



**VOL.23, Nº1 (Enero-Marzo, 2019)**

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

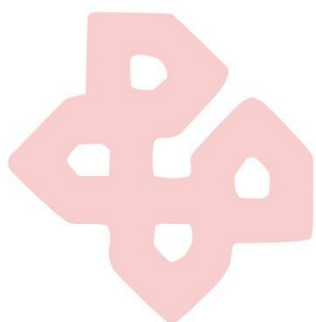
DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9161

Fecha de recepción: 13/11/2017

Fecha de aceptación: 15/04/2018

## **EL TRABAJO POR PROYECTOS COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA PARA LA INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA Y CURRICULAR. ESTUDIO DE UN CASO EN UN CENTRO BILINGÜE**

*Project work as a methodological alternative for linguistic and curricular integration. A case study in a bilingual school*



*Gabriel H. Travé González*

*Francisco José Pozuelos Estrada*

*Gabriel Travé González*

*Universidad de Huelva*

*E-mail: [pozuelos@uhu.es](mailto:pozuelos@uhu.es) ; [trave@uhu.es](mailto:trave@uhu.es)*

*ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-1339-9239>*

*<http://orcid.org/0000-0002-1259-9917>*

### **Resumen:**

El estudio que se presenta emplea métodos de investigación observacionales y narrativos a objeto de analizar la implementación de una propuesta didáctica de integración lingüística y curricular por proyectos en un centro bilingüe de Educación Primaria. Se desarrolla un estudio de casos con un equipo docente para analizar las principales dificultades, facilitadores y logros identificados en el proceso. Entre los resultados se constata la existencia de dificultades para el desarrollo de la propuesta vinculadas con las dimensiones de gestión y organización de la enseñanza, competencia lingüística del profesorado y metodología didáctica. Se identifican, asimismo, elementos

facilitadores tales como la cultura de colaboración del equipo docente y el potencial del enfoque de trabajo por proyectos para motivar al alumnado. Los logros aluden al desarrollo profesional del profesorado y el aprendizaje significativo del alumnado en las dimensiones de contenido y lengua. Entre las conclusiones, se pone de relieve la pertinencia de desarrollar propuestas de integración curricular y lingüística en el marco del trabajo por proyectos como estrategia para combatir la potencial fragmentación curricular derivada de la incorporación de lenguas extranjeras para la enseñanza de contenidos así como los riesgos de trivializar el currículum de las áreas bilingües.

**Palabras clave:** *trabajo por proyectos, enseñanza bilingüe, concepciones y prácticas del profesorado*

### **Abstract:**

The present study uses observational and narrative research methods to analyze the implementation of a didactic proposal of linguistic and curricular integration based on project work in a bilingual school. A case study is carried out with a team of teachers in order to analyze the main difficulties, facilitators and achievements identified in the process. The results show that there are difficulties for the development of the proposal related to the dimensions of management and organization of teaching, teachers' language competence and teaching methodology. It also identifies facilitating elements such as the collaborative culture of the teaching team and the potential of project work approach to motivate students. The achievements allude to the professional development of the teaching staff and students' learnings in the dimensions of content and language. Among the conclusions, the study shows the relevance of developing proposals for curricular and linguistic integration in the framework of project work as a strategy to combat potential curricular fragmentation resulting from the incorporation of foreign languages for teaching content as well as the risks of trivializing the curriculum of bilingual areas.

**Key Words:** *project work, bilingual teaching, teacher beliefs and practices*

## **1. Presentación y justificación del problema**

La metodología de trabajo por proyectos comparte una serie de elementos comunes entre un conjunto de tradiciones pedagógicas innovadoras caracterizadas por la globalización de los conocimientos, el estímulo de aprendizajes relevantes, la formación de esquemas de pensamiento vinculados a la práctica, la participación del alumnado en su propio aprendizaje y en los procesos de toma de decisión así como un acercamiento a la alfabetización científica y sociocultural (Fraser, 2013; Majó y Baqueró, 2014; Pozuelos, 2007; Ventura, 2013).

Las propuestas de enseñanza/ aprendizaje a través de proyectos se articulan sobre la base de investigaciones acerca de temáticas relevantes para el alumnado y el profesorado, de las que emanan interrogantes y problemas, creándose “una comunidad de aprendizaje organizada a partir de un interés común (...) entendiendo la educación como una aventura por descubrir, más que un modelo que hay que reproducir” (Mérida et al, 2011, p. 75). La lógica disciplinar es superada a través de procesos de indagación de carácter integrado. Así, la clásica distribución del conocimiento escolar en asignaturas, materializada en propuestas reduccionistas y academicistas, es reemplazada por dinámicas social y/o personalmente relevantes

desarrolladas en el contexto de relaciones de participación y cooperación (Van Ryzin y Newell, 2009).

Son múltiples las fuentes autorizadas que desde principios del siglo XX hasta la actualidad han respaldado las visiones integradas del currículum, entre las que se encuentran las propuestas basadas en proyectos (Beane, 2005; Dewey, 1902; Hernández, 2000; Torres Santomé, 1994; 2013). La propia ley educativa en vigor (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013), respalda los planteamientos interdisciplinares para viabilizar los procesos de cambio curricular. El currículo básico de la Educación Primaria afirma que *“El proceso de enseñanza-aprendizaje competencial debe abordarse desde todas las áreas de conocimiento (...) Para lograr este proceso de cambio curricular es preciso favorecer una visión interdisciplinar”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014). En concreto, el trabajo por proyectos se considera *“especialmente relevante para el aprendizaje por competencias”* (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, anexo 2). En la Comunidad Andaluza la concreción de la norma refuerza la integración curricular al asumir que *“La visión interdisciplinar y multidisciplinar del conocimiento resalta las conexiones entre las distintas áreas y la aportación de cada una de ellas a la comprensión global de los fenómenos estudiados”* (Consejería de Educación de Andalucía, 2015, artículo 3).

