptados tanto al enfoque como a la diversidad de su aula. En los programas bilingües, los centros pueden elegir que una parte de las áreas del currículo se imparta en lenguas extranjeras, sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el real decreto. Son las áreas de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural las que eligen la mayoría de los centros, pero el documento no contempla el término “mediación” en dichas áreas. Por lo tanto, es labor del docente trasladar y adaptar los elementos curriculares de este Real decreto a su aula bilingüe y desarrollar actividades y estrategias de mediación que faciliten la comunicación y la comprensión en la adquisición de contenidos a través de una lengua extranjera.

3. GUÍA DE ACTIVIDADES Y ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN EN CONTEXTOS AICLE PARA FAVORECER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Tal como hemos analizado en este documento, el enfoque AICLE atiende a la enseñanza dual de contenido curricular y lengua extranjera donde el concepto de mediación se encuentra muy vinculado al andamiaje, adoptando así tanto el docente como el alumnado el papel de mediador pedagógico. La inclusión de actividades y estrategias de mediación facilitarían el aprendizaje y servirían para atender las diferentes necesidades educativas del aula bilingüe.

ACTIVIDADES DE MEDIACIÓN

1. Mediar textos

- a) Transmitir información específica sobre horarios, precios, instrucciones, indicaciones; sobre textos informativos como guías, folletos, artículos o reportajes.
- b) Explicar datos: un mapa meteorológico o diagrama de flujo o un gráfico.
- c) Resumir y explicar textos: resumir información de un texto o recopilar información de diferentes fuentes; identificar y clarificar al/la destinatario/a el propósito, el público meta y el punto de vista del texto original.
- d) Tomar notas en una presentación o en la visualización de un video, sintetizando y aclarando su contenido.
- e) Textos creativos: expresar una reacción personal ante un contenido curricular trabajado en el aula, tales como crear un poema que contenga tus emociones al observar los cambios de estación.

2. Mediar conceptos

- a) Facilitar la interacción colaborativa entre compañeros: usar preguntas, turnos de palabra y ayudar activamente en el trabajo en grupo orientando la comunicación hacia la elaboración de puntos clave.
- b) Colaborar en la construcción de conocimiento: construye ideas y soluciones, resume la discusión y define los siguientes pasos.

<p>c) Gestiona la interacción: facilita y apoya la comunicación dentro del grupo comprobando la comprensión de los objetivos de la tarea comunicativa.</p>
<p>3. <i>Mediar la comunicación</i></p> <p>a) Facilita el espacio para el entendimiento pluricultural: demuestra respeto e interés por la diversidad cultural del aula y por los diferentes puntos de vista tratando de aclarar los malentendidos que puedan surgir en las tareas comunicativas.</p> <p>b) Actúa como intermediario en situaciones informales entre compañeros de clase: transmite información importante y aclara el sentido de lo que dicen sus compañeros en una conversación.</p> <p>c) Facilita la comunicación en situaciones de desacuerdo: analiza los diferentes puntos de vista de forma sensible y establece puntos de acuerdo para llegar a un acuerdo.</p>

Tabla 4. Elaboración propia a partir del Volumen complementario Marco Común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020).

