



**Explorando las interferencias lingüísticas del
catalán en el español de Barcelona: diseño de una
situación de aprendizaje para estudiantes de 4.º de
la ESO**

TRABAJO FIN DE MÁSTER

Autor: Eduardo Bolívar Mezquida
Tutora: Núria Gómez Llauger
Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
Año: 2023

DECLARACIÓN

El que suscribe declara que el material de este documento, que ahora presento, es fruto de mi propio trabajo. Cualquier ayuda recibida de otros ha sido citada y reconocida dentro de este documento. Hago esta declaración en el conocimiento de que un incumplimiento de las normas relativas a la presentación de trabajos puede llevar a graves consecuencias. Soy consciente de que el documento no será aceptado a menos que esta declaración haya sido entregada junto al mismo.

Firma:

Eduardo BOLÍVAR MEZQUIDA

“Un idioma es el mapa de carreteras de una cultura. Te dice de dónde vienen sus gentes y a dónde se dirigen”

RITA MAE BROWN

Resumen

Este trabajo aborda el actual contexto sociolingüístico de Barcelona y se centra en la situación de contacto de lenguas entre el español y el catalán. En concreto, desarrolla uno de los principales fenómenos asociados a dicho contacto de lenguas: las interferencias lingüísticas. Para conocer el alcance de este fenómeno sociolingüístico, realizamos un breve recorrido diacrónico y sincrónico acerca de la evolución de la enseñanza en los centros educativos de Barcelona desde los inicios de la democracia hasta la actualidad, que nos permite, acto seguido, aproximarnos a las posibles causas por las que se producen las interferencias en hablantes bilingües de español y catalán. Este planteamiento se pondrá en práctica a través de una propuesta de innovación pedagógica basada en una situación de aprendizaje dirigida a estudiantes de 4.º de la ESO de un centro educativo de Barcelona. En ella, el alumnado, desde un enfoque eminentemente práctico, se aproximará al concepto de *interferencia lingüística*, relacionándolo con el contexto social y educativo en el que se enmarca este estudio, y atendiendo a sus diferentes niveles de análisis (fonético, morfosintáctico y léxico). De este modo, será capaz de conocer, diagnosticar y prevenir de forma eficiente las interferencias del catalán que puedan producirse en su comunicación diaria en español, de modo que optimizará su competencia comunicativa en ambas lenguas.

Palabras claves

Sociolingüística – Contacto de lenguas – Bilingüismo – Interferencias – Educación Secundaria Obligatoria – Barcelona
--

Resum

Aquest treball aborda el context sociolingüístic actual de Barcelona i es centra en la situació de contacte de llengües entre l'espanyol i el català. En concret, es desenvolupa un dels principals fenòmens associats a aquest contacte de llengües: les interferències lingüístiques. Per conèixer l'abast d'aquest fenomen sociolingüístic, realitzem un breu recorregut diacrònic i sincrònic sobre l'evolució de l'ensenyament als centres educatius de Barcelona des dels inicis de la democràcia fins a l'actualitat. Això ens permet, a continuació, apropar-nos a les possibles causes per les quals es produeixen les interferències en parlants bilingües d'espanyol i català. Aquest plantejament es posarà en pràctica mitjançant una proposta d'innovació pedagògica basada en una situació d'aprenentatge dirigida a estudiants de 4t d'ESO d'un centre educatiu de Barcelona. En aquesta proposta, l'alumnat, des d'un enfocament

eminentment pràctic, s'aproparà al concepte d'*interferència lingüística*, relacionant-lo amb el context social i educatiu en què s'emmarca aquest estudi, i atenent els seus diferents nivells d'anàlisi (fonètic, morfosintàctic i lèxic). D'aquesta forma, serà capaç de conèixer, diagnosticar i prevenir eficientment les interferències del català que es puguin produir en la seva comunicació diària en espanyol, de manera que optimitzarà la seva competència comunicativa en ambdues llengües.

Paraules clau

Sociolingüística – Contacto de lenguas – Bilingüismo – Interferencias – Educación Secundaria Obligatoria – Barcelona
--

Abstract

This work addresses the current sociolinguistic context of Barcelona and focuses on the language contact situation between Spanish and Catalan. Specifically, it explores one of the main phenomena associated with this language contact: linguistic interferences. In order to understand the extent of this sociolinguistic phenomenon, we undertake a brief diachronic and synchronic overview of the evolution of education in educational centres in Barcelona, from the beginning of democracy to the present day. This overview allows us to then approach the possible causes for the interferences that occur in bilingual speakers of Spanish and Catalan. This approach will be put into practice through an innovative pedagogical proposal based on a learning situation designed for 10th-grade students (4th year of secondary education) at an educational centre in Barcelona. In this proposal, students will, from a predominantly practical perspective, delve into the concept of linguistic interference, relating it to the social and educational context in which this study is framed. They will address its different levels of analysis (phonetic, morphosyntactic, and lexical). Ultimately, they will become capable of efficiently recognizing, diagnosing, and preventing Catalan interferences that might arise in their daily communication in Spanish. This way, they will enhance their communicative competence in both languages.

Keywords

Sociolinguistics – Language contact – Bilingualism – Interferences – Secondary Education – Barcelona
--

Índice

1. Introducción	9
2. Marco teórico	12
2.1. Contexto sociolingüístico.....	12
2.1.1. Definición, antecedentes y precursores de la sociolingüística	12
2.1.2. El contacto de lenguas en Barcelona. Fenómenos lingüísticos asociados	15
2.1.3. Política lingüística. La enseñanza del catalán y del español en las escuelas de Barcelona	18
2.1.4. Situación actual, desarrollo y pervivencia de las lenguas de Barcelona. 22	
2.2. <i>Las interferencias lingüísticas</i>	24
2.2.1. Tipos de interferencias lingüísticas.....	26
3. Contexto y análisis de necesidades	32
3.1. Contextualización del centro	32
3.2. Análisis de necesidades.....	33
4. Propuesta de innovación pedagógica	35
4.1. Presentación.....	35
4.2. Vectores	36
4.3. Competencias, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación	37
4.4. Objetivos de la SDA y saberes vinculados	41
4.5. Estructura, actividades y metodología	44
4.6. Modelos de actividades.....	49
4.7. Propuesta de evaluación de la innovación	53
5. Conclusiones	55
Bibliografía.....	58
Anexo I. Rúbrica de evaluación de una participación en un foro (debate de clase) .	61
Anexo II. Rúbrica de evaluación de un mapa mental	63
Anexo III. Rúbricas de evaluación de las actividades de aplicación (parte I y II)	65
Anexo IV. Plantilla de la situación de aprendizaje	68
Anexo V. Rúbrica de evaluación de una situación de aprendizaje.....	86
Anexo VI. Plantilla para valorar los resultados académicos de la innovación pedagógica	89
Anexo VII. Encuesta para el alumnado para valorar la innovación pedagógica	91

Índice de Tablas

Tabla 1. Factores que contribuyen a la diversidad lingüística de Barcelona	16
Tabla 2. Etapas de la implementación del catalán en las escuelas de Barcelona...	21

Tabla 3. Población total Barcelona e índices de inmigración (2000-2022)	24
Tabla 4. Conocimiento del catalán y del español en Catalunya (2018) en población mayor de 15 años	24
Tabla 5. Interferencias fonéticas del catalán en el español de Barcelona	29
Tabla 6. Interferencias morfosintácticas del catalán en el español de Barcelona	30
Tabla 7. Interferencias léxicas del catalán en el español de Barcelona	32
Tabla 8. Método de evaluación de las actividades de la SDA	43
Tabla 9. Saberes vinculados a la SDA	45
Tabla 10. Cronograma de la situación de aprendizaje	47

1. Introducción

El fenómeno creciente de la globalización ha traído consigo no solo la integración de las economías mundiales mediante el comercio y los flujos financieros, sino que también ha propiciado el tránsito de personas, que regularmente traspasan fronteras, así como la transferencia del conocimiento a través de los medios tecnológicos. Esta realidad supone una oportunidad para millones de personas que viajan dejando atrás su pasado en busca de nuevos retos laborales o experiencias de crecimiento y desarrollo personal.

Las lenguas, como las personas, viajan a ritmo trepidante y sin rumbo definido, lo que dibuja en los diferentes emplazamientos de la geografía mundial un escenario de diversidad lingüística, social y cultural. Este es el caso de Barcelona, una región que en los últimos años, pese a no haber aumentado apenas su densidad de población, dadas sus limitaciones geográficas, ha sido testigo de cómo el flujo de inmigración ha ido creciendo exponencialmente año tras año, lo que ha supuesto, entre otros aspectos, diversidad y riqueza social y lingüística en el entorno, hecho constatado por las más de 300 lenguas que se pueden ver y escuchar diariamente por las calles de Barcelona (Barrieras *et al.*, 2010; Godino *et al.*, 2018; Linguapax, 2019).

Atendiendo a la realidad sociocultural y lingüística de esta ciudad, conocer, aprender y convivir con otras lenguas de orígenes diversos parece cada vez más necesario, y la ciudadanía debe mostrarse tolerante y abierta ante una nueva realidad social que deja entrever una gran riqueza de lenguas que entran en contacto y se influyen entre ellas según cuál sea su grado de implementación en el plano social. Asimismo, es responsabilidad de la ciudadanía y los gobiernos locales ayudar a los recién llegados a conocer y estimar la riqueza local para facilitar su integración y la pervivencia de la lengua y la cultura autóctona, especialmente en su paso por las escuelas, en las que se produce su primera inmersión en las dos lenguas oficiales con un mayor número de hablantes en la ciudad, el catalán y el español (BOE, 1998; Idescat, 2019).

Esta diversidad se ve reflejada en los centros educativos de Barcelona, en los que nativos y estudiantes recién llegados conviven en un entorno de aprendizaje colaborativo en el que el catalán y el castellano (o español¹), aunque en porcentaje desigual, son las lenguas vehiculares de enseñanza-aprendizaje. El aprendizaje de dos lenguas con un mismo origen, pero con ligeras variaciones en las estructuras

¹ En este trabajo se utilizarán indistintamente los términos *castellano* y *español*, pues según el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, son términos sinónimos que, aunque con matices históricos, aluden a una misma realidad.

fonéticas, morfosintácticas y léxicas, supone un reto mayúsculo para el alumnado adolescente, que muchas veces no es capaz de discernir con facilidad las estructuras de una u otra lengua y puede llegar a mezclarlas indiscriminadamente, lo que genera fenómenos lingüísticos asociados al contacto de lenguas.

Para estudiar estas relaciones entre lengua y sociedad, la ciencia de la sociolingüística se ha encargado tradicionalmente de analizar cómo se influyen entre sí lenguas que están en contacto en una misma área geográfica y cómo ello puede afectar a la competencia comunicativa de los hablantes (Blas, 2005; Cassany *et al.* 2001; López Morales, 1989; Morales López, 2014; Moreno Fernández, 2009).