Un análisis de las evidencias obtenidas a partir de los estudios sobre el trabajo por proyectos muestra el positivo impacto que las propuestas ejercen en el alumnado, quien logra excelentes resultados en áreas instrumentales a partir de pruebas estandarizadas (Bell, 2010). Tras un estudio con alumnado de dos centros educativos británicos, Boaler (1999) evidenció que el alumnado obtenía significativamente mejores resultados en la prueba de diagnóstico nacional, desarrollando una serie de estrategias de aprendizaje diferentes, transferibles a situaciones más allá de ejercicios del libro de texto y exámenes. Gultekin (2005), en un estudio con alumnado de 5º grado en el área de Ciencias Sociales, constató el efecto de las propuestas basadas en proyectos en el éxito académico del alumnado, señalando los beneficios del enfoque en la motivación del alumnado y su impacto en las competencias de aprender a aprender. García-Varcácel y Basilotta (2017) analizaron las representaciones de alrededor de 360 alumnos-as de Educación Primaria participantes en proyectos de corte colaborativo, evidenciándose una alta motivación así como la positiva autopercepción de los aprendizajes realizados.

A pesar de los contrastados beneficios del desarrollo de propuestas dentro de perspectivas de corte integrado, las limitaciones para su desarrollo en la práctica no son escasas y se encuentran muy bien documentadas, entre otras, la existencia de un currículo organizado en función de asignaturas, la presencia hegemónica del libro texto como material hegemónico en las aulas (gratuito para el conjunto del alumnado en la Comunidad Autónoma de Andalucía), o la intensificación de las responsabilidades del profesorado en un contexto educativo marcado por recortes de personal (Feito, 2007; López y Lacueva, 2007; Martínez Bonafé, 2002; Travé, Pozuelos y Soto, 2015). Todo ello, sin aludir a las presiones de la gramática escolar,

determinante en muchos de los procesos que acontecen en los centros (Tyack y Cuban, 2001).

Un nuevo escenario, derivado de la expansión de la enseñanza bilingüe en la red de centros escolares de la Comunidad Autónoma andaluza, añade variables de corte lingüístico a las múltiples presiones tanto contextuales como curriculares que se experimentan en los centros educativos. Específicamente, la generalización de los proyectos bilingües ha supuesto el aumento de la presión curricular en las áreas de ciencias, así como la sobrecarga laboral para el profesorado, que asume la enseñanza en una lengua extranjera sin arraigo familiar, histórico o social como vehicular, en un contexto de la escasez de materiales y con escaso apoyo institucional (Mellado, Bolarín y Porto, 2013; Pladevall-Ballester, 2015; Travé, 2013; Travé y Soto, 2014).

Específicamente, se ha apostado por la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) para favorecer aproximaciones integradas en el marco de la enseñanza bilingüe. Sin embargo, la mayor parte de las aportaciones en torno al enfoque AICLE se muestran acriticas con las características, naturaleza y organización del currículo. De este modo, el concepto de currículo integrado ha sido reinterpretado desde una vertiente esencialmente lingüística, aludiendo a integración en términos de *“un lenguaje integral a partir de todas las artes propias del lenguaje”* (Beane, 2005, p. 31), sin intervenir en la organización del currículo o favorecer *“un intercambio significativo entre las materias, una verdadera relación por la que todas las disciplinas involucradas se verán enriquecidas”* (Pozuelos, 2000, p. 81).

A pesar de ser minoritarias, las propuestas que parten de presupuestos de integración curricular y lingüística -aún con diferencias sustanciales entre ellas- evidencian su potencial para alcanzar los objetivos curriculares, conferir relevancia y significatividad tanto al propio aprendizaje lingüístico como curricular, logrando un aumento generalizado de la motivación e implicación del alumnado, el profesorado y las familias (Agirreolea, 2011; Bondar, Kulbakova, Svintorzhitskaja, Pilat y Zavrumov, 2016; Huertas, Jiménez, León, Panadero y De Los Ríos, 2011; Olivé, 2007).

La complejidad y relevancia de estas propuestas justifica el desarrollo de estudios que ofrezcan respuestas a los múltiples interrogantes que se generan a raíz de las prácticas de integración lingüística y curricular en los centros educativos, entre otros: *¿qué representaciones tienen los docentes en relación al desarrollo de propuestas de integración lingüística y curricular en el marco de la enseñanza bilingüe?*, *¿qué dificultades se identifican en el proceso?*, *¿qué elementos se consideran como facilitadores?* y *¿en qué medida se identifican logros?*.

Para dar respuesta a estos interrogantes se presenta una investigación enmarcada en el campo estudio del pensamiento docente profundizando en los procesos relacionados con la experiencia práctica y su incidencia en la conformación del conocimiento profesional (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006) a través de los siguientes objetivos:

1) Conocer las dificultades en torno al desarrollo de un proyecto de integración lingüística y curricular.

2) Analizar los elementos facilitadores para el desarrollo de la propuesta en el marco de la enseñanza bilingüe.

3) Indagar en los logros derivados de la implementación de un proyecto de naturaleza integrada.

## 2. Método

La elección de la metodología de estudio de caso responde al interés por obtener información procesual, rigurosa y contextualizada acerca de las dificultades, facilitadores y logros encontrados durante la implementación de un proyecto de trabajo de integración lingüística y curricular en un centro bilingüe. Siguiendo a Borg, (2015) el estudio de casos constituye el método de investigación más acertado para realizar el análisis de las declaraciones del profesorado de forma contextualizada y reconstruir sus representaciones en el seno de sus marcos de acción real. Existe una abundante tipología de estudios de caso, si bien optamos por el desarrollo de un estudio único de tipo intrínseco (Simons, 2011), seleccionado por su potencial para convertirse en una oportunidad de aprendizaje (Stake, 2007).

El estudio de caso persigue el análisis de las concepciones y práctica reflexionada del profesorado en el marco del diseño y desarrollo de una unidad didáctica de trabajo por proyectos. De este modo, la metodología de investigación experimenta una transformación superando la mera descripción interpretativa para aproximarse a la investigación-acción; compartiendo algunos de los referentes que fundamentan estrategias de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje como las *Lesson Study* (Soto Gómez y Pérez Gómez, 2015) o las comunidades de práctica innovadora (Wenger, 2000).

Para el desarrollo del estudio se han identificado una serie de categorías en función de los objetivos propuestos, reflejándose conjuntamente con los instrumentos de investigación utilizados y el proceso realizado (tabla 1).