<p>ESTRATEGIAS DE MEDIACIÓN</p>
<p>1. <i>Estrategias para explicar un concepto nuevo</i></p> <p>a) Relacionar con el conocimiento previo</p> <p>Activar el conocimiento que el alumno ya tiene y conectarlo con el conocimiento nuevo con <i>driving questions</i> o preguntas guía. Son preguntas abiertas que tienen en cuenta los intereses del alumnado y conectan el mundo real con los contenidos curriculares. Por ejemplo, para introducir el tema del calentamiento global: “<i>How will global warming affect our community/ world?</i>”</p> <p>De acuerdo con Krajcik y Blumenfeld, este tipo de preguntas sirven para organizar y dirigir la actividad del proyecto, provee de un contexto en el cual los aprendices pueden explorar y usar las prácticas científicas y los objetivos de aprendizaje, y provee de continuidad y coherencia a todo el espectro de actividades proyectuales. “Mientras que los aprendices persiguen soluciones a la pregunta directriz, desarrollan la comprensión significativa de los conceptos, principios y prácticas científicas clave” (2006, p.317).</p> <p>Nos sirven, así, para activar el conocimiento previo y guiar el aprendizaje.</p>
<p>b) Adaptar el lenguaje</p> <p>Ofrecer variedad de inputs para que el alumnado pueda familiarizarse con el lenguaje académico y sea capaz de utilizarlo en las tareas propuestas. Para ello, podemos incluir estrategias de andamiaje tales como input visual y objetos reales, uso de la lengua materna o comunicación gestual. La paráfrasis también puede contribuir a que la información sea más clara y explícita para el alumnado.</p> <p>Algunos ejemplos para “andamiar” el lenguaje en el contexto AICLE serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Opciones de elección múltiple - Comienzos de frases - Soporte visual: posters con palabras o frases clave - Bancos de palabras. - Sinónimos. - Contextualizar.

<p>c) Desglosar información complicada</p> <p>El uso de organizadores gráficos puede ser una herramienta de mediación para simplificar la información compleja de un texto. Elaborar listas, usando la repetición y reorganizando el texto en fragmentos que hagan más fácil su comprensión.</p>
<p>2. <i>Estrategias para simplificar un texto</i></p> <p>1. Ampliar un texto denso</p> <p>El uso de estrategias para aclarar la información y hacerla accesible a los demás modificando el registro y el estilo si fuera necesario. Parafrasear para explicar otras palabras y proporcionar ejemplos para que la información sea más clara y accesible para todos podrían ser dos estrategias clave para facilitar la comprensión en el contexto AICLE.</p>
<p>2. Condensar un texto</p> <p>Se refiere a subrayar la información clave y seleccionar la información relevante. Resumir en un esquema o elaborar organizadores gráficos pueden ser estrategias útiles para este tipo de mediación.</p>

Tabla 5. Elaboración propia a partir del Volumen complementario Marco Común europeo de referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2020).

4. TAREAS DE MEDIACIÓN PARA EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDO Y LENGUA EXTRANJERA

Como hemos analizado a lo largo de este documento, el concepto de mediación está muy vinculado al enfoque AICLE desde el andamiaje y la colaboración y no sólo eso, la legislación vigente ya incorpora actividades y estrategias de mediación en el aula de lengua extranjera. Por todo ello, se proponen dos actividades de mediación que nos sirvan para adaptar materiales curriculares en AICLE haciendo uso de recursos visuales y materiales auténticos. La actividad podría ponerse en práctica en el segundo o tercer ciclo de Educación Primaria en el área AICLE de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. La mayoría del estudiantado tiene un nivel básico en la L2. Las actividades se relacionan con las competencias específicas 1.1., 2.1., 2.4., 2.5., 3.1., 4.1, y 9.1. del segundo ciclo o 1.1., 2.1., 2.4., 2.5., 3.4., 4.1. y 9.1. del tercer ciclo (BOE núm. 52, 2022, p. 36-42) y sus objetivos con relación al uso de la lengua son ser capaz mediar un texto oral, mediar la construcción de conceptos y la comunicación del trabajo en equipo (Consejo de Europa, 2020). Con respecto a los contenidos, se trabajará:

La iniciación a la actividad científica: fases de la investigación científica, instrumentos y dispositivos apropiados para realizar observaciones y mediciones precisas de acuerdo con las necesidades de la investigación, vocabulario científico básico relacionado con las diferentes investigaciones, fomento de la curiosidad, la iniciativa, la constancia y el sentido de la responsabilidad en la realización de las diferentes investigaciones [...] Se utilizarán recursos digitales con las necesidades del contexto educativo y estrategias de recogida, almacenamiento y representación de datos para facilitar su comprensión y análisis (BOE núm. 52, 2022, p. 38-43).

Para el desarrollo de cada una de las actividades, relacionadas entre sí, creamos un contexto de una situación de aprendizaje que se va a presentar a los estudiantes activando sus conocimientos previos.