Esta propuesta de innovación pedagógica se centra en conocer cómo, a partir de una revisión de las principales teorías sociolingüísticas, se pueden establecer relaciones entre lengua y sociedad. Ello permite entender hoy en día la realidad lingüística de muchos territorios, como es el caso de Barcelona, donde conviven dos lenguas cooficiales de uso diario entre la población y que han sido normativizadas por parte de las instituciones que velan por la fijación y el cuidado de estas lenguas². En concreto, nos centraremos en un perfil de ciudadano en formación que se encuentra en un momento clave de su proceso de consolidación del lenguaje, en este caso, adolescentes de 4.º de la ESO.

Para lograr este propósito, establecemos un objetivo general y dos objetivos específicos.

El objetivo general es diseñar una situación de aprendizaje que ofrezca a los estudiantes herramientas y recursos válidos para diagnosticar, tratar y prevenir interferencias lingüísticas del catalán en el español de Barcelona en textos multimodales, tanto orales como escritos, para optimizar su competencia comunicativa.

Los objetivos específicos (en adelante, O.E.) son los siguientes:

- **O.E. 1:** describir el contexto plurilingüe y pluricultural de Barcelona para fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, así como por los fenómenos lingüísticos asociados al contacto de lenguas, en concreto, las interferencias lingüísticas.
- **O.E. 2:** explorar y determinar las principales tipologías de interferencias lingüísticas del catalán en el español de Barcelona, diferenciando el plano fonético, morfosintáctico y léxico.

² En el caso del catalán, es el Institut d'Estudis Catalans el que vela por la integridad y pervivencia de la lengua. En el caso del español, es la Real Academia Española quien lleva a cabo esta labor.

Consideramos que esta propuesta de innovación pedagógica puede aportar a la comunidad educativa nuevas ideas, recursos y herramientas para abordar uno de los principales fenómenos asociados al contacto de lenguas que más hemos detectado que se produce en las aulas de secundaria de Barcelona, sobre todo, en estudiantes bilingües de castellano y catalán, además de fomentar entre el alumnado el respeto por la diversidad lingüística y cultural, como un fenómeno enriquecedor y no desde una visión peyorativa.

2. Marco teórico

Este apartado se centra en analizar el contexto sociolingüístico de Barcelona, una ciudad caracterizada por la diversidad lingüística y el multiculturalismo. Estos fenómenos no son casuales, pues en lo que va de siglo XXI la ciudad condal ha evolucionado notablemente, no desde el punto de vista demográfico, sino en cuanto a una mayor diversidad cultural y a un aumento notorio de la inmigración, que ha traído consigo riqueza lingüística y cultural. Este fenómeno ha impulsado la necesidad de llevar a cabo en los últimos años una política lingüística que, si bien valora y ensalza la diversidad lingüística, favorece la pervivencia del catalán; de ahí que, junto con el español, sea la lengua vehicular de la enseñanza en los centros educativos de la ciudad.

Por tanto, llevaremos a cabo una revisión sucinta sobre cómo la ciencia de la sociolingüística permite explicar las relaciones entre lengua y sociedad, pero también sobre cómo el contacto de lenguas entre las dos lenguas oficiales de Barcelona genera relaciones de poder desiguales que, en el día a día de los centros educativos, pueden variar en función del contexto social en el que se encuentra el colegio. Todo este recorrido permitirá llegar a comprender cómo, de esas relaciones por contacto de lenguas, se producen fenómenos entre los hablantes bilingües de la ciudad condal, entre ellos, el que es objeto de este estudio: las interferencias lingüísticas.

2.1. Contexto sociolingüístico

2.1.1. Definición, antecedentes y precursores de la sociolingüística

La sociolingüística, como ciencia que estudia las relaciones entre lengua y sociedad en diferentes contextos comunicativos, ha sido definida por el Centro Virtual Cervantes, en su *Diccionario de términos clave de ELE*, como una “rama de la lingüística que analiza cómo variables sociales como el sexo, el origen étnico, la edad, la clase social, el nivel de instrucción de los hablantes o incluso el momento y el lugar en el que se produce la comunicación pueden influenciar en la forma como un hablante lleva a cabo sus actos de habla”. Por tanto, esta ciencia ayuda a entender de qué manera lengua y sociedad se imbrican y cómo se puede explicar el funcionamiento del lenguaje en una comunidad lingüística. Siguiendo a Clegg y Fails (2018):

La sociolingüística estudia la relación entre el lenguaje y la sociedad . . . y examina también las variaciones sociales que existen en el habla de los miembros de una comunidad lingüística. Las estructuras semánticas, sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas pueden variar según el sexo del hablante, su estado socioeconómico, su edad, su origen,

su educación y el ambiente social en el que se encuentra, entre otros factores sociales. (p. 24)

Una de las primeras claves para entender por qué se producen ciertas variaciones en el lenguaje, más allá de elementos personales como la edad, el sexo, el origen, etc., es el contexto social, que da cabida a fenómenos como, por ejemplo, el contacto de lenguas. En este último aspecto es en el que se sustenta este estudio en su propuesta de innovación pedagógica.

Ahora bien, es preciso revisar por qué los investigadores han asociado en los últimos años *lengua* y *sociedad* como dos términos relacionados. Para ello, cabe remontarse a los neogramáticos del siglo XIX³, quienes observaron que la lengua iba cambiando con el paso del tiempo y que el cambio lingüístico era regular y sistemático.

Influenciado por las teorías prematuras de los neogramáticos, nació el que es conocido como el padre de la lingüística moderna, Ferdinand de Saussure, quien, en su obra póstuma *Curso de lingüística general* (1916), definió la lingüística como la ciencia encargada de estudiar el lenguaje humano desde diferentes perspectivas. En principio, dejó de lado cualquier relación entre lengua y sociedad, pues estableció una dicotomía claramente diferenciada entre los conceptos independientes *lengua* y *habla*. Para el autor, la lengua correspondía al sistema de signos, mientras que el habla era la realización particular de la lengua. El individuo, según Saussure, no puede crear la lengua ni tampoco modificarla, puesto que es psíquica, es decir, se localiza exclusivamente en el cerebro y en él se asocian las imágenes acústicas con los términos. En cambio, el habla es el uso de dicho código, es individual y momentánea, de ahí que Saussure en su obra descarte cualquier relación entre el concepto de *lengua* y *sociedad*, ya que no entiende la lengua como un producto social.

La paradoja de Saussure se supera cuando el lingüista estadounidense Labov (1976) postula que el lenguaje debe estudiarse tal y como lo emplean los hablantes en su comunicación diaria. Se trata, pues, de una nueva concepción de la lingüística, como una disciplina eminentemente social, que entiende la lengua como un sistema heterogéneo y dinámico. Para Labov (1976), la lingüística no debe centrarse en la lengua, sino en el habla natural de los sujetos, recogiendo datos, analizándolos y contrastándolos según una serie de parámetros sociales y lingüísticos.

Labov, a su vez, cuestiona las teorías del lingüista estadounidense Chomsky, quien establece una nueva dicotomía entre los conceptos *competencia* y *actuación* lingüística, pues entiende que el sistema de una lengua y su realización son

³ Grupo de lingüistas alemanes que constituyeron una escuela de pensamiento lingüístico que se centró en el estudio de las leyes que rigen los cambios lingüísticos en las lenguas, especialmente, los cambios fonéticos.

indivisibles. Además, Labov rebate la teoría *chomskiana* de que un hablante pertenece a una comunidad homogénea y no se ve influenciado por factores externos, y aboga por una visión innovadora que entiende la variación lingüística como resultado de la interrelación entre factores lingüísticos y sociales. Dicho de otro modo, para Labov, la variación dentro de una lengua es inherente al sistema de la lengua, y es a partir del estudio de la variación que se define la estructura del sistema lingüístico. Las ideas *labovianas* contrastan con el enfoque de los gramáticos generativistas (entre ellos, Chomsky), quienes dejan de lado el estudio de la *actuación* lingüística. Labov parte de la actuación lingüística en el contexto social para definir la lengua (Boix y Vila i Moreno, 1998; Zanfardini, 2018).

En suma, las aportaciones de algunos de los referentes en las primeras investigaciones en el campo de la sociolingüística nacen para reivindicar y constatar que la lengua no es un sistema cerrado y abstracto de la sociedad y de sus hablantes, como defendían los lingüistas descriptivos, y que, por ende, lengua y sociedad deben estudiarse como un binomio indisoluble.

Una vez completada esta panorámica sobre los precursores de la sociolingüística, cabe señalar que las investigaciones sociolingüísticas se centran en tres campos de actuación: la sociología del lenguaje, cuyo máximo exponente es Fishman; la etnografía de la comunicación, cuyo representante principal es Hymes; y, finalmente, el variacionismo, que se centra en la variación lingüística a partir de factores sociales en un hablante o comunidad de habla, cuyos máximos exponentes son Sankoff y Labov⁴. Esta propuesta de innovación pedagógica se enmarca en el variacionismo y se ciñe a las propuestas de Labov, que entiende que la variabilidad es inherente al lenguaje y está condicionada por factores lingüísticos, sociales y estilísticos, lo que hace entender la lengua como un sistema heterogéneo y dinámico.

En síntesis, este recorrido sociolingüístico diacrónico ayuda a entender las posibles causas de uno de los fenómenos lingüísticos asociados al contacto de lenguas, las interferencias lingüísticas, que dan luz verde a la idea que postulamos de que lengua y sociedad son piezas que solo pueden concebirse como indisolubles a la hora de determinar cómo los hablantes utilizan el lenguaje en sociedad.

⁴ En España, los máximos representantes de esta rama de la sociolingüística son F. Moreno Fernández, J. L. Blas, B. Lavandera y C. Silva-Corvalán, entre otros. En Catalunya, entre los referentes principales se encuentran Amorós y Castellví, Bastardas, Boix, Payrató, Siguán, Vila i Moreno y Vila Pujol.

2.1.2. El contacto de lenguas en Barcelona. Fenómenos lingüísticos asociados

El fenómeno del *contacto de lenguas* ha sido ampliamente estudiado tanto por lingüistas como por sociólogos durante la segunda mitad del siglo XX y lo que va del siglo XXI (entre otros, Amorós y Castellví, 2014; Bastardas, 2002; López Morales, 1989; Morales López, 2014; Moreno Fernández, 1998 y 2009; Roca y Jensen, 2018; Weinreich, 1953). Estos estudios convergen en la necesidad de estudiar los factores culturales, políticos y sociales que han favorecido la diversidad lingüística en un mismo territorio y cómo esa diversidad lingüística ha dado lugar a fenómenos asociados al contacto entre lenguas. En el caso de Barcelona, cabe señalar los siguientes factores (adaptado de Godina *et al.*, 2018):

Tabla 1

Factores que contribuyen a la diversidad lingüística de Barcelona

Factor	Causa	Consecuencia
Cultural	Creciente inmigración desde principio de siglo, pero sin apenas percibirse un gran incremento demográfico.	Mayor diversidad y riqueza lingüística y cultural y nuevos contactos de lenguas.
Política lingüística	Fin de la dictadura franquista e inicio de la democracia en 1978.	La Generalitat pone en marcha políticas de promoción y protección de la lengua catalana, hecho que generó tensiones con el castellano, lengua imperante hasta entonces en la sociedad civil y en la educación catalana.
Social	Conglomerado de nuevas lenguas en las calles, con diferente prestigio y número de hablantes.	Riqueza lingüística y cultural, pero aparición de nuevos fenómenos asociados al contacto de lenguas; entre ellos, la <i>diglosia</i> ⁵ y el <i>bilingüismo</i> . Interferencias lingüísticas en hablantes bilingües.