Tabla 1.  
*Categorías, objetivos e instrumentos investigación*

Categorías	Objetivos	Instrumentos investigación	Proceso realizado
Dificultades	Conocer las dificultades en torno al diseño y desarrollo de un proyecto de integración lingüística y curricular.	Entrevistas individuales	-6 entrevistas semiestructuradas
		Entrevistas colectivas	-3 entrevistas a partir de preguntas abiertas
		Observaciones	-5 sesiones de grabación con el equipo docente
		Análisis de documentos	-Proyecto Educativo del centro -Proyecto de trabajo "Investigando los oficios del

			barrio”
		Diarios	-5 diarios de las docentes -1 diario del investigador
<b>Facilitadores</b>	Analizar los elementos facilitadores para el desarrollo de la propuesta en el marco de la enseñanza bilingüe.	Cuestionarios	-Administración del cuestionario “ <i>La enseñanza bilingüe en los centros educativos de primaria en la provincia de Huelva</i> ” publicado en Travé y Soto (2014) a las 5 docentes
<b>Logros</b>	Indagar en los logros derivados de la implementación de un proyecto de naturaleza integrada.	Conversaciones informales	-Con alumnado al finalizar el proyecto de trabajo

Fuente: elaboración propia

El estudio de caso se nutre de diferentes fuentes de información recogidas a través de instrumentos diversos, *múltiples fuentes de evidencia* según Yin (2009), que permiten la triangulación de las informaciones recogidas en el análisis ulterior.

Se incorporan entrevistas tanto individuales como colectivas, consideradas como conversaciones que poseen una estructura y un propósito (Álvarez-Gayou, 2003). Se han realizado un total de seis entrevistas individuales de naturaleza semiestructurada, que incluyen a las cinco docentes del equipo y a la auxiliar de conversación del centro. Las entrevistas se basaron en un guión estructurado, al que se añadieron nuevas preguntas a lo largo de su desarrollo (tabla 2).

Tabla 2  
*Categorías y guión estructurado de la entrevista individual a las docentes del equipo*

Categoría	Preguntas
Dificultades	¿Cuáles son las dificultades más significativas que has encontrado en el diseño y desarrollo del proyecto?
Facilitadores	¿Cuáles son los facilitadores en el diseño e implementación de la unidad didáctica? ¿Qué actividad/ dinámica de las realizadas consideras que ha sido más positiva para el aprendizaje del alumnado? ¿Por qué? ¿En qué medida la experiencia puede haber repercutido en tu desarrollo profesional como docente?
Logros	¿Qué es lo que más has disfrutado de la experiencia en relación con la enseñanza bilingüe? ¿Crees que el alumnado se ha beneficiado de la puesta en práctica del proyecto? ¿En qué medida? ¿Qué logros destacarías?

Fuente: elaboración propia

Además, se han celebrado tres entrevistas colectivas monográficas con el equipo completo, administrándose un formulario escrito previo de respuesta abierta a partir de una pregunta guía general en cada una de ellas correspondiendo con las categorías del estudio: descripción e identificación de las dificultades (categoría 1), facilitadores (categoría 2) y logros (categoría 3).

Conjuntamente con las entrevistas colectivas se realizó la observación y grabación en audio de cinco sesiones colectivas de trabajo del equipo docente. También, se utilizó el diario de investigación como un instrumento “*personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor*” (McKernan, 1999, p 105). Se redactaron dos tipos de diario, uno realizado por el propio investigador y otro por las docentes del equipo. Además, se utilizó el análisis de documentos como técnica de investigación (McMillan y Schumacher, 2005), incluyendo documentos tanto personales como oficiales. Con la finalidad de complementar las visiones docentes se mantuvieron conversaciones informales con el alumnado en torno a sus percepciones acerca del proyecto de aula. Finalmente, se administró el cuestionario: “*La enseñanza bilingüe en los centros educativos de primaria en la provincia de Huelva*” publicado en Travé y Soto (2014) con la finalidad de contrastar las concepciones y práctica reflexionada del equipo docente en relación con el resto de enseñantes bilingües de la provincia.

La estructura de categorías se convirtió en una herramienta esencial a la hora de realizar el proceso de sistematización y reducción de los datos acumulados a través de los contenidos y códigos. Para lograr mayor eficiencia en dicho proceso de categorización y clasificación se utilizó el administrador de bases de datos cualitativos *Atlas.Ti* (6.2). La unidad hermenéutica se dotó de contenido a través de la incorporación de 21 documentos primarios con un total aproximado de 662 citas. Para la identificación de las citas se crearon 61 códigos emanados de los contenidos de las categorías. Las citas de contenidos se identifican a partir de la nomenclatura propuesta por Friese (2011), según se observa en el siguiente ejemplo: “*El alumnado tiene que saber que todos los conocimientos, todas las informaciones pueden venir de diferentes medios y en diferentes lenguas*” (Maestra 3, 5:31). De tal manera, que se identifica en primer lugar a la fuente de información y seguidamente se especifica el código utilizado con el siguiente significado: 5:31 = 5: número de recurso (documento) y 31: número de cita en dicho documento.

## 2.1 Caracterización del caso

El caso se construye partiendo de un contexto común en el que se diseña e implementa una unidad de trabajo por proyectos de integración lingüística y curricular en las aulas del primer ciclo de Educación Primaria titulada “*Investigamos los oficios del barrio*” (Travé y Travé, 2015).

Para la comprensión del caso es necesario realizar un análisis del contexto (Gillham, 2010), que pasamos a pergeñar someramente



El centro escolar se ubica en una barriada popular de una capital andaluza, extendiendo su zona de influencia a parte de la zona centro de la ciudad. En el Proyecto Educativo del centro se hace una reconstrucción de las bases históricas del colegio, caracterizándolo dentro de una línea innovadora *“En la década de los setenta y los ochenta el centro se consolidó como un colegio pionero en la enseñanza de idiomas, en la integración de alumnado con discapacidad, en la renovación de métodos y prácticas educativas, en la participación de las familias en la vida del centro”* (Proyecto Educativo de Centro, p. 3).