Posteriormente, se les facilitarán las herramientas para aplicar los conocimientos que adquieran a través de la creación de un producto final. El contexto de la situación de aprendizaje va a consistir en convertirnos en científicos y tras diseccionar los contenidos de un recurso visual en el aula, organizaremos un Congreso para la transmisión de esta información a los padres en su L1. El objetivo es que los estudiantes tomen conciencia de la importancia de la práctica de la ciencia.

La investigación científica está muy relacionada con nuestra estrategia natural de supervivencia para hacer frente a nuestro miedo a la incertidumbre y disfrutar de aprender a través del juego. Para diseccionar el contenido, se formarán equipos heterogéneos y a cada uno se le asignará una misión que va a consistir en buscar una parte en el video en la que se hable de “X”. Los estudiantes en un primer momento tendrán que cortar ese fragmento y elaborar su propio video con *EdPuzzle*². A partir de ese fragmento, se propondrán distintas tareas a habilitadoras como actividades de mediación: unos equipos tendrán que resumir, otros hacer la traducción exacta de su fragmento, otros emplearán la paráfrasis para contar lo que refleja su fragmento y después para enriquecer la actividad en el aula se pondrá en práctica la interpretación de los fragmentos a través de presentaciones orales que servirán para preparar el producto final. En el Congreso, los estudiantes adquirirán el rol de científicos y formadores de sus mayores, explicándoles en su L1 la que la ciencia es para todos, algo que va a contribuir al desarrollo de su autonomía. Una vez finalizado el Congreso, los estudiantes podrán responder a las preguntas que sus padres hagan a mano alzada. El docente adquiere el rol de mediador pedagógico, facilitando a los estudiantes el acceso al conocimiento y animándolos a desarrollar sus habilidades cognitivas partiendo de sus conocimientos previos. La construcción del significado se va a generar en grupo de manera colaborativa y se dejará espacio para el desarrollo de la creatividad en su producto final.

En la segunda actividad, continuando con el mismo tema, se trabajará otra vez por equipos heterogéneos el artículo publicado por los escolares sobre el Proyecto de Abejas de Blackawton. Para cumplir con la tarea, el docente dividirá el artículo en textos más pequeños y repartirá a cada equipo uno de esos textos. Los estudiantes realizarán actividades de mediación de textos que incluirán el uso de estrategias de mediación, para transmitir información específica de ese fragmento al resto de la clase. Unos equipos tendrán que explicar datos, otros resumir la información y otros tomar notas para resaltar los puntos principales del fragmento. Los equipos también trabajarán la mediación de conceptos mediante la interacción colaborativa y la construcción de conocimiento y actuarán como intermediarios mediando la comunicación a la hora de transmitir la información de su fragmento al resto de compañeros en exposiciones orales. Estaríamos utilizando la técnica de aprendizaje cooperativo del rompecabezas. Para el desarrollo de esta actividad, se utilizarán estrategias de mediación o de andamiaje para adaptar el lenguaje, tales como la paráfrasis, desglosar información complicada o condensar el texto del fragmento. El producto final consistirá en contar a través de una presentación oral la información contenida en ese fragmento. Por último, se analizarán las partes de un artículo científico y la siguiente situación de aprendizaje relacionada con el tema “X” del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural consistirá en adoptar de nuevo el rol de científicos y como producto final la redacción de un artículo científico.

² EdPuzzle es una plataforma que permite a los docentes llevar a cabo un aprendizaje interactivo por medio de videos. Una de sus fortalezas es que ayuda a los estudiantes a aprender respetando su ritmo y capacidad de aprendizaje (Giyanto et al., 2020).

Las metodologías empleadas en la ejecución de este proyecto serán activas, en concreto podríamos mencionar el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje cooperativo, sin perder de vista la competencia digital. Por su analogía con el enfoque AICLE, estas metodologías nos posibilitan ofrecer un aprendizaje activo, centrado en el alumno en contextos auténticos, así como la adquisición y aplicación de los contenidos a situaciones de la vida real, no sólo de la materia sino también de la lengua extranjera. La evaluación de las actividades se llevaría a cabo a través de la observación, la valoración de los productos finales y la colaboración del trabajo en equipo. No sólo se va a evaluar la adquisición de competencias específicas y contenidos por parte de los estudiantes sino también se evaluará la práctica docente con el fin de mejorar estas prácticas educativas en el futuro.