Nota. Esta tabla es de elaboración propia.

⁵ Según recoge el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, la diglosia es “una situación social en la que una comunidad de habla utiliza (...) dos lenguas distintas en ámbitos y para funciones sociales distintas”.

Por su parte, Ayora (2008) postula que el término lenguas en contacto alude al fenómeno social que observa las interrelaciones entre lengua y sociedad, especialmente en los grupos sociales que comparten un mismo espacio sociopolítico y que tienen en la lengua una de sus señas de identidad. Ahora bien, que dos lenguas entren en contacto no implica necesariamente que ejerzan una sobre la otra la misma relación de poder (es el caso del castellano con el catalán), sino que estas influencias pueden variar en todos los niveles de análisis (fonético, morfosintáctico y léxico). En palabras de Galindo (2003):

[...] las variedades del castellano hablado en Cataluña tienen ciertas características interlingüísticas que lo diferencian del castellano habitualmente hablado en áreas monolingües. . . . el hecho de que el catalán y el castellano han estado en continuo contacto durante siglos ha modificado a ambas lenguas. Sin embargo, la influencia no ha sido simétrica, ya que la influencia del castellano sobre el catalán ha sido más intensa y pronunciada (p. 18).

Pese a que en Catalunya el castellano (lengua mayoritaria) ha ejercido históricamente un poder dominante sobre el catalán (lengua minoritaria), y, en consecuencia, la bibliografía nacional se ha centrado mayormente en las relaciones de poder (desde el punto de vista lingüístico) del castellano sobre el catalán, no se pueden obviar las numerosas influencias que el catalán ejerce sobre el castellano hablado en Barcelona, pues afecta a la competencia comunicativa de numerosos ciudadanos, entre ellos, jóvenes en formación. Es en este punto en el que queremos poner el foco de esta innovación pedagógica.

Ahora bien, según sea el contacto entre dos lenguas en un mismo territorio y según cuál sea la relación de poder que existe entre ellas, pueden darse una serie de fenómenos lingüísticos que tienen una incidencia directa en la comunicación de la ciudadanía bilingüe de Barcelona. Uno de estos fenómenos es el *bilingüismo*, que ha sido estudiado y abordado desde sus diferentes perspectivas de análisis por numerosos expertos, por lo que analizaremos algunas de estas definiciones tanto de expertos internacionales (Bloomfield, 1933; Lüdi, 1984; Weinreich, 1953); como locales (Boix y Vila i Moreno, 1998; Bretxa i Vila i Moreno, 2014; Junyent, 1999 y 2020; Pujol, 2013; Siguán, 1995).

El filólogo y lingüista estadounidense Bloomfield (1933, p. 56) lo define como el dominio nativo de las dos lenguas implicadas. Sin embargo, esta definición no parece ajustarse a la realidad de Catalunya, donde muchos hablantes, debido al modelo de globalización actual y el auge de la inmigración, no tienen un dominio nativo de las dos lenguas, sino que simplemente utilizan con cierta frecuencia una de las dos lenguas en el ámbito público o privado; por ejemplo, en el centro escolar.

Queda fuera de esta definición un grupo numeroso de hablantes castellanohablantes que se encuentran en regiones catalanohablantes, por lo que tienen contacto diario con el catalán (Seib, 2001, p. 14).

Otra definición de *bilingüismo* es la que propone Weinreich (1953), quien aboga por que este fenómeno consiste en el manejo de dos lenguas que se emplean alternativamente. Esta propuesta tampoco parece encajar en la realidad sociocultural de muchos de los centros educativos de Barcelona, en los que el papel del catalán es residual y, en muchos casos, su uso se mantiene por imposición jurídica. Además, Weinreich no tiene en cuenta, por ejemplo, el contexto de aplicación ni tampoco a aquellas personas que utilizan simultáneamente sus dos lenguas habituales.

Una tercera definición que se aproxima con mayor precisión a la realidad de Barcelona es la de Lüdi (1984), que aboga por que ser bilingüe no consiste en dominar a la perfección ambas lenguas, sino en saber utilizar ambas en distintos contextos y con distintas modalidades. Esta definición sirve como base para el dialectólogo y sociolingüista español Moreno Fernández (1998 p. 215), quien apunta que el *bilingüismo* es un fenómeno no solo individual, sino también sociolingüístico y cultural que afecta a numerosas comunidades de habla⁶, de ahí que es una realidad compleja y que debe ser estudiada desde diferentes perspectivas⁷. La aportación de Moreno Fernández encaja con las ideas del lingüista Labov (1976), quien ya constató el valor eminentemente social del lenguaje.

Moreno Fernández añade que un hablante es bilingüe cuando, además de en su lengua vehicular, tiene una competencia comunicativa similar en la otra lengua con la que convive en ese mismo territorio. Esta definición es la que consideramos que mejor encaja en la realidad de los centros educativos de Barcelona, en los que conviven estudiantes de nacionalidades y orígenes diversos, lo que implica un conglomerado de lenguas en contacto que conviven con las dos lenguas oficiales del territorio y que acaba generando, inevitablemente, fenómenos asociados al contacto de lenguas, entre ellos, las *interferencias lingüísticas* o *transferencias negativas*, al que dedicaremos más adelante un apartado específico.

En Catalunya, otros autores han ahondado desde una perspectiva poco esperanzadora en el valor del bilingüismo en hablantes de español y catalán. Junyent (2020) aboga por que el bilingüismo mata el catalán, mientras que el plurilingüismo lo salva. Según esta filóloga catalana, el bilingüismo condena a la lengua más débil a su progresiva desaparición o substitución, mientras que en las sociedades donde se

⁶ Se entiende por *comunidad de habla* el conjunto de hablantes que comparten unas mismas normas.

⁷ Si se quiere ahondar en el concepto de bilingüismo y sus diferentes tipologías, recomendamos consultar Appel y Muysken (1996).

hablan muchas lenguas, cada uno tiende a conservar la suya propia. Boix y Vila i Moreno (1998), en consonancia con la propuesta anterior, abogan por que el bilingüismo es un estado transitorio, una fase de convivencia antes de la sustitución del idioma autóctono por el idioma sobrevenido.

En suma, las aportaciones de los expertos nacionales e internacionales difieren considerablemente, puesto que si bien los autores internacionales ofrecen definiciones más genéricas que no terminan de ajustarse a la realidad de Barcelona, autores catalanes ofrecen una visión poco esperanzadora acerca del futuro de la lengua catalana si se contempla desde la perspectiva del bilingüismo, pero no si se hace desde una visión plurilingüe. En esta investigación, dado el amplio abanico de opciones que nos aporta la bibliografía existente, entenderemos por bilingües aquellos hablantes que utilizan tanto el catalán como el español de forma alternativa en el contexto educativo.

2.1.3. Política lingüística. La enseñanza del catalán y del español en las escuelas de Barcelona

Barcelona ha sido testigo durante siglos de la rivalidad entre el español y el catalán, en una lucha incansable de los sectores políticos y una gran parte de la ciudadanía por preservar el honor y la pervivencia de la lengua catalana en las instituciones públicas y en la educación. Ello ha generado que ambas lenguas, pese a su contacto lingüístico histórico, no tengan un mismo estatus, al menos, en el plano social, hecho que se pone de manifiesto en los centros educativos de la ciudad condal.

El modelo lingüístico en Catalunya desde 1714 hasta el final del franquismo es fundamentalmente en castellano (Marqués, 2013). No obstante, durante la segunda república española, con la Constitución republicana del 9 de diciembre de 1931, aunque sí se reconocía la primacía de la lengua española, se admitía en su artículo 4 el derecho a usar las otras lenguas regionales de España, entre ellas, el catalán⁸. Tras la dictadura franquista, es desde 1978 cuando el catalán empieza a ocupar un lugar en los planes lingüísticos de las escuelas catalanas (Seib, 2001). Este hecho puede ser un claro indicativo de que, si bien hasta ese momento muchos de los estudios se centraron en analizar la influencia del español sobre el catalán, desde ese momento empezaron a surgir nuevas investigaciones que se enfocaron en el análisis inverso, a saber, la influencia lingüística del catalán sobre el español (Sinner, 1999).

⁸ Puede consultarse el artículo cuarto de la *Constitución de 1931* en el siguiente enlace: https://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf

Por tanto, desde el inicio de la democracia en España, la política lingüística catalana cambia su planteamiento para garantizar la pervivencia en el tiempo y la consolidación del catalán como lengua vehicular tanto en las instituciones públicas como en las aulas de Barcelona.

Actualmente, tal y como queda recogido en el Boletín Oficial del Estado, Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística, en Catalunya existen dos lenguas oficiales, el español y el catalán, y ambas tienen la misma validez jurídica (BOE, 1998):

1. El catalán es la lengua oficial de Cataluña, así como también lo es el castellano.
2. El catalán y el castellano, como lenguas oficiales, pueden ser utilizadas indistintamente por los ciudadanos y ciudadanas en todas las actividades públicas y privadas sin discriminación. Los actos jurídicos realizados en cualquiera de las dos lenguas oficiales tienen, por lo que se refiere a la lengua, plena validez y eficacia.

No obstante, según dicta la *Ley de Educación de Catalunya* (LEC), 12/2009, de 10 de julio, publicada por la Generalitat de Catalunya, el catalán es la lengua vehicular en la educación, a excepción de las materias de Lengua y literatura castellana y las lenguas extranjeras. En su artículo 11, "El catalán, lengua vehicular y de aprendizaje", recoge los siguientes términos:

1. El catalán, como lengua propia de Catalunya, es el idioma normalmente utilizado como lengua vehicular y de aprendizaje del sistema educativo.
2. Las actividades educativas, tanto las orales como las escritas, el material didáctico y los libros de texto, así como las actividades de evaluación de las áreas, las materias y los módulos del currículo, deben ser normalmente en catalán, excepto en el caso de las materias de lengua y literatura castellanas y de lengua extranjera, y sin perjuicio de lo establecido en los artículos 12 y 14.
3. Los alumnos no pueden ser separados en centros ni en grupos clase distintos en razón de su lengua habitual.
4. En el curso escolar en el que los alumnos inicien la primera enseñanza, las madres, los padres o los tutores de los alumnos cuya lengua habitual sea el castellano pueden instar, en el momento de la matrícula, y de acuerdo con el procedimiento que establezca el Departamento, que sus hijos reciban en aquella atención lingüística individualizada en esa lengua.