El equipo docente participante está compuesto por cinco maestras del primer ciclo de primaria con destino definitivo en el centro, tres pertenecientes a primero y dos a segundo, que pasamos a caracterizar someramente (tabla 3):

Tabla 3  
Caracterización de las docentes participantes en el estudio de caso

	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Curso	1º EP	1º EP	1º EP	2º EP	2º EP
Años de docencia	20	21	27	12	12
Años de experiencia bilingüe	1	2	1	5	5
Responsabilidades	Tutoría, docencia bilingüe, área Lengua Extranjera (Inglés).	Tutoría, coordinación de ciclo, docencia bilingüe y área Lengua Extranjera (Inglés)	Tutoría, docencia bilingüe, área Lengua Extranjera (Inglés).	Tutoría, docencia bilingüe, área Lengua Extranjera (Inglés).	Tutoría, docencia bilingüe, área Lengua Extranjera (Inglés).
Especialidad de magisterio	Pedagogía Terapéutica, Ciencias e Inglés	Ciencias	Lengua Extranjera (Inglés)	Lengua Extranjera (Inglés)	Lengua Extranjera (Inglés)

Fuente: elaboración propia

El proyecto de trabajo se desarrolló en todas las aulas del primer ciclo de primaria en las que se encontraban escolarizados 160 alumnos-as. La ratio de las distintas clases se sitúa en 26 alumnos-as aproximadamente.

La propuesta didáctica, fundamentada en la metodología de trabajo por proyectos de integración lingüística y curricular, se diseñó a través de una serie de sesiones de trabajo colectivo en las que estuvo presente el investigador. El diseño y desarrollo del proyecto de trabajo se estructuró en cuatro fases (tabla 4):

Tabla 4  
Fases del proceso de diseño, desarrollo y evaluación de la propuesta didáctica

Fase	Actuaciones
1. Negociación y selección de la temática	Negociación de la temática de trabajo. Recogida de los intereses del alumnado y del profesorado. Análisis curricular y selección de la temática.



2. Diseño del artefacto didáctico	Análisis de los problemas de investigación, documentación en las vertientes lingüística y curricular, elaboración del cuaderno del maestro-a y alumno-a, maquetación e impresión de los recursos necesarios para la puesta en marcha del proyecto de trabajo.
3. Implementación	Desarrollo del proyecto a nivel de aula.
Fase 4. Evaluación.	Evaluación del proyecto: análisis de rúbricas y carpetas de trabajo.

Fuente: elaboración propia

La unidad didáctica por proyectos titulada finalmente: *“Investigamos el mundo del trabajo”* (Travé y Travé, 2015), se estructuró en torno a interrogantes enunciados en forma de preguntas-problema, de los que emanaron los objetivos educativos, distinguiendo el tratamiento lingüístico que recibirían (tabla 5).

Tabla 5  
*Preguntas-problema del proyecto de trabajo “Investigamos el mundo del trabajo”*

Preguntas-problema	Objetivos	Lengua utilizada
1. ¿Qué es el trabajo y qué tipos hay?	-Definir el concepto de trabajo y profesión.	Español
	-Conocer tipologías laborales y su clasificación en los llamados sectores primario, secundario y terciario.	Español e Inglés
2. ¿A qué se dedican nuestras familias?	-Conocer y profundizar en las características de los oficios familiares.	Español e Inglés
3. ¿Cuáles son los oficios del barrio?	-Identificar diferentes oficios presentes en el barrio donde se encuentra la escuela.	Español
4. ¿Qué trabajos se hacían en otras épocas? ¿y en el futuro?	Conocer y comparar oficios actuales con otros que se hacían en otras épocas.	Español
	Indagar en las preferencias laborales del alumnado.	Inglés
5. ¿Qué se consigue con el trabajo?	-Relacionar el tipo de trabajo con la producción de bienes y servicios.	Español
	-Distinguir la materia prima del producto elaborado.	Español e Inglés

Fuente: elaboración propia

La determinación de la lengua utilizada, según el patrón de cobertura segregada, incluía la exclusividad lingüística para el tratamiento de ciertos objetivos y el refuerzo de otros en ambas lenguas a partir de criterios como la funcionalidad y significatividad. Tras la identificación de las preguntas-problema y los objetivos se diseñó la propuesta de itinerario de actividades, estructurándose en las fases de 1) Presentación, motivación, lectura de ideas previas e intereses; 2) Desarrollo y aporte de nueva información, y 3) Síntesis y evaluación.

Seguidamente analizamos los resultados del estudio de caso a partir de las categorías de la investigación.

### 3. Resultados

#### 3.1 Categoría 1. Dificultades

El equipo identifica una serie de dificultades de diversa índole que contemplan desde los aspectos de gestión y organización de la enseñanza, la competencia lingüística a las dimensiones metodológicas en el desarrollo de un proyecto integrado en el marco de la enseñanza bilingüe.

La elevada ratio es identificada como uno de los aspectos que más limita la capacidad del equipo docente para realizar una atención personalizada al alumnado: *“Las condiciones en cuanto al número de alumnado no son óptimas”* (Maestra 2, 17:37), dificultando el desarrollo de diferentes actividades: *“Una persona con veintiséis niños puede hacer lo que puede hacer y no más”* (Maestra 2, 32:45). Una variable relacionada con la gestión y organización del proyecto de trabajo se relaciona con la dimensión temporal, tanto en cuanto a la necesidad de mayor tiempo de preparación: *“implica muchas horas de preparación”* (Maestra 3, 7:38), como en torno a las limitaciones para desarrollar las actividades previstas: *“A veces me he sentido desbordada por la falta de tiempo”* (Maestra 5, 9:9). Así, se considera que la falta de tiempo ha condicionado la posibilidad de reforzar los contenidos abordados: *“He dedicado poco tiempo para afianzar. Hubiera necesitado más tiempo para poder trabajar todo bien con los alumnos”* (Maestra 1, 9:2).

Aludiendo a la dimensión lingüística, el profesorado del equipo reconoce carencias a la hora de abordar contenidos en la segunda lengua: *“El tratamiento de contenidos que no estaban previstos me ha puesto en la tesitura de tener que buscar algún vocabulario que no sabía”* (Maestra 1, 17:8). En el caso de la maestra 4, se corrobora el negativo impacto que tienen los déficit lingüísticos en el desarrollo de la enseñanza bilingüe: *“Estoy cómoda usando el inglés en todas las situaciones normales; ahora, cuando se trata de la enseñanza de contenidos en inglés ya no estoy cómoda, porque muchas veces hay vocabulario que es muy específico y no sé en inglés”* (Maestra 4, 12:20). La auxiliar de conversación corrobora las limitaciones lingüísticas reconocidas por el profesorado del equipo, que a su juicio incidirían en un menor uso de la lengua extranjera en las aulas: *“Es posible que nunca hayan visto antes el vocabulario que están enseñando y tratan de evitarlo, no estoy diciendo que esto pase siempre pero si queremos que los dos idiomas estén presentes tiene que ser algo que el profesor/a conozca suficiente”* (Auxiliar de Conversación, 10:30).