<p>Actividad 1</p> <p>Título: la ciencia es para todos, incluidos los niños.</p> <p>Descripción: ¿Qué tienen en común la ciencia y el juego? El neurocientífico Beau Lotto piensa que todos, incluidos los niños, debemos participar en la ciencia y cambiar nuestras percepciones a través del descubrimiento, mediante el descubrimiento. Amy O'Toole, de 12 años, junto con 25 de sus compañeros de clase, publicó el primer artículo conjunto escrito por estudiantes en edad escolar, sobre el Proyecto Abejas de Blackawton. El artículo comienza así: "Érase una vez"</p> <p>Disponible:</p> <p>https://www.ted.com/talks/beau_lotto_amy_o_toole_science_is_for_everyone_kids_included/transcript?language=es</p>
<p>Actividad 2</p> <p>Título: Blackawton bees</p> <p>Descripción: el artículo redactado por escolares de 12 años refleja cómo la ciencia tiene el potencial de sorprender y transformar la forma en que percibimos el mundo. El proceso científico tiene mucho que ver con los procesos naturales del juego. A través del juego es como los seres humanos descubren y crean relaciones y patrones. Cuando se le añaden reglas al juego, ya se ha creado. Esto es ciencia: el proceso de jugar con las reglas que nos revelan patrones nunca vistos antes y que podemos extender al entendimiento de la naturaleza y de los humanos (Blackawton, 2010).</p> <p>Disponible: https://www.researchgate.net/publication/49701808_Blackawton_bees</p>

Tabla 6. Material audiovisual y texto auténtico para actividades y estrategias de mediación.

5. CONCLUSIONES

Como hemos analizado a lo largo de este documento, adaptar el contenido, el estilo y el registro de la lengua extranjera al nivel lingüístico del alumnado, tener en cuenta las actitudes, la diversidad cultural, la empatía o negociar, construir y deconstruir el significado son aspectos clave al diseñar actividades de mediación en el aula bilingüe. El uso de estrategias y actividades de mediación lingüística está íntimamente relacionado con los principios del enfoque AICLE y su utilización en el aula bilingüe contribuiría a desarrollar un aprendizaje adaptado a las necesidades individuales e intereses de nuestros estudiantes, así como a concebir un aula vinculada a la realidad social e intercultural. Para que la mediación se asiente en contextos de enseñanza bilingüe, habría que comenzar con el diseño de materiales que aseguren su presencia en las aulas. El alumnado pondría en marcha su capacidad

plurilingüe y adquiriría un aprendizaje competencial basado en la colaboración, logrando así una educación más inclusiva.

Como propuesta de futuro se plantea el análisis de la presencia de actividades y estrategias de mediación en manuales AICLE, así como el diseño de materiales de mediación para y su puesta en práctica en el aula para comprobar en qué medida contribuyen a mejorar las tareas comunicativas y la adquisición de contenidos curriculares y lenguas extranjeras, así como la inclusión educativa, uno de los mayores retos de la enseñanza bilingüe. En conclusión, es fundamental que se siga investigando en este campo y se diseñen propuestas educativas enfocadas a crear un contexto bilingüe donde aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras sea una motivación para toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Alba Pastor, C. (2012). Aportaciones del Diseño Universal para el Aprendizaje y de los materiales digitales en el logro de una enseñanza accesible. *Respuestas flexibles en contextos educativo diversos*, 1-13.
- Alcaraz, G., Faya, F., & Guadamillas, M. (2020). *Orientaciones técnicas y prácticas para el aula bilingüe en Educación Primaria*. Octaedro.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's educational objectives*. New York: Longman.
- Badertscher, H., & Bieri, T. (2009). *Wissenserwerb im content and language integrated learning: Empirische Befunde und Interpretationen*. Bern: Haupt.
- Barrios, E., & Milla Lara, M. (2020). CLIL methodology, materials and resources, and assessment in a monolingual context: an analysis of stakeholders' perceptions in Andalusia. *The Language Learning Journal*, 48(1), 60-80. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1544269>
- Bauer-Marschallinger, S., Dalton-Puffer, C., Heaney, H., Katzinger, L., & Smit, U. (2023). CLIL for all? An exploratory study of reported pedagogical practices in Austrian secondary schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 26(9), 1050-1065. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.1996533>
- Blackawton, P., Airzee, S., Allen, A., & Baker, S. (2011). Blackawton bees. *Biology Letters: Animal behaviour*, 7(2), 168-172. <https://doi.org/10.1098/rsbl.2010.1056>
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Michigan: Longman.
- Bodrova, E., & Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Casal, S. (2016). Evaluación formativa y cooperativa en contextos AICLE. *Estudios sobre educación*, 31, 139-157. <https://doi.org/10.15581/004.31.139-157>
- Consejo de Europa (2001). Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment (CEFR). Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.