El estatus de ambas lenguas (catalán y español) queda amparado bajo una serie de leyes y políticas lingüísticas que velan por la integridad y la pervivencia del catalán en

el territorio. Aunque la integración de la lengua catalana en las aulas desde los inicios de la democracia en España ha sido lenta y progresiva, cabe remarcar cinco etapas claves en el proceso de implementación del catalán en las escuelas de Catalunya (Bretxa y Vila i Moreno, 2014; Seib, 2001):

Tabla 2

Etapas de la implementación del catalán en las escuelas de Barcelona

Período	Estatus
1978-1983	El castellano deja de ser la única lengua en la que se imparte la docencia en Catalunya. Se implementan tres horas semanales obligatorias de catalán en las aulas.
1983-1994	<i>Ley de normalización lingüística</i> → generalización del catalán como lengua vehicular en al menos diversas asignaturas.
1994-2000	El catalán se convierte en lengua vehicular en la mayoría de los centros de Catalunya.
2000-2010	Llegada progresiva de inmigración de diversos orígenes → cambio de orientación en la política lingüística, con especial atención a los estudiantes recién llegados (creación de aulas de acogida, planes de entorno...).
2010- actualidad	Revierta la burbuja inmobiliaria y se inicia una fuerte crisis económica y social. Caída de la inmigración y de los recursos disponibles para tratarla. Con la globalización, empieza una fuerte demanda del aprendizaje del inglés. Se publica la <i>Sentencia del Tribunal Constitucional en 2010</i> contra el Estatuto de autonomía de Catalunya y se inician conflictos legales y políticos en los territorios catalanoparlantes (Catalunya, Illes Balears y Comunitat Valenciana). Tensiones no resueltas y opiniones divididas acerca de la presencia del catalán en las aulas y el papel minoritario del español en las aulas de los colegios de Barcelona.

Nota. Tabla de elaboración propia.

Ateniendo a la evolución de la lengua catalana en el contexto que hemos presentado y con su histórica pugna con el español, Vila y Vial (2006) apuestan por que el modelo lingüístico escolar de Catalunya tiene tres objetivos fundamentales, que promulgan el uso del catalán:

- 1- Adquirir un grado elevado de competencia oral y escrita tanto en catalán como en castellano partiendo de un contexto social o histórico en el que el catalán ha sido minoritario política y socialmente.
- 2- Evitar la segregación del alumnado y de la sociedad en general.
- 3- Promover el uso del catalán.

Los ítems anteriores, pese a no ser recientes, consideramos que reflejan fielmente las necesidades y los propósitos del modelo lingüístico actual en la educación catalana, que promueve un mayor uso del catalán frente al español, si bien es cierto que, según Bretxa (2016):

Aunque el catalán es la principal lengua vehicular en las aulas catalanas, la presencia del castellano dista mucho de ser anecdótica. El uso o no del castellano como herramienta docente no se deriva de un proyecto explícito, sino más bien de la combinación de preferencias personales de algunos docentes y alumnos. (p. 165)

Esta última reflexión consideramos que refleja con gran acierto la realidad de muchos de los centros educativos de Barcelona, en los que el uso del catalán, pese a las imposiciones jurídicas, brilla por ser anecdótico tanto en el ámbito oral como en el escrito, en favor del castellano u otras lenguas foráneas.

En resumen, la realidad sociolingüística de Catalunya abre la puerta al debate y a la confrontación de opiniones políticas y ciudadanas. Pese a que la legislación vigente confiere al catalán el prestigio de lengua vehicular, la realidad dentro de los centros educativos es mucho más compleja, y la pugna entre los tímidos usos del catalán y el notorio prestigio del español puede llegar a poner en duda la eficacia de la política lingüística actual en Catalunya. Por una parte, porque se obvian, por ejemplo, cuestiones como la lengua que utilizan los adolescentes entre ellos en las dinámicas de clase (por ejemplo, trabajos en grupos), el idioma que se emplea en los momentos de ocio (cambios de clase, patios, etc.) o la concesión que llevan a cabo muchos docentes a la hora de dirigirse a ciertos alumnos o incluso a la hora de impartir una asignatura plenamente en español contra lo que dicta la *Ley de Educación de Catalunya* (LEC).

Atendiendo a los intereses de esta innovación, unas políticas lingüísticas que no llegan a resultar del todo eficientes afectan directamente a la competencia comunicativa del alumnado catalán, que se somete, aun sin quizás ser consciente, a una mezcla de códigos que puede generar problemas en el dominio normativo y comunicativo en ambas lenguas, y que se traduce en patologías asociadas al contacto de lenguas, lo que puede denotar una falta de dominio en la norma culta de cada una de las lenguas.

En realidad, el mismo origen románico de ambas lenguas permite explicar muchas de las similitudes que mantienen estas dos lenguas. Otras veces, en cambio, los hablantes, aun dominando la norma culta de una o ambas lenguas (o no), pueden tener pequeñas desviaciones de la norma al sufrir confusiones en aspectos muy concretos. A este fenómeno lingüístico se le conoce como interferencia lingüística o transferencia negativa.

2.1.4. Situación actual, desarrollo y pervivencia de las lenguas de Barcelona

Según el Instituto de Estadística de Catalunya (en adelante, Idescat), la población de Barcelona en el año 2022 era de 1.636.193 habitantes, de los cuales 359.480 eran ciudadanos extranjeros⁹. Barcelona, pues, encabeza el ranking de inmigración de Catalunya, con un 21,97 % de su población que es inmigrante. Estos datos enriquecen esta propuesta de innovación pedagógica, puesto que la diversidad lingüística y el mayor contacto de lenguas que existe en esta ciudad dan pie a corroborar los distintos fenómenos de contacto de lenguas que se producen en ella.

Como se aprecia en la tabla que expondremos a continuación, aunque en las últimas dos décadas apenas ha aumentado la población en Barcelona, año tras año han ido creciendo exponencialmente los niveles de inmigración, lo que se convierte en una evidencia que permite explicar la mayor diversidad lingüística de Barcelona en comparación con otros puntos del país.

Desde el año 2000, momento en el que se empieza a observar un aumento de la inmigración respecto a los últimos años del siglo XX, hasta la actualidad, se ha pasado de apenas un 3 % de inmigración a más de una quinta parte en la ciudad de Barcelona, lo que tiene una repercusión directa en el conocimiento, el manejo y el dominio de las dos lenguas cooficiales de la ciudad. Cuanta más inmigración, mayor diversidad lingüística, pero mayor puede llegar a ser el retroceso del catalán ante una población que, al tener que aprender una nueva lengua, tiende a sentir una mayor predisposición por la lengua castellana, de uso mayoritario y también oficial en el país.

Aun así, el dato más reciente que proporciona el Idescat sobre la realidad lingüística del territorio es del año 2018 (actualizado el 6 de julio de 2019), y ofrece datos alentadores sobre el empleo y la comprensión del catalán y del español en Barcelona. En el caso del catalán, más de nueve de cada diez personas mayores de 15 años entiende la lengua. En el caso del español, estos datos se acercan al 100 %.

⁹ Este es el dato más reciente publicado por este organismo oficial.

En las siguientes tablas, aparecen desglosados los datos que acabamos de proporcionar:

Tabla 3

Población total Barcelona e índices de inmigración (2000-2022)

Población a 1 de enero. Total y extranjera. 2000-2022 Barcelona			
		Población e	
	(1) Población	total	% sobre (1)
2022 →	1.636.193	359.480	21,97
2021 →	1.636.732	348.302	21,28
2020 →	1.664.182	359.087	21,58
2019 →	1.636.762	320.382	19,57
2018 →	1.620.343	293.787	18,13
2017 →	1.620.809	284.907	17,58
2016 →	1.608.746	266.323	16,55
2015 →	1.604.555	262.459	16,36
2014 →	1.602.386	273.121	17,04
2013 →	1.611.822	281.225	17,45
2012 →	1.620.943	283.445	17,49
2011 →	1.615.448	278.269	17,23
2010 →	1.619.337	282.794	17,46
2009 →	1.621.537	284.385	17,54
2008 →	1.615.908	273.175	16,91
2007 →	1.595.110	245.999	15,42
2006 →	1.605.602	244.988	15,26
2005 →	1.593.075	219.941	13,81
2004 →	1.578.546	188.373	11,93
2003 →	1.582.738	167.223	10,57
2002 →	1.527.190	112.773	7,38
2001 →	1.505.325	72.784	4,84
2000 →	1.496.266	46.091	3,08

Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes.

Nota. Fuente: Idescat. Padrón municipal de habitantes.

Tabla 4

Conocimiento del catalán y del español en Catalunya (2018) en población mayor de 15 años

Població de 15 anys i més segons coneixement de llengües Catalunya. 2018		
	Català	Castellà
Entendre'l	94,4	99,8
Parlar-lo	81,2	99,5
Llegir-lo	85,5	98,5
Escriure'l	65,3	97,6
Coneixement en totes les habilitats	64,7	97,5

Unitats: Percentatge.
Font: Idescat i Direcció General de Política Lingüística. Enquesta d'usos lingüístics de la població.

Nota. Fuente: Idescat y Dirección General de Política Lingüística. Encuesta de usos lingüísticos de la población.

Los datos que se desprenden de la tabla anterior corroboran que, si bien a principio de siglo la presencia del catalán entre la población mayor de quince años era menor, la tendencia ha sido al alza. A modo de resumen, a fecha 2019, la población mayor de 15 años de Barcelona domina casi al 100 % el castellano en todos sus ámbitos, mientras que, en catalán, aunque casi un 95 % puede entenderlo, solo un 64,7 % tiene un manejo completo en todas las habilidades (entendimiento, habla, lectura y escritura).

En resumen, Barcelona, pese a su diversidad lingüística y cultural, y una política lingüística que promueve el impulso y la pervivencia del catalán en convivencia con el español, es testigo de cómo su ciudadanía y, en concreto, los jóvenes tienen un buen dominio, sobre todo en cuanto a comprensión y expresión oral, de ambas lenguas; de ahí que sea tan elevado el porcentaje de jóvenes bilingües en la ciudad. Es por ello por lo que consideramos pertinente enmarcar esta propuesta de innovación en este contexto, en el que el dominio de ambas lenguas entre los jóvenes deriva en fenómenos lingüísticos como las interferencias. No obstante, es necesario revisar qué dicta el nuevo currículum acerca del contacto de lenguas y de sus fenómenos lingüísticos asociados, ya que nos permitirá establecer el marco de referencia para plantear la posterior situación de aprendizaje.

2.2. Las interferencias lingüísticas

Como se ha apuntado hasta el momento, las interferencias se originan en casos en los que dos lenguas tienen un contacto directo en un mismo territorio. Por ello, ahora

centraremos esta segunda parte del marco teórico en concretar qué han postulado los expertos acerca de este fenómeno y estableceremos una propuesta de tipología para trabajar este fenómeno en el aula.