En cuanto a las dimensiones metodológicas se ponen de manifiesto importantes carencias formativas en el profesorado: *“La verdad es que aún no he sido capaz de enterarme muy bien de qué va esto de la enseñanza bilingüe”* (Maestra 3, 13:3). La enseñanza bilingüe es en sí misma una actividad compleja, especialmente en cuanto a la enseñanza integrada de contenido y lengua como así expresa la siguiente docente: *“La enseñanza bilingüe me carga un poco de carga de conciencia, de responsabilidad añadida, porque me parece que no sé hacerlo, nunca*

*estoy segura si lo estoy haciendo bien. Cuando era especialista me sentía más segura de lo que hacía” (Maestra 4, 12:1).*

En síntesis se pone de relieve la identificación de dificultades relacionadas con la gestión y organización de la enseñanza bilingüe que hacen referencia a la alta ratio y las limitaciones temporales para el desarrollo de la secuencia didáctica. También, se mencionan dificultades relacionadas con la formación lingüística del profesorado y el tratamiento de contenidos complejos en la segunda lengua. Entroncando con esta última idea se reconocen obstáculos de carácter metodológico en torno al desarrollo de la enseñanza bilingüe, poniendo de relieve la complejidad de la enseñanza integrada de contenido y lengua.

### 3.2 Categoría 2. Facilitadores

Todas las docentes consideran que el trabajo en equipo ha representado un elemento clave en el desarrollo del proyecto de trabajo: *“Como facilitador señalaría el trabajo cooperativo” (Maestra 3, 17:16)*, destacando la creación de una red de apoyo mutuo en la que *“si se me olvidaba cómo trabajar algún elemento de la programación cualquier persona del ciclo podía ayudarme” (Maestra 1, 17:20)*.

En este sentido, el desarrollo del proyecto ha facilitado el tránsito de la colaboración parcial a la creación de una cultura colaborativa: *“El trabajo en equipo de los compañeros ha sido fantástico, el hecho de que todo el ciclo se haya animado es muy positivo” (Maestra 2, 14:28)*. La conformación de una cultura colaborativa ha permitido minimizar las dificultades y crear dinámicas positivas: *“Es fundamental el trabajo en equipo, hacer este proyecto uno solo no tiene sentido, hemos colaborado todos desde el principio, hemos puesto nuestro granito de arena, todos hemos participado y eso hace que lo hagas tuyo” (Maestra 2, 32:16)*. En definitiva, se ha conseguido -a través de la colaboración positiva- el establecimiento de lazos fuertes que han reforzado la cultura del equipo: *“todo eso hace que también nos conozcamos mejor, nos llevemos y trabajemos mejor” (Maestra 2, 32:17)*.

Otro facilitador clave en el desarrollo del proyecto ha sido la motivación e interés del alumnado, aspecto en el que coinciden todos los miembros del equipo: *“Me parece que a los niños les gusta la unidad que se está abordando, los trabajos, que les interesa” (Auxiliar de Conversación, 10:7)*. Se pone de relieve la especial motivación del alumnado en aquellas actividades de corte experiencial y manipulativo: *“Todas las actividades que han salido de la rutina les han encantado” (Maestra 5, 11:8)*. Como muestra de su entusiasmo recogemos algunas de sus declaraciones valorando en primer lugar los talleres: *“me ha gustado mucho cuando hemos hecho los teatros” (Conversación informal Alumno 2º A)* así como la salida de investigación: *“Me encantó salir del colegio para conocer más oficios, cómo trabajan, qué máquinas o herramientas utilizan...” (Conversación informal Alumna 2º B)*.

Se considera que la cercanía del proyecto con las vidas del alumnado representa un factor clave en lograr su motivación: *“El alumnado ha visto muy*

*cercano el trabajo que se ha hecho, porque se ha enlazado mucho con su familia. En qué trabajan, que herramientas utilizan, todo muy cercano porque hemos salido a visitar el barrio” (Maestra 2, 14:26).*

En este sentido se valora el papel facilitador que un diseño innovador tiene sobre la motivación del alumnado *“porque es diferente al planteamiento del resto de las unidades didácticas. La diversidad de actividades motiva mucho al alumnado” (Maestra 1, 9:36).*

A pesar de que todas las docentes ponen de relieve la motivación del alumnado, la maestra 5 es quien más significativamente alude al impacto que ha tenido la propuesta en su grupo clase, destacando el interés por el desarrollo de las actividades: *“Los niños estaban muy motivados, nunca me habían preguntado antes acerca de lo que iban a hacer en clase, decían: ¿Seño, hoy es día especial? ¿Qué vamos a hacer?” (Maestra 5, 11:42).*

Por último, la posibilidad de contar con materiales y recursos adaptados se entiende como un facilitador clave de la enseñanza: *“Como facilitadores considero aquellos recursos digitales que hemos utilizado, las canciones, las presentaciones, la presencia del auxiliar... cualquier novedad que saque a los niños de la rutina diaria” (Maestra 2, 17:6).*

A modo de síntesis, se evidencia que la implementación de una propuesta de trabajo de integración lingüística y curricular se ha visto facilitada gracias a la cultura de colaboración existente en el equipo, que a su vez ha salido reforzada. Asimismo, se considera que el propio enfoque metodológico opera como catalizador para involucrar y motivar al alumnado por su carácter innovador y cercano a sus intereses.