- Consejo de Europa (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Volumen complementario. Estrasburgo: Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa.
- Coyle, D. H. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Dale, L., van der Es, W., & Tanner, R. (2011). *CLIL skills: a practical book on Content and Language Integrated Learning*. European Platform.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula abierta*, 46(2), 17–24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Fernández, R., Pena, C., García, A., & Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*(3), 161-173.
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: intervention programme for cognitive modifiability*. Baltimore MD: University Park Press.
- García Santa-Cecilia, A. (2023). Bases comunes para una Europa plurilingüe: marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa* (33), 5-48.
- García-Barrera, A. (2023). Cambiando el paradigma inclusivo: las necesidades educativas personales. *Revisão de Literatura*(29), 147-160. <https://doi.org/10.1590/1980-54702023v29e0115>
- Garnique, C., & Gutiérrez, S. (2012). Educación básica e inclusión: un estudio de representaciones sociales. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 577-593.
- Giyanto, Heliawaty, L., & Rubini, B. (2020). The effectiveness of online learning by EdPuzzle in polymer materials on students' problem-solving skills. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 1-9. <https://doi.org/10.1088/1757-899X/959/1/012006>
- Hallet, W. (2011). *Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Klett.
- Hammond, J., & Gibbons, P. (2005). Putting scaffolding to work: The contribution of scaffolding in articulating ESL education. *Prospect*, 20(1), 6-30.
- Heine, L. (2008). Task-based cognition of bilingual learners in subject-specific contexts. En J. Eckerth, & S. Siekmann, *Task-Based Language Learning and Teaching: Theoretical, Methodological, and Pedagogical Perspectives* (págs. 203-226). Peter Lang GmbH.
- Jacobs, G. M. (2001). Providing the scaffold: A model for early/ childhood primary teacher preparation. *Early Childhood Education Journal*, 29(2), 125-130.
- Johnson, D., & Johnson, R. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Krajcik, J., & Blumenfeld, P. (2005). Project-Based Learning. En R. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Cambridge Handbooks in Psychology)* (págs. 317-334). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lagabaster, D., & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.

- Lagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41. <https://doi.org/10.2174/1874913500801010030>
- Loayza Maturrano, E. F. (2021). El arborigrama. Estrategia didáctica de comprensión lectora de textos narrativos. *Investigación Valdizana*, 15(2), 89-100. <https://doi.org/10.33554/riv.15.2.1005>
- López Medina, B. (2017). Aportes del enfoque AICLE a la enseñanza de lenguas extranjeras. En M. C. Ainciburu, *La adquisición de la LENGUA ESPAÑOLA: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (págs. 160-163). Autores de Argentina.
- Lotto, B., & O'Toole, A. (junio de 2012). *La ciencia es para todos, incluidos los niños*. https://www.ted.com/talks/beau_lotto_amy_o_toole_science_is_for_everyone_kids_included/transcript?language=es
- Mahan, K. R. (2020). The comprehending teacher: Scaffolding in content and language integrated learning (CLIL). *The Language Learning Journal*, (50) 1, 1-16. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1705879>
- Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE - The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. UniCOM. https://doi.org/www.ecml.at/Portals/1/resources/Articles%20and%20publications%20on%20the%20ECML/CLIL_EMILE.pdf.
- Mehisto, M., Marsh, D., & Frigols, M. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. MacMillan Books for Teachers.
- Moss, R. (1992). What are the benefits of Cooperative Learning in Content- Based Instruction? *The Catesol Journal*, 5(1), 113-117.
- Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G. 2681-P/Rev. 3), Santiago.
- North, B., & Piccardo, E (2016). *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer. Élaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR*. Consejo de Europa.
- O'Connor, R. E., Notari- Syverson, A., & Vadasy, P. F. (2005). *Ladders to literacy*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Ortega-Sánchez, D., & Ruíz Hidalgo, D. (2023). CLIL (Content and language integrated learning) methodological approach in the bilingual classroom: a systematic review. *International Journal of Instruction*, 915-934.
- Pánchez-Jiménez, T. (2021). El uso de Translenguaje para mejorar la competencia de lectura oral en un aula de lengua extranjero. *Revista Cátedra*, 4(3), 57-73. <https://doi.org/10.29166/catedra.v4i3.3041>
- Pastor, M. (2011). CLIL and cooperative learning. *Encuentro: Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas* (20), 109-118.
- Pena Díaz, C., & Porto Requejo, M. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161. <https://doi.org/10.30827/Digibug.31786>
- Pentimoni, J.M., & Justice, L. M. (2010). Teacher's use of scaffolding strategies in the preschool classroom. *Early childhood Education Journal*, 37, 241-248.

- Pérez Cañado, M. L. (2014). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual*, 19(3), 1-30. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 202-221. <https://doi.org/doi.org/10.1080/02619768.2016.1138104>
- Pérez Cañado, M. L. (2019). CLIL and elitism: myth or reality? *Language Learning Journal*, 48(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Pressley, M., Hogan, K., Wharton-McDonald, R., Mistretta, J., & Ettenberger, S. (1996). The challenges of instructional scaffolding: The challenges of instruction that supports student thinking. *Special Issue: Constructivism and Students with Special Needs: Issues in the Classroom.*, 11 (3), 138–146.
- Pujolàs, P. (2010). *Aprender juntos, alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*. Octaedro.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 52, de 01 de marzo de 2022, 74-91. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296>.
- Roldán Tapia, A. R. (2012). Los elementos culturales en las políticas educativas plurilingües. En L. Rodríguez García, & A. Roldán Tapia, *Interculturalidad: un enfoque interdisciplinar* (239-249). Cátedra intercultural.
- Sanz Esteve, E. (2020). La mediación lingüística en el aula de lenguas extranjeras. *Revista de la Asociación Europea de Profesores de Español. El español por el mundo*, 3, 193-220.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research and Practice*. Allyn & Bacon.
- Szczesniak, A., & Muñoz Luna, R. (2022). Percepciones de los profesores sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas en los centros de primaria de Andalucía. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras* (37), 237–257. <https://doi.org/doi.org/10.30827/portalin.vi37.18414>
- Van de Craen, P., Mondt, K., Allain, L., & Gao, Y. (2007). Why and how CLIL works. An outline for a CLIL theory. *CLIL SPECIAL ISSUE*, 16(3), 70-78.
- Van Der Stuyf, R. R. (2002). Scaffolding as a Teaching Strategy. *Adolescent Learning and Development*, 52(3), 5-18.
- Zhang, J., & Wang, Q. (2023). Reading and writing difficulties in bilingual learners. *Ann. of Dyslexia* (73), 1–5. <https://doi.org/doi.org/10.1007/s11881-023-00282-8>
- Zurek, A., Torquati, J., & Acar, I. (2014). Scaffolding as a Tool for Environmental Education in Early Childhood. *International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 2(1), 27-57.
- ZydatiB, W. (2007). *Deutsch-Englische Züge in Berlin. Eine Evaluation des bilingualen Sachfachunterrichts an Gymnasien. Kontext, Kompetenzen, Konsequenzen*. Peter Lang.