El sociolingüista Weinreich (1982, p. 13) propone que las interferencias entre lenguas son “casos de desviación de las normas de cada lengua que ocurren en el habla de los sujetos bilingües como resultado de su familiaridad con más de una lengua”. Sin embargo, esta definición, que sirve como modelo de muchas otras definiciones actuales, deja de tener en cuenta el contexto de aplicación y tampoco se considera a aquellas personas que utilizan regularmente sus dos lenguas, aunque no sean del todo equiparables al nativo-hablante. Por ejemplo, en el caso de Barcelona, existen muchos hablantes monolingües de español que, pese a no estar familiarizados con el catalán, están en contacto diario con él, por lo que pueden sufrir interferencias, por ejemplo, en el plano léxico.

Junyent (1999), por su parte, define las interferencias como cambios que consisten en la innovación, pérdida o sustitución de algunos de los elementos lingüísticos propios de una lengua por el influjo de otra lengua. A propósito de Barcelona, Siguán (1995, p. 24) apunta que las interferencias no solo se producen en hablantes bilingües, sino que puede darse que las mismas interferencias se arraiguen en el lenguaje cotidiano de una sociedad. Propone el ejemplo tradicional el de “los paletas pegan a las seis”. En esta oración simple, no se introducen palabras del catalán, sino que se trata de vocablos que un ciudadano monolingüe de español puede escuchar entre la sociedad catalana y repetir esas interferencias como parte de su propio código lingüístico, aun sin tener un dominio suficiente del catalán.

Como hemos apuntado al principio de este trabajo, muchas de las investigaciones de los últimos años se han centrado en analizar cómo la lengua de cultura dominante (el español) influye en la lengua minoritaria de una misma región (el catalán) [A → B], de ahí que consideremos oportuno observar cómo el fenómeno de lenguas en contacto que se produce en Barcelona influye en la comunicación oral y escrita de los estudiantes, pero centrándonos en cómo es la lengua minoritaria la que deja huellas (interfiere) en la lengua mayoritaria [A ← B].

Para alcanzar este propósito, hemos clasificado las interferencias en tres grandes grupos:

- **Fonéticas:** introducir en una lengua elementos fonético-fonológicos de otra lengua con la que está en contacto en el mismo espacio geográfico.

- **Morfosintácticas:** desviar la norma lingüística de una lengua motivada por la influencia de estructuras aprendidas de la otra lengua con la que comparte espacio geográfico.
- **Léxicas:** utilizar vocablos o expresiones de una lengua en la otra con la que está en contacto.

La lengua de cultura dominante en el territorio suele ser la que mayor influencia tiene sobre la otra lengua, y es por ello por lo que en el presente trabajo queremos ofrecer herramientas que permitan diagnosticar posibles interferencias en estudiantes adolescentes bilingües escolarizados en Barcelona.

En el área de Barcelona, con casi un 22 % de inmigración según el organismo oficial Idescat (2022), hay numerosos casos de estudiantes que, aunque entienden y hablan el catalán, solo lo utilizan en el contexto educativo, mientras que el castellano u otro idioma es su lengua vehicular y de uso diario en el seno social o familiar.

Por tanto, la propuesta de esta investigación es analizar las interferencias de aquellos hablantes bilingües de catalán y de español, por lo que dejaremos fuera aquellos casos de hablantes monolingües de español que viven en Barcelona, tienen contacto social con el catalán, pero no lo dominan. Nos basaremos en los siguientes ítems para determinar si los estudiantes que formarán parte de esta innovación son bilingües o no:

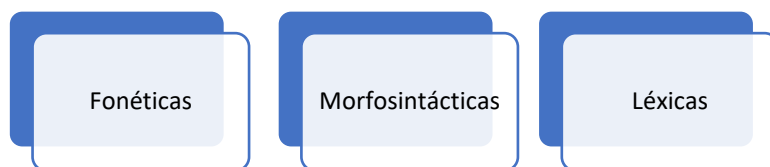
- Posee dos sistemas lingüísticos (fonética, vocabulario, normas morfosintácticas...).
- Puede cambiar de sistema rápidamente y sin esfuerzo.
- Es capaz de traspasar un mismo mensaje de un sistema a otro.
- Mantiene los sistemas separados, aunque a veces se produzcan interferencias.

Es este último punto en el que busca centrarse esta investigación, es decir, en cómo los hablantes bilingües, pese a ser capaces de diferenciar dos sistemas lingüísticos, pueden sufrir interferencias de una lengua por su estrecho contacto en un mismo territorio geográfico. Para ello, estableceremos a continuación una tipología de interferencias lingüísticas.

2.2.1. Tipos de interferencias lingüísticas

Existen diversos tipos de interferencias lingüísticas por contacto de lenguas, y en Barcelona se recogen numerosos ejemplos de este fenómeno (Blas, 2004 y 2005; Casanovas, 1996; Galindo, 2003; Hernández García, 1998; Payrató, 1985; Seib,

2001). No obstante, y con el fin de acotar este trabajo y los saberes que se trabajarán en la situación de aprendizaje, en esta investigación nos centraremos en tres tipos principales¹⁰:



Las interferencias fonéticas consisten en introducir en una lengua aspectos fonético-fonológicos de otro código lingüístico, ambas lenguas conocidas y manejadas con cierta solvencia por el hablante (Weinreich, 1977, p. 30). Este tipo de interferencias, según este sociolingüista, suelen producirse sobre todo en la selección de grafías. En esta propuesta de clasificación, incluimos aspectos relacionados con la alternancia de grafías, la pronunciación, los acentos diacríticos y las conjunciones y locuciones. Veamos algunos ejemplos¹¹:

Tabla 5

Interferencias fonéticas del catalán en el español de Barcelona

FENÓMENO	ESPAÑOL estándar	CATALÁN estándar	INTERFERENCIA (no normativa)
Grafías	<i>Móvil, gobierno, extranjero, cuatro, había, acento, tarjeta, cambio, etc.</i>	<i>Mòbil, govern, estranger, quatre, havia, accent, targeta, canvi, etc.</i>	<i>Móbil, gobierno, extranjero, cuatro, havia, acento, targeta, canvio, etc.</i>
Pronunciación (cómputo silábico)	V débil átona + V fuerte <i>se</i> pronuncian en una sola sílaba: <i>fa-mi-lia, se-rie, con-se-cuen-cia</i> , etc.	Cons. + V débil átona + V fuerte <i>se</i> pronuncia en dos sílabas: <i>fa-mí-li-a, sè-rí-e, con-se-qüèn-ci-a</i> , etc.	<i>Família, série, consecuençia, etc.</i>
Diacríticos	<i>Son, es, tú</i> (pn. personal), <i>sí</i> (pn. reflexivo), etc.	<i>Són, és, tu</i> (pn. personal), <i>sí</i> (pn. reflexivo), etc.	<i>Són, és, tu, si...</i>

¹⁰ Se excluyen, entre otras, las interferencias discursivas, que son las que tienen que ver con la valoración de un texto (oral o escrito) en su conjunto, a nivel discursivo. Por ejemplo, el uso de conectores. Es incorrecto utilizar el conector *por tal de*, al ser una interferencia del catalán *per tal de*. Para ampliar otras tipologías de interferencias, véase, entre otros Seib (2001). Excluimos también las interferencias pragmáticas (véase Clyne, 1972).

¹¹ Los ejemplos que se proponen en las tablas de interferencias han sido extraídos del material propio de la asignatura "Gramática Normativa del Español", que se imparte en el Grado de Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona.

Conjunciones y locuciones	<i>Si no / sino, sobre todo, desde, en torno (a), etc.</i>	<i>Sinó, sobretot, des de, entorn (de), etc.</i>	<i>Sinó, sobretodo, des de, entorno a, etc.</i>
----------------------------------	--	--	---

Nota. Fuente: material docente externo (ver nota a pie de página)

A modo de ejemplo, si Pepe, un estudiante que es bilingüe en español y catalán, escribe **targeta* en una expresión escrita en castellano, invita a pensar que no es un error aislado y sin explicación. Más bien ha sufrido una interferencia fonética del catalán en su español por un cambio de grafía. Lo mismo ocurriría si, por contacto con el catalán, el alumno escribe **sinó* para referirse a la conjunción adversativa, que, en catalán, sí debe acentuarse.

Interferencia fonética: **No quiero que hagáis un esquema del texto, sinó un mapa mental.*

Correcta: *No quiero que hagáis un esquema del texto, sino un mapa mental.*

La segunda tipología corresponde a las **interferencias morfosintácticas**. Se trata de aquellas en las que los hablantes transfieren estructuras morfológicas y sintácticas de un código lingüístico a otro entre los que existe un contacto (Weinreich, 1977, p. 49). Este fenómeno suele ser habitual cuando un hablante bilingüe utiliza elementos de su L1 para construir oraciones en la otra lengua en la que tiene una competencia comunicativa correcta, hecho que puede afectar a las estructuras gramaticales cuando se construye la oración.

Algunos ejemplos de interferencias morfosintácticas son introducir aspectos relacionados con la alternancia de preposiciones, el uso incorrecto de verbos no pronominales como si lo fueran, la construcción inadecuada del CD, la construcción antinormativa *haber + artículo definido*, la alteración del orden de los conectores, el sistema de deícticos o el uso incorrecto del artículo neutro *lo*. Veámoslo a partir de ejemplos reales:

Tabla 6

Interferencias morfosintácticas del catalán en el español de Barcelona

FENÓMENO	ESPAÑOL estándar	CATALÁN estándar	INTERFERENCIA (no normativa)
Preposiciones	a) Localización: EN. <i>Estoy <u>en</u> la universidad.</i> b) EN + año: <i>Fue <u>en</u> 1992.</i>	a) Localización: A / EN <i>Soc <u>a</u> la universitat.</i> b) Art. + año: <i>Va ser <u>el</u> 1992.</i>	<i>*He estado A la universidad.</i> <i>*Fue EL 1992.</i>