### **3.3 Categoría 3. Logros**

El proceso de diseño y desarrollo del proyecto ha supuesto una oportunidad para el aprendizaje del profesorado. Se afirma así haber realizado avances metodológicos en el terreno de la integración curricular *“He aprendido a integrar varias asignaturas, no es que vayan unas desligadas de las otras, sino que tienen que ir todas juntas hacia una meta en común” (Maestra 5, 11:22).*

Se ha fomentado la reflexión del profesorado, quien expresa reflexiones de calado metodológico vinculadas con concepciones supralingüísticas en torno al diseño y desarrollo de la enseñanza en contextos bilingües: *“La cuestión no es la lengua que utilices sino qué estrategia metodológica se ponga en práctica” (Maestra 2, 32:25).*

Atendiendo a los logros relacionados con el alumnado el desarrollo del proyecto ha favorecido la identificación de elementos subyacentes en las concepciones del alumnado no explícitos en el discurrir cotidiano, como la observancia del sexismo latente: *“Había muchas profesiones encasilladas de chichica. Las mismas niñas tenían claro que por ejemplo cuidar bebés es algo de las mujeres, lo tenían muy claro” (Maestra 5, 11:10).* También la realización de

actividades diferentes ha permitido que el profesorado re-conceptúe las competencias y capacidades de su alumnado: *“Me sorprendió gratamente el que el alumnado fuese capaz de hacer tan bien el cuaderno de campo que se elaboró para realizar durante la salida al barrio”* (Maestra 1, 17:33).

Otros logros hacen referencia al aprendizaje lingüístico: *“La enseñanza de contenidos a través de la lengua extranjera ha enriquecido mucho sobre todo el tema del vocabulario y la expresión”* (Maestra 1, 17:51). Además, se valora la buena respuesta del alumnado a nivel de comprensión oral en actividades inmersivas en la lengua 2: *“En este proyecto la exposición en inglés del proceso de elaboración del pan fue fantástica, el alumnado se enteró perfectamente de todo”* (Maestra 3, 32:46).

Además del aprendizaje lingüístico, el desarrollo del proyecto ha favorecido - según las docentes- el aprendizaje significativo del alumnado, protagonista en un proceso que trasciende a la rutina escolar: *“El aprendizaje se produce de forma mucho más significativa y más enlazada con la realidad, con actividades mucho más cercanas a su realidad, porque estamos acostumbrados a meternos en el aula, en el trabajo de pizarra, lápiz y papel”* (Maestra 2, 14:24).

El análisis de dichas declaraciones evidencia que el desarrollo de una propuesta integrada por proyectos se considera un instrumento para lograr la comprensión de una realidad que, por su naturaleza, trasciende a la división por áreas de conocimiento, partiendo de las ideas del alumnado y contribuyendo a la elaboración de sus esquemas de pensamiento: *“Las áreas se unen para llegar al conocimiento de contenidos muy ligados a los intereses de los niños y a los conocimientos previos que tienen, se les desmorona o afianza lo que ellos saben”* (Maestra 3, 13:15).

El profesorado identifica la consecución de determinados logros de aprendizaje de contenidos entre los que se encuentran un mayor conocimiento de los oficios de sus familias así como profundización en la organización y finalidad del trabajo: *“Al principio cuando detectamos las ideas previas, en la pregunta ¿qué se consigue con el trabajo? nada más que hablaban de dinero; una vez finalizado el proyecto habían ampliado esa concepción”* (Maestra 3, 32:13). Además el proyecto ha representado una primera para que el alumnado tome contacto con el mundo laboral y, como expresa el siguiente alumno *“Orientarnos un poco para cuando seamos mayores y trabajemos”* (Conversación informal, alumno 2º C). Además, la naturaleza integrada del proyecto ha permitido equilibrar las dimensiones de contenido y lengua, considerando que tres de las cinco docentes rechazaban expresamente potenciar la lengua extranjera a costa del aprendizaje de contenidos curriculares (Cuestionario Docentes, ítem 18).

Resaltar, a modo de síntesis, que el análisis de los logros permite entrever las múltiples repercusiones positivas derivadas del desarrollo de propuestas de integración lingüística y curricular a partir del trabajo por proyectos en el marco de la enseñanza bilingüe. Destaca, con respecto al profesorado, la creación de

oportunidades de desarrollo profesional y, en relación al alumnado, el aprendizaje significativo de contenidos y lenguas.

#### 4. Discusión

El estudio de casos realizado evidencia la factibilidad de implementar una unidad de trabajo por proyectos en un centro bilingüe desde presupuestos de integración lingüística y curricular. Este hecho, empero, requiere de la existencia de una serie de *marcos burocratizadores* en los centros bilingües (Beane, 2005) que faciliten el diseño y desarrollo de las propuestas.

Específicamente, se constata la alta intensidad de las responsabilidades del profesorado participante -quien realiza las funciones de tutoría, enseñanza bilingüe en las áreas de ciencias y docencia de la asignatura de Lengua Extranjera (inglés)- en la línea con el resto de profesorado bilingüe andaluz (Travé y Soto, 2014); en este caso realizando un esfuerzo añadido al emprender el diseño y desarrollo de un proyecto innovador. Se constata, por tanto, la existencia de profesionales que persiguen la mejora educativa sin buscar la recompensa material, sino la personal y profesional (Gimeno Sacristán, 2013), pero a su vez sin la concurrencia de elementos exógenos que faciliten o incentiven este tipo de prácticas.

La alta ratio de alumnado, por ejemplo, representa otro factor que complejiza el desarrollo de propuestas didácticas que trascienden a las lógicas expositivas convencionales -siendo una variable con un efecto contrastado a nivel de resultados educativos (Mathis, 2017)- más si cabe en ámbitos de fomento del plurilingüismo donde una interacción entre el alumnado y profesorado es crucial a la hora de desarrollar las competencias lingüísticas (Torras, 2005).

Por otra parte, el desarrollo del estudio evidencia que las propuestas de naturaleza integrada, por su mayor complejidad, requieren de un profesorado con competencias tanto metodológicas como lingüísticas de nivel avanzado. Progresivamente, este es un ámbito sobre el que se está interviniendo tanto desde la formación inicial -a través de la titulación de grados con mención bilingüe- como a través de la formación permanente (Jover, Fleta y González, 2016).