Verbos pronominales	<i>Pensar, engordar, etc.</i> <i>¿Quién <u>piensas</u> que eres?</i>	<i>Pensar-se, engreixar-se, etc.</i> <i>Qui <u>et</u> <u>penses</u> que ets?</i>	<i>*¿Quién TE PIENSAS que eres?</i>
Complemento Directo	a) A + CD de persona: <i>He visto <u>a</u> los chicos.</i> b) Verbo de voluntad + inf.: <i><u>Te propongo pasar a verlo.</u></i>	a) CD de persona sin prep.: <i>He vist els nois.</i> b) Verbo de voluntad + DE + inf.: <i><u>Et proposo d'anar a veure'l.</u></i>	<i>*He visto los chicos.</i> <i>*Te propongo DE pasar a verlo.</i>
Haber + art. Definido	No es normativo porque con el art. definido solo <i>estar</i> puede expresar localización: <i>En la mesa <u>está el otro libro.</u></i>	<i>Haber</i> puede expresar localización y combinarse con el art. definido: <i>A la taula <u>hi ha l'altre llibre.</u></i>	<i>*En la mesa HAY EL otro libro.</i>
Posición de conectores: PERO / POR ESO	Solo presentan una posición posible: [A, <i>pero / por eso</i> B] PERO: <i>[El precio de la vivienda sigue aumentando]^A, PERO [hay pronósticos que afirman que tiende a estabilizarse]^B.</i>	Presentan mayor movilidad en el discurso: [A, <i>pero / por eso</i> B] [A, B ¹ <i>pero / por eso</i> B ²] [A. B, <i>pero / por eso</i>] <i>[El preu de l'habitatge continua augmentant]^A. [Hi ha pronòstics que afirmen que tendeix a estabilitzar-se]^B, PERÒ.</i>	<i>[El precio de la vivienda sigue aumentando.]^A</i> <i>[Hay pronósticos que afirman que tiende a estabilizarse]^B, PERO.</i>
Sistema de deícticos	Referencia al espacio que rodea a los interlocutores: <i>Este / ese</i> <i>/aquel</i> <i>Aquí / ahí</i> <i>/allí</i> (yo) (tú) (ni yo ni tú) <i>¿Qué es <u>eso</u> que tienes <u>ahí</u>?</i>	Referencia al espacio que rodea a los interlocutores: <i>Aquest, això / aquell, allò</i> <i>Aquí / allà</i> (yo, tú) (ni yo ni tú) <i>Què és <u>això</u> que tens <u>aquí</u>?</i>	<i>¿Qué es ESTO que tienes AQUÍ?</i> (uso de las formas con marca de 1ª persona para referirse al espacio de la 2ª)
	Referencia al texto monologal: <i>Eso</i> (proximidad, identificador) <i>(Aqu)ello</i> (lejanía) <i>Por <u>eso</u>, por <u>ese</u> motivo, etc.</i>	Referencia al texto monologal: <i>Això</i> (proximidad, identificador) <i>Allò</i> (lejanía) <i>Per <u>això</u>, per <u>aquest</u> motiu, etc.</i>	<i>Por ESTO, por ESTE motivo, etc.</i> (uso de <i>este</i> , <i>-o</i> para identificar un fragmento anterior)
	Referencia al texto dialogal: <i>Esto</i> (discurso propio) <i>Eso</i> (discurso ajeno) - <i>Es mejor que no le hables.</i> - <i>¿Por qué dices <u>eso</u>?</i>	Referencia al texto dialogal: <i>Això</i> (discurso propio / del interlocutor) - <i>Es millor que no parlis amb ell</i> - <i>Per què dius <u>això</u>?</i>	- <i>Es mejor que no le hables.</i> - <i>¿Por qué dices ESTO?</i>

Artículo neutro LO	Aparece en muchas estructuras: <i>Lo que más me gusta de Barcelona es el clima.</i> <i>Voy a tener que castigarte, lo cual / que no me gusta nada.</i>	El único LO que existe es el pn. neutro de 3ª persona: <i>portar-lo</i> . Otras estructuras sustituyen al artículo neutro LO: <i>Allò que més m'agrada de Barcelona és el clima.</i> <i>Hauré de castigar-te, la qual cosa no m'agrada gens.</i>	* AQUELLO QUE más me gusta de Barcelona es el clima. * Voy a tener que castigarte, LA CUAL COSA no me gusta nada.
---------------------------	--	--	--

Nota. Fuente: material docente externo (ver nota a pie de página n.º 11)

En tercer lugar, las **interferencias léxicas** también consisten en la transferencia negativa de un idioma a otro, pero en este caso de vocablos o expresiones. En esta tipología se incluyen los falsos amigos, los calcos y los barbarismos (Messakimove, 2021, p. 3465) En esta investigación, nos centraremos en interferencias muy comunes en el español de Catalunya como el empleo de la forma *hacer + nombre* o el uso de sufijos antinormativos en español. Veamos algunos ejemplos:

Tabla 7

Interferencias léxicas del catalán en el español de Barcelona

	FENÓMENO	ESPAÑOL estándar	CATALÁN estándar	INTERFERENCIA (no normativa)
LÉXICO	Hacer + nombre	Es una combinación muy poco precisa y menos habitual que en catalán: <i>dar un beso / una conferencia / la impresión de que..., cumplir años, tener / poner buena cara, utilizar, etc.</i>	<i>Hacer</i> tiene un campo semántico más amplio y más posibilidades de combinación que en castellano: <i>fer un petó / una conferencia / l'efecte que... / anys / bona cara / servir, etc.</i>	<i>Hacer un beso / una conferencia / la impresión de que... / años / buena cara / servir, etc.</i>
	Sufijos	Incertidumbre, duración, cansancio, etc.	<i>Incertesa, durada, cansament, etc.</i>	<i>Incerteza, durada, cansamiento, etc.</i>

Nota. Fuente: material docente externo (ver nota a pie de página n.º 11)

Por ejemplo, si Leo, un estudiante verbaliza que le **hace miedo* una película es porque recibe una transferencia negativa del catalán *fer por*. No obstante, algunos modismos sí han pasado de ser interferencias a aceptarse en los últimos años, como *piel de gallina*, equivalente de *carne de gallina*, pues en este caso, contra lo que apunta Galindo Solé (2003, p. 24), no se trata de una interferencia del catalán *pell de gallina*¹².

¹² La Real Academia Española y la Fundéu validan ambas opciones en español: *piel de gallina* y *carne de gallina*.

Es preciso señalar que muchas de las interferencias fonéticas, morfosintácticas y léxicas que añadimos en las tablas son fenómenos en los que, de forma recurrente, la interferencia también se suele producir a la inversa, a saber, del castellano al catalán. Es por ello por lo que, pese a que este estudio se focaliza en recopilar las interferencias de la lengua B (el catalán) hacia la lengua A (el español), el docente debe ser capaz de exponer a su alumnado una visión que interrelacione ambas materias, de manera que el alumno obtenga una visión globalizadora y pueda detectar las interferencias en ambas direcciones.

En definitiva, en este apartado hemos querido recopilar las principales tipologías de interferencias que han sido ampliamente estudiadas por numerosos expertos, haciendo énfasis en el plano fonético, morfosintáctico y léxico. De este modo, hemos dejado de lado y abrimos una futura vía de investigación, diagnosticar y recopilar otro tipo de interferencias que se deben estudiar desde una perspectiva más amplia, es decir, teniendo en cuenta el discurso (interferencias discursivas) y el contexto en el que se produce la comunicación (interferencias pragmáticas).

Estos tres niveles de interferencias serán los que el alumnado irá descubriendo a medida que avance en la situación de aprendizaje, por lo que ofrecemos estas tablas a los docentes, pero no al alumnado, pues el principal objetivo es que sea el propio alumnado quien, a partir de sus ejemplos cotidianos, sea capaz de ir completando estas tablas e incorporándolas como nuevos saberes.

3. Contexto y análisis de necesidades

En este apartado se aborda, por una parte, la contextualización del centro en el que se pondrá en práctica la situación de aprendizaje y, por otra parte, se detalla cuál es el análisis de necesidades, es decir, por qué consideramos que es necesario llevar a cabo esta propuesta de innovación y qué factores son los que dan luz verde a este proyecto.

3.1. Contextualización del centro

Esta propuesta de innovación pedagógica está prevista que se realice en el centro escolar en el que trabajo como docente: St Paul's School. Este es un colegio concertado laico fundado en 1968 por un grupo de padres y madres que perseguían unos objetivos que aun hoy en día el colegio mantiene: disciplina y responsabilidad, universalidad y aprecio a la cultura y, finalmente, libertad y respeto. Con más de cincuenta años de historia, este centro se sitúa en los rankings oficiales como uno de los mejores colegios de Barcelona y, en general, del país¹³.

Situado en Avenida Pearson, al pie del parque de Collserola, el colegio cuenta con más de 10 000 m2 de instalaciones que se reparten en cuatro edificios. Cada uno de ellos alberga las diferentes etapas educativas (educación infantil, educación básica y bachillerato), de manera que el alumnado puede completar toda su etapa académica preuniversitaria en un mismo entorno y con un mismo sistema de enseñanza internacional. No obstante, pese a su carácter internacional, por la gran inmersión en lenguas extranjeras (sobre todo, en inglés) que ofrece, se imparten los contenidos que dicta el Currículum de la Generalitat de Catalunya, igual que en cualquier otro centro público o concertado de la ciudad.



Nota. Entrada del colegio (edificio 5). Fuente: La Vanguardia

¹³ Véase, entre otros, el ranking de "Micole": <https://www.micole.net/mejores-colegios-de-espana>

Como aspectos más destacados del centro, cabe señalar el compromiso y la profesionalidad de los docentes, entre los que destaca el profesorado nativo o que imparte clases paralelamente en la universidad, de manera que el alumnado puede tener una visión y un asesoramiento más amplio acerca de su futuro inmediato, así como una preparación acorde a las exigencias del sistema universitario actual. Asimismo, cabe hacer hincapié en la atención personalizada hacia todos los perfiles de estudiantes, la atención a la diversidad (alumnos con NESE, altas capacidades, alto rendimiento deportivo...) y, finalmente, las experiencias académicas que se ofrecen durante el curso escolar (estancias en el extranjero, semana cultural en algún punto del territorio nacional, salidas culturales tanto del ámbito humanístico-social como del científico, etc.). Todo ello tiene una finalidad clara: velar por la formación integral del alumnado, una formación humana y con un claro compromiso con los valores cívicos, democráticos y sociales, así como con el bienestar emocional del alumnado y la empatía con el entorno.

En cuanto a la organización de centro, se apuesta por ofrecer pocas líneas por curso, para poder ofrecer así un aprendizaje personalizado y crear mayores vínculos con el estudiantado. Cada uno de los cursos de la etapa de ESO y Bachillerato cuenta con dos líneas, con una media de 28 estudiantes por aula que, en las asignaturas de lenguas, se dividen por niveles para garantizar que aquellos estudiantes que necesitan un ritmo más elevado o pausado puedan llegar al mismo objetivo que los demás, pero respetando los tempos de cada perfil de alumnado.

Finalmente, el perfil de alumnado es, en su mayoría, local, con un porcentaje elevado de estudiantes catalanes, pero con una imbricación equilibrada de estudiantes extranjeros de diferentes orígenes con buen nivel de castellano y catalán. Es por ello por lo que esta escuela, en consonancia con la propuesta de innovación que aquí presentamos, se caracteriza por el plurilingüismo y por la inmersión en hasta tres lenguas (catalán, castellano e inglés), un proyecto lingüístico trilingüe que da lugar, inevitablemente, a numerosas situaciones de fenómenos de contacto de lenguas y que abre una vía de estudio en este trabajo innovador.

3.2. Análisis de necesidades

Esta propuesta de innovación pedagógica intenta dar respuesta a un problema actual en muchos de los centros educativos de Barcelona y en la sociedad en general. Este tiene que ver con que, dada la situación de contacto de lenguas entre el catalán y el español en la enseñanza-aprendizaje y en la vida social, se ha observado que el alumnado experimenta, de forma más o menos regular, desviaciones en la norma,

tanto del castellano hacia el catalán (caso que ha sido ampliamente estudiado), como también del catalán hacia el castellano. Estas desviaciones afectan, principalmente, al plano fonético, morfosintáctico y léxico, de ahí que hayamos optado por ceñirnos a estos tres niveles de análisis. Un baile de letras, una estructura agramatical, un vocablo o expresión que resultan incorrectos en una de las lenguas son solo algunos de los numerosos ejemplos de transferencias negativas (interferencias lingüísticas) que puede sufrir la ciudadanía bilingüe de Barcelona al comunicarse de forma oral o escrita en una de las dos lenguas de referencia.

Por tanto, en esta propuesta de innovación hemos considerado oportuno poner en marcha una situación de aprendizaje que plantee una nueva forma de abordar las interferencias del catalán que se dan en el español de Barcelona. Ello mejorará no solo la competencia lingüística y comunicativa del alumnado de la educación secundaria obligatoria, sino también la de los futuros ciudadanos adultos.

Consideramos la idoneidad de aplicar esta SDA en el centro St Paul's School por la situación de plurilingüismo que se da en el colegio y por el dominio elevado del alumnado en las tres lenguas principales del colegio, pues el 100 % de los estudiantes de 4.º de la ESO son bilingües en catalán y en español. En el último curso de secundaria, muchos de estos alumnos adquieren títulos oficiales de certificación de lenguas, lo que corrobora que este es un centro que vela por la calidad de las lenguas y por la competencia comunicativa óptima de su alumnado¹⁴.

En suma, pese a que este centro educativo acoge a estudiantes de diferentes enclaves de la geografía mundial, en su mayoría son locales, a saber, catalanes de progenitores catalanes o, en su defecto, catalanes de padre o madre extranjeros. Otros, en cambio, pese a ser extranjeros, tienen una competencia comunicativa bilingüe en catalán y castellano, dado que llevan numerosos años escolarizados en la ciudad o reciben formación específica en ambas lenguas para adecuar su nivel al que exige el currículum. Por tanto, dado que la inmensa mayoría de los estudiantes tienen un dominio bilingüe completo tanto del catalán como del español, ello posibilita ahondar en las posibles interferencias del catalán en el español de este grupo de estudiantes. Por tanto, el contacto de lenguas que experimenta el alumnado de los centros escolares de Barcelona pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo acciones concretas para diagnosticar y tratar uno de los fenómenos asociados al contacto de lenguas, las interferencias lingüísticas, de modo que optimice la competencia comunicativa de los estudiantes, tanto en el plano oral como en el escrito.

¹⁴ Nos referimos al nivel *Proficiency* en lengua inglesa y al nivel C2 en lengua catalana. El español, por su parte, es la lengua vehicular de la mayoría de los estudiantes en el entorno familiar y social.

4. Propuesta de innovación pedagógica

4.1. Presentación

Contra lo que pueda pensar una parte de la ciudadanía, las lenguas de un país o región están vivas, se nutren entre ellas y, al fin y al cabo, son el reflejo de la cultura y la sociedad de un lugar (Blas, 2005; Cassany *et al.*, 2001; López Morales, 1989; Morales López, 2014; Moreno Fernández, 2009). Los testimonios orales y escritos de las sociedades constatan que las lenguas, al influenciarse entre sí, hacen que las personas bilingües puedan verse afectadas por esos contactos, lo que puede afectar a su competencia comunicativa en el ámbito personal y profesional. En palabras de Cassany *et al.* (2001, p. 135): “La vida actual exige un nivel de comunicación oral tan alto como una redacción escrita. Una persona que no pueda expresarse de manera coherente y clara, y con una mínima corrección, no sólo limita su trabajo profesional y sus aptitudes personales, sino que corre el riesgo de hacer el ridículo en más de una ocasión”.

Nuestra propuesta de innovación pedagógica se basa en la situación de aprendizaje *¡Atrapa las interferencias! Las huellas del catalán en el español de Barcelona* (Anexo IV). Con este título, que aspira a ser sugerente y estimulante, se pretende motivar desde el primer momento al alumnado a que sienta interés y se forme en un aspecto de la (socio)lingüística muy arraigado en su día a día. El título, pues, persigue un doble propósito: por una parte, que el estudiantado asuma de primeras un rol activo, y por eso seleccionamos un verbo de acción, *atrapar*, que requiere una actuación por su parte; y, por otro lado, con el sustantivo *huellas*, con el que queremos establecer el marco conceptual del mundo detectivesco, ya que tendrá que desarrollar una serie de actuaciones (competencias) al tiempo que realiza una acción. En concreto, los estudiantes irán descubriendo las “huellas” (los saberes) que dejan las interferencias y, de este modo, conocerán nuevas estrategias para “atrapar” interferencias de diferentes tipos (competencias).

En términos académicos, proponemos un enfoque competencial, puesto que los estudiantes no solo aprenderán nuevos saberes, sino que desarrollarán una serie de habilidades que garantizarán que no solo sepan el *qué* (saberes; enfoque tradicional), sino también el *cómo* y el *para qué* (competencias; enfoque innovador).

Finalmente, cabe señalar que esta innovación, que todavía no ha sido aplicada, se pondrá en práctica durante el curso 2023-2024 en el centro escolar presentado en el epígrafe anterior. En concreto, está planificada para trabajarla en 4.º de la ESO en el área de lenguas, de forma conjunta en las materias Lengua y Literatura Catalana y

Lengua y Literatura Castellana¹⁵, ya que se imbrican saberes y competencias de ambas materias. En el **Anexo V** puede consultarse el documento que hemos utilizado como referencia para completar esta situación de aprendizaje.

4.2. Vectores

El Decret 175/2022 (2022), impulsado por la Generalitat de Catalunya, dicta que el currículum de la educación básica pretende servir como modelo educativo para lograr una sociedad más justa, cohesionada, inclusiva y democrática. La ciudadanía deseada debe reunir las siguientes características: crítica, activa, sostenible, equitativa, verde, feminista, cohesionada, con igualdad de oportunidades y democrática. Para lograr este propósito, esta situación de aprendizaje se ha diseñado contemplando los seis vectores que recoge este organismo oficial.

En primer lugar, se basa en **aprendizajes competenciales**, es decir, aprendizajes funcionales que pueden utilizarse en entornos diferentes, que perduran en el tiempo y que permiten resolver una problemática en cualquiera que sea el contexto presentado.

Con la finalidad de que el estudiante tenga una visión de Barcelona más globalizadora y plural, que represente la diversidad de la ciudad y su riqueza lingüística y cultural, se incluye el vector de **ciudadanía democrática y con conciencia global**, puesto que el debate de reflexión (meta)lingüística que se genere en el aula fomentará la necesidad de propiciar un diálogo respetuoso y crítico entre iguales, para crear personas conscientes de su entorno y con una mirada crítica hacia el futuro.

Asimismo, se tiene en cuenta la **perspectiva de género**, puesto que se promueven los grupos de trabajo que respeten, siempre que la casuística del grupo-clase lo permita, la paridad de género. Se fomenta no solo en los grupos de trabajo mixtos, sino también en la selección de fórmulas lingüísticas que contribuyan al lenguaje inclusivo. Finalmente, se favorece un diálogo ético, crítico y respetuoso entre el propio alumnado y el docente, así como con el contexto pluricultural y plurilingüe de Barcelona.

¹⁵ Esta SDA puede aplicarse en cualquiera de los dos cursos del segundo ciclo de secundaria (3.º y 4.º de la ESO), puesto que los saberes que propone el *Nuevo Currículum* son compartidos, si bien en diferente nivel de exigencia. No obstante, consideramos más adecuado aplicarla en 4.º de la ESO, porque el nivel de madurez lingüística del alumnado es, en principio, mayor, así como su capacidad de contrastar fenómenos lingüísticos asociados a ambas lenguas en contacto.

En consonancia con el vector anterior, se fomenta el **bienestar emocional**, impulsando un clima de aula respetuoso e inclusivo, así como un entorno confortable y seguro en el que ningún alumno se sienta desplazado, discriminado o infravalorado.

Como esta situación de aprendizaje habilita al alumnado a desarrollar diferentes competencias, se incluye el vector de la **calidad de la educación de las lenguas**, ya que se conforma una manera de ver y entender el mundo abierta y respetuosa ante la diversidad, pero también porque permite al alumnado relacionarse con otros en un contextos plurilingüe y pluricultural.

Esta situación de aprendizaje, pese a que por el perfil de alumnado en el que se aplicará no requiere de medidas específicas o soportes universales, contempla la **universalidad del Currículum**: todos los estudiantes participan en las actividades de manera equitativa e igualitaria, incluso, si se diera el caso, aquellos que presentaran dificultades de aprendizaje o tuvieran necesidades específicas.

4.3. Competencias, objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación

Esta situación de aprendizaje incorpora un conjunto de competencias específicas del área de Lengua y literatura castellana y catalana que se concretan en tres grandes objetivos de aprendizaje (en adelante, O.D.A.), cada uno de ellos con sus correspondientes criterios de evaluación. Seguiremos las directrices que marca el Decret 175/2022 (2022), pero adaptaremos los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación a la situación de aprendizaje que hemos diseñado.

La primera de las competencias es la **C.E. 1**, que se centra en describir y valorar la diversidad lingüística y cultural a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural, para favorecer la transferencia lingüística, identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar la diversidad como fuente de riqueza cultural. Esta competencia se concreta en el siguiente objetivo de aprendizaje:

- **O.D.A. 1.** Tomar conciencia acerca de la realidad plurilingüe y pluricultural de Barcelona, para fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, así como por los fenómenos lingüísticos asociados al contacto de lenguas.

Para constatar que el alumnado ha alcanzado este primer objetivo, el docente tendrá en cuenta los siguientes criterios de evaluación: (i) que, con el desarrollo de las actividades, sea capaz de reconocer y valorar la lengua catalana y castellana y sus variedades dialectales (en este caso, el catalán y el español de Barcelona), de manera que diferencie rasgos sociolectales y de registro y contraste aspectos lingüísticos en

manifestaciones orales, escritas y multimodales (en concreto, en la música o en la participación en un coloquio grupal); y (ii) que sea capaz de identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la indagación y la reflexión sobre los rasgos individuales y colectivos, así como la reflexión sobre fenómenos de contacto entre lenguas (por ejemplo, en la participación y la retroalimentación en el debate de clase de la plataforma Showbie).

El segundo objetivo de aprendizaje se establece a partir de las competencias específicas 4 y 6. La **C.E. 4** se basa en comprender, interpretar y analizar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos y multimodales reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma de evaluar su calidad y fiabilidad, con la finalidad de construir conocimiento y dar respuesta a las necesidades e intereses. Por su parte, la **C.E. 6** aboga por buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico, personal y respetuoso con la propiedad intelectual. Ambas competencias específicas se concretan en el segundo objetivo de aprendizaje:

- **O.D.A. 2.** Explorar, seleccionar y sintetizar las principales áreas lingüísticas en las que se producen interferencias, diferenciando el plano fonético, morfosintáctico y léxico, para poder diferenciar las principales interferencias del catalán en el español de Barcelona y discernir una interferencia fonética, morfosintáctica o léxica.