El desarrollo de la propuesta, una vez identificadas las dificultades, se ha visto favorecida por la dimensión colegiada del equipo docente. Así, la cultura colaborativa del profesorado ha sido clave a la hora de minimizar las diversas limitaciones contextuales y formativas. Se ha documentado una colaboración profesional auténtica (Hargreaves y Fullan, 2014), vinculada a los procesos de enseñanza/ aprendizaje y caracterizada por principios como la reflexión colectiva, la ayuda, el respeto, la confianza, el apoyo mutuos y el compromiso con el contexto laboral (Kuh, 2016). Se habría conseguido, al menos parcialmente, trascender a lo que Lortie (1975) conceptuara como las normas preestablecidas a través de las cuales el profesorado se relaciona, al crear un marco de expresión libre de ideas al margen de las rutinas y modos de hacer de las vertientes más convencionales del trabajo



escolar. Desde esta óptica, la participación de las maestras en el desarrollo del proyecto ha servido como estímulo para su desarrollo profesional, conformando una comunidad de práctica durante el proceso (Wenger, 2000; Snyder y Wenger, 2010). Se constata así que los procesos de aprendizaje docente se producen en los contextos de acción en el marco del desarrollo de proyectos conjuntos (Guarro, Martínez-Domínguez y Portela, 2017).

La participación del equipo en el diseño y desarrollo de la propuesta didáctica ha permitido analizar elementos clave específicos de la acción educativa como la búsqueda de estrategias para la atención a la diversidad del alumnado, el trabajo eficaz con grupos numerosos de alumnado de corta edad, el desarrollo de actividades innovadoras o el tratamiento de la lengua extranjera para la realización de actividades y tareas en una secuencia didáctica de orden superior.

Abordando los logros se valoran de forma muy significativa los altos niveles de satisfacción y motivación del alumnado a lo largo de la secuencia didáctica, en lo que viene a ser una característica idiosincrática de la implementación de las iniciativas de corte integrado (Bishop y Brinegar, 2011).

La realización del proyecto puso de manifiesto que las propuestas de integración curricular y lingüística por proyectos representan alternativas viables, capaces además de inspirar a sus participantes, haciendo de la escuela y lo educativo una oportunidad para un aprendizaje diferente, significativo y conectado con la vida e intereses de sus protagonistas, coincidiendo con los resultados de experiencias en contextos diversos (Brough, 2012; López y Lacueva, 2007). Se lograría, entre otros aspectos, reducir la fragmentación curricular favorecida por la clásica asignaturización del conocimiento (Torres Santomé, 2010), agudizada más aún por la incorporación de segundas y terceras lenguas en el currículum sin una planificación lingüístico-curricular previa desde presupuestos integrados.

El diseño y desarrollo propuestas de trabajo por proyectos y la reflexión previa en torno al papel de las lenguas en el proceso de enseñanza/ aprendizaje limitaría a su vez la *trivialización curricular* derivada de tratamientos simplificados de los contenidos desde la segunda lengua (Dalton-Puffer, 2011). De este modo, se ha evidenciado la pertinencia de hacer un cuidadoso análisis previo en torno al diseño de los elementos curriculares en el marco de propuestas de integración lingüístico-curricular, al tomar decisiones explícitas en torno al papel de las lenguas en las diferentes actividades y tareas en función de criterios identificados y consensuados.

Sin embargo, a pesar de sus claros beneficios, el camino para lograr escenarios educativos de integración curricular y de las lenguas que en él intervienen aún tiene por delante un amplio recorrido no exento de dificultades, al depender en gran medida de un cambio en el pensamiento docente desde visiones tecnificadas hacia enfoques de corte reflexivo (Travé, Pozuelos y Cañal, 2006). También, es preciso evitar que las propuestas de integración curricular se reduzcan a iniciativas basadas en actividades que -si bien involucren y motiven al alumnado- no representen oportunidades de aprendizaje relevante o extiendan su pensamiento



(Fraser et al., 2012), con el riesgo de convertirse en propuestas con rasgos de “simulación modernizante” (Fonseca, 2003), en las que “*se modifican los nombres, se repinta el decorado, mientras permanece invariable la cultura de los centros y los roles de los actores del sistema educativo*” (Grupo de la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo [PEPT], 2016).

Finalmente, la realización del estudio de casos permite concluir que el desarrollo de prácticas innovadoras en el seno de equipos docentes comprometidos, resulta una estrategia eficaz para dinamizar los procesos de enseñanza/aprendizaje, aunque necesiten superar dificultades y limitaciones organizativas, didácticas... Por ello, la Administración Educativa debe arbitrar medidas de apoyo tanto a través de recursos personales y materiales como en lo concerniente a las condiciones contextuales- a los equipos docentes dispuestos a transformar sus prácticas de enseñanza. La superación de estas y otras dificultades favorecería la mejora de la formación y el desarrollo profesional que, como señala Escudero (2017, p. 3) “*no es ninguna piedra filosofal, pero resulta seguramente ineludible*”.

## 5. Referencias bibliográficas

- Agirreolea, M. (2011). Los dinosaurios como excusa. Un ejemplo de integración de lenguas, contenidos y competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 205, 27-31.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Beane, J. A. (2005). *Integración del currículum*. Madrid: Morata.
- Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. Clearing House, *A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39-43. doi:10.1080/00098650903505415
- Bishop, P.A. y Brinegar, K. (2011). Student learning and engagement in the context of curriculum integration. *Middle Grades Research Journal*, 6(4), 207-220.
- Boaler, J. 1999. Mathematics for the moment, or the millennium? *Education Week*, 17(29), 30-34. Recuperado de <https://www.edweek.org/ew/articles/1999/03/31/29boaler.h18.html>
- Bondar, I A.; Kulbakova, R. I.; Svintorzhitskaja, I. A.; Pilat, L. P. y Zavrumov, Z. A. (2016). Project-Based Method as an Effective Means of Interdisciplinary Interaction While Teaching a Foreign Language. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 2123-2133. doi: 10.12973/ijese.2016.584a
- Borg, S. (2015). *Teacher Cognition and Language Education*. London: Bloomsbury.

- Brough, C.J. (2012). Implementing the democratic principles and practices of student centred curriculum integration in primary schools. *The Curriculum Journal*, 23(3), 345-369. doi:10.1111/1467-9752.12088
- Consejería de Educación de Andalucía (2015). Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se regula el currículo de Educación Primaria. Recuperada de <http://juntadeandalucia.es/boja/2015/60/1>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. doi:10.1017/S0267190511000092
- Dewey, J. (1902). *Child and the curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 1-20.
- Feito, R. (2007). "Vicente Cano": un rayo de esperanza para la enseñanza secundaria en la llanura manchega. *Revista de Educación*, 344, 251-252.
- Fonseca, M. (2003). O projeto político-pedagógico e o plano de desenvolvimento da escola: duas concepções antagônicas de gestão escolar. *Cad. Cedes Campinas*, 23 (61), 302-318.
- Fraser, D. (2013). Curriculum integration. En B. Whyte, D. Fraser y V. Aitken. *Connecting Curriculum, Linking Learning* (pp. 18-33). Wellington: NZCER Press.
- Friese, S. (2011). Using ATLAS.ti for analyzing the financial crisis data. *Forum: Qualitative Social Research*, FQS, 12(1), art.39. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1101397>.
- García-Varcácel, A. y Basilotta, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 35(1), 113-131. doi:10.6018/rie.35.1.246811
- Gillham, B. (2010). *Case Study Research Methods*. London: Continuum International Publishing.
- Gimeno Sacristán, J. (2013). *En busca del sentido de la educación*. Madrid: Morata.
- Grupo de la Perspectiva Educativa de Proyectos de Trabajo [GPEPT] (2016). La moda de los proyectos. *Cuadernos de Pedagogía*, 467, 80-85.
- Guarro, A., Martínez-Domínguez, B. y Portela, A. (2017). Políticas de formación continuada del profesorado: Análisis crítico del discurso oficial de comunidades autónomas. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 21-40.

- Gultekin, M. (2005). The effect of project based learning on learning outcomes in the 5th grade social studies course in primary education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 5(2), 548-56.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Huertas, S., Jiménez, A., León, A., Panadero, F. y De Los Ríos, A. (2011). E-co: *Revista digital de educación y formación del profesorado*, 8.
- Jover, G., Fleta, T., y González, R. (2016). La formación inicial de los maestros de educación primaria en el contexto de la enseñanza bilingüe en lengua extranjera. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(2), 121-135. doi: 10.13042/Bordon.2016.68208
- Kuh, L. (2016). Teachers Talking about Teaching and School: Collaboration and Reflective Practice via Critical Friends Groups. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22(3), 293-314. doi: 10.1080/13540602.2015.1058589
- López, A. M<sup>a</sup> y Lacueva, A. (2007). Enseñanza por proyectos: una investigación-acción en sexto grado. *Revista de Educación*, 342, 579-604.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press: Chicago.
- Majó, F. y Baqueró, M. (2014). *Los proyectos interdisciplinarios*. Barcelona: Graó.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Mathis, W. (2017). The Effectiveness of Class Size Reduction. *The Education Digest*; 82(5), 60-64.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículo*. Madrid: Morata.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Madrid: Pearson.
- Mellado, M. L., Bolarín, M. J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum*, 20, 253-268.
- Mérida, R., Barranco, B., Criado, E., Fernández, N., López, R. M. y Pérez, I. (2011). Aprender investigando en la escuela y en la Universidad. Una experiencia de investigación-acción a partir del Trabajo por Proyectos. *Investigación en la escuela*, 73, 65-76.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE núm. 295 de 10 de

diciembre de 2013. Recuperada de <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-2222>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Recuperada de [http://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2015-738)

Olivé, M. (2007). Todas a una, en inglés. *Cuadernos de pedagogía*, 364, 44-47.

Pladevall-Ballester, E. (2015). Exploring Primary School CLIL Perceptions in Catalonia: Students', Teachers' and Parents' Opinions and Expectations. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(1), 45-59. doi: 10.1080/13670050.2013.874972

Pozuelos, F. J. (2000). El currículo integrado. Un proceso colaborativo a partir de la experimentación de una propuesta curricular de carácter globalizado. Estudio de caso. Tesis doctoral inédita. Universidad de Huelva.

Pozuelos, F. J. (2007). *Trabajo por proyectos: descripción, investigación y experiencias*. Morón: Ediciones MCEP: Cooperación Educativa.

Simons, H. (2011). *El estudio de caso teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Snyder, W. y Wenger, E. (2010). Our World as a Learning System: A Communities-of-Practice approach. En Chris Blackmore (Ed.) *Social Learning Systems and Communities of Practice* (pp. 107-124). London: Springer.

Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, A. I. (2015). Lesson Studies: un viaje de ida y vuelta recreando el aprendizaje comprensivo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 83(29.2), 15-28.

Stake, R. E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Torras, M. R. (2005). Procesos psicolingüísticos implicados en la adquisición del inglés en el contexto de la enseñanza primaria. *Lenguaje y Textos*, 23, 89-109.

Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.

Torres Santomé, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión, en J. Gimeno Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo* (pp. 84-102). Madrid: Morata.

- Torres Santomé, J. (2013). Sin muros en las aulas: el currículum integrado. En A. Sacristán (Coord). *Lecturas de didáctica* (pp. 79-90). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Travé, G. H. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de educación*, 361, 379-402.
- Travé, G. H. y Travé, G. (2015). Investiguem el món del treball: una proposta d'investigació escolar en Ensenyament Primari. *Perspectiva escolar*, 381, 12-18.
- Travé, G. H., y Soto, A. (2014). La enseñanza bilingüe según el profesorado de primaria. Características, facilitadores y dificultades. *Investigación en la Escuela*, 84, 73-83.
- Travé, G. Pozuelos, F.J. y Cañal, P. (2006). ¿Cómo enseñar investigando? Análisis de las percepciones de tres equipos docentes con diferentes grados de desarrollo profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 5.
- Travé, G., Pozuelos, F.J. y Soto, A. (2015). Profesores y materiales curriculares en la enseñanza de la realidad social y natural. Análisis de concepciones sobre la práctica reflexionada del profesorado andaluz (España). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas=Education Policy Analysis Archives*, 23(1). doi: 10.14507/epaa.v23.1910
- Tyack D. y L. Cuban (2001). *En busca de la utopía*. México: Fondo de cultura económica.
- Van Ryzin, M., y Newell, R. (2009). *Assessing what really matters in schools: Building hope for the future*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ventura, M. (2013). La perspectiva educativa de los proyectos de trabajo como motor de cambio en la organización del currículum y en la gestión del tiempo y el espacio. *Investigación en la Escuela*, 79, 19-30.
- Wenger, E. (2000). *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4th ed.). Thousand Oaks CA: Sage.

### Cómo citar este artículo:

- Travé, G.H., Pozuelos, F.J, y Travé, G. (2019). El trabajo por proyectos como alternativa metodológica para la integración lingüística y curricular. Estudio de un caso en un centro bilingüe. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 421-440. DOI:10.30827/profesorado.v23i1.9161