Para verificar que se ha alcanzado este segundo objetivo de aprendizaje, los criterios de evaluación serán los que se recogen a continuación: (i) que el alumnado, en un trabajo cooperativo y coordinado, ponga en marcha estrategias de búsqueda de información (localización, selección y contraste) en diferentes fuentes digitales fiables y de calidad según el propósito de lectura: en este caso, recabar información acerca del fenómeno de interferencia lingüística en Barcelona y examinar sus diferentes tipologías; y (ii) elaborar un guion-esquema que organice la información extraída y la reformule, aplicando un punto de vista crítico y respetando la propiedad intelectual, y, a continuación, exponer de forma sucinta dicha información en un *podcast* breve individual.

Finalmente, para abordar el tercer objetivo de aprendizaje se parte de las competencias específicas 3 y 5. La **C.E. 3** se centra en producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos y participar en interacciones orales variadas, con autonomía, para expresar ideas, sentimientos y conceptos, construir conocimiento y establecer vínculos personales. Por su parte, la **C.E. 5** contempla la necesidad de producir textos escritos y multimodales con adecuación, coherencia, cohesión, aplicando estrategias de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autorregulación progresivamente autónoma y atendiendo a las convenciones propias del género discursivo escogido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.

Ambas competencias se concretan en el tercer objetivo de aprendizaje:

- **O.D.A. 3.** Elaborar textos escritos y orales multimodales que se enmarquen en un contexto real para el alumnado y que recojan y rehúsen las interferencias del catalán en el español de Barcelona, con la finalidad de constatar la capacidad de diferenciar ambos códigos lingüísticos y de demostrar una competencia comunicativa óptima.

Establecemos cuatro criterios de evaluación para comprobar que se ha alcanzado este tercer objetivo de aprendizaje:

- a) En los textos escritos: (i) llevar a cabo una correcta planificación en la redacción de escritos y multimodales, de cierta extensión y complejidad, atendiendo a la situación comunicativa, el destinatario, el propósito y el canal, de manera que se presente un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado; y (ii) incorporar procedimientos para enriquecer los textos teniendo en cuenta aspectos discursivos, lingüísticos y estilísticos, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.
- b) En los textos orales: (i) realizar exposiciones y argumentaciones orales de una cierta extensión y complejidad con diferentes grados de planificación sobre el contacto de lenguas y el fenómeno asociado de interferencia lingüística, ajustándose a las convenciones de cada género discursivo, con fluidez, coherencia y en el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de forma eficaz recursos verbales y no verbales; y (ii) participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo de equipo y en situaciones orales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.

En suma, se han seleccionado unos métodos de evaluación variados según la tipología de actividades, que no tengan en cuenta solo los saberes aprendidos, sino también si se han adquirido o no las competencias específicas a las que se hace referencia en cada objetivo de aprendizaje. De las once actividades que componen la situación de aprendizaje, algunas de ellas serán evaluadas mediante rúbrica, pero otras se evaluarán a partir de la observación y la supervisión del docente, con una calificación de apto o no apto. Se combinará un sistema de calificación numérico en algunas actividades y uno cualitativo en otras, de manera que el estudiante no se centre únicamente en la calificación numérica, sino en la retroalimentación del docente (oral o escrita) o de sus propios compañeros. Cabe señalar que todas las actividades son obligatorias, incluidas las que se evalúan como apto o no apto, para poder acceder a las actividades siguientes, ya que se sigue un método de evaluación formativa y continua, con un peso de menor a mayor en la calificación final de la SDA. Veamos el desglose de cómo se evaluará cada actividad¹⁶:

Tabla 8

Método de evaluación de las actividades de la SDA

Tipología de actividad [12h]	N.º actividad	Método de evaluación	Porcentaje evaluación final
Inicial [2h]	1	Retroalimentación grupal	Apto / no apto
	2	Rúbrica docente (Anexo I)	5 %
	3		
	4	Coloquio grupal	Apto / no apto
Desarrollo [2h]	5	Supervisión docente	Apto / no apto
	6	Rúbrica docente (Anexo II)	10 %
	7	Coloquio grupal	Apto / no apto
Estructuración [4h]	8	Rúbrica docente	15 %
	9	Rúbrica docente	20 %
Aplicación [4h]	10	Rúbrica docente (Anexo III)	50 %
	11		

Nota. Tabla de elaboración propia

¹⁶ El título y el detalle de las diferentes actividades que componen la situación de aprendizaje puede consultarse en el apartado correspondiente y en el Anexo IV.

Las actividades de aplicación, al englobar diferentes competencias y realizarse en grupos reducidos, contarán con una calificación individual, y se tendrá en cuenta la capacidad de trabajo en equipo y la predisposición a fomentar el bienestar emocional del grupo y del conjunto del aula.

El alumnado, aparte de activar las competencias específicas que se han abordado anteriormente, trabajará otras competencias de forma transversal:

- **Competencia digital.** Algunas de las actividades implican el uso de dispositivos electrónicos y de herramientas digitales de creación y edición de contenidos web (Canva, GitMind, Miro...), por lo que parte de los saberes se deberán integrar, de forma sucinta y en una distribución visual lógica, en un mapa mental, a modo de cómic o en una reflexión en el aula virtual de clase (Showbie).

- **Competencia ciudadana.** En las diferentes actividades, se requiere que el alumnado adopte perspectivas multiculturales y multilingües que abracen la diversidad como un activo enriquecedor y no desde una visión empobrecedor o potencialmente perjudicial.

- **Competencia personal, social y de aprender a aprender.** El conjunto de actividades propuestas está ideado para que cada estudiante pueda autorregular su aprendizaje y su autoconocimiento, en un clima de aula que fomente el bienestar emocional, la colaboración y la cooperación en equipos de trabajo.

En síntesis, mediante estos tres objetivos de aprendizaje, se pretende que los estudiantes adquieran una visión global y plural acerca de la realidad lingüística del territorio en el que viven y que, a su vez, conozcan uno de los principales fenómenos de contacto de lenguas que afectan en mayor o menor medida a su competencia comunicativa: las interferencias. Con todo, el alumnado adquirirá habilidades y estrategias para detectar y mitigar el impacto de este fenómeno en su competencia comunicativa en español y en catalán.

4.4. Objetivos de la SDA y saberes vinculados

Esta propuesta de innovación pedagógica basada en una situación de aprendizaje persigue una serie de objetivos que van ligados a un conjunto de saberes.

El objetivo principal es diseñar una situación de aprendizaje que ofrezca a los estudiantes herramientas y recursos válidos para diagnosticar, tratar y prevenir interferencias lingüísticas del catalán en el español de Barcelona en textos multimodales, tanto orales como escritos, para optimizar su competencia comunicativa. De igual forma, el alumnado tendrá que asumir el reto de, por una parte,

diagnosticar cuáles son las principales interferencias fonéticas, morfosintácticas y léxicas del catalán en el español de Barcelona, y, por otra parte, de adquirir herramientas y recursos para tratarlas y prevenirlas a partir de una serie de actividades en las que, tras haber consolidado una serie de preceptos teórico-prácticos, podrá trabajar de una forma dinámica, amena y divertida este aspecto de la gramática, a saber, las interferencias lingüísticas.

Este objetivo general lleva asociados dos objetivos específicos:

- **O. E. 1:** describir el contexto plurilingüe y pluricultural de Barcelona para fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, así como por los fenómenos lingüísticos asociados al contacto de lenguas, en concreto, las interferencias lingüísticas.
- **O. E. 2:** explorar y determinar las principales tipologías de interferencias lingüísticas del catalán en el español de Barcelona, diferenciando el plano fonético, morfosintáctico y léxico.

Una vez fijados los objetivos de la SDA, en esta se abordarán un conjunto de saberes, que, como dicta el Decret 175/2022 (2022, p. 207), son “el conjunto de conocimientos, destrezas, valores y actitudes que se formulan en relación con contextos en los que se puede desarrollar su aprendizaje competencial”. Desde un enfoque competencial, se persigue un acercamiento a la lógica del estudiante para dar sentido a sus aprendizajes a través de contextos relevantes que se plasman en la situación de aprendizaje.

Los saberes que se trabajarán en esta situación se dividen en tres bloques temáticos: (i) la lengua y sus hablantes; (ii) aspectos de comunicación (que incluye tanto los procesos como el reconocimiento y uso discursivo de los elementos lingüísticos); y (iii) educación literaria. A continuación, se desglosan dichos saberes:

Tabla 9

Saberes vinculados a la SDA

1- La lengua y sus hablantes	2- Comunicación
Análisis de la propia biografía lingüística (conocer el propio idiolecto) y de la diversidad lingüística del centro y de la localidad del alumnado (Barcelona).	Interacción oral y escrita de carácter informal (por ejemplo, en las puestas en común o en los debates o coloquios en el aula). Tomar y ceder la palabra, respetando los turnos de habla, y cooperar conversacionalmente con

	cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución de los conflictos en el contexto del aula.
Análisis del desarrollo sociohistórico de las lenguas de España, con especial atención a la lengua catalana y castellana, para la comprensión de la realidad plurilingüe y pluricultural de Barcelona.	Comprensión del sentido global de textos escritos y relacionar sus partes. Detección y rechazo de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico, tanto en los textos orales como en los escritos. Valoración de la forma y el contenido de los textos en el contexto del aula.
Desarrollo de la reflexión (inter)lingüística en el contexto de las dos materias, de modo que el propio estudiante sea el que lleve a cabo su propia reflexión acerca de los fenómenos de contacto de lenguas.	Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes de textos escritos producidos por el estudiante o ajenos. Uso de la escritura para organizar el pensamiento: esquemas, borradores, mapas mentales, resúmenes... en el contexto del aula.
Comparación y contraste de rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos), en este caso del catalán y del español, y los relativos a los sociolectos y los registros que permitan la comprensión de los contextos de diversidad plurilingüe y pluricultural.	Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento.
Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos, especialmente en los fenómenos de contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias; diglosia lingüística y diglosia dialectal, que permitan la comprensión de la realidad plurilingüe y pluricultural y el respeto a esta diversidad. Especialmente, se abordará el fenómeno de interferencia	Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital para la corrección y mejora de los textos.

dentro del contacto de lenguas, asociado al bilingüismo.	
	Utilización de plataformas virtuales para realizar las actividades propuestas.
3- Educación literaria	
Implicación en la lectura de manera progresivamente autónoma, reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura.	

Nota. Tabla de elaboración propia

Una vez presentada la situación de aprendizaje, los objetivos de aprendizaje, el enfoque competencial y los saberes asociados, a continuación, nos centraremos en mostrar cuál va a ser la estructura de la SDA, la metodología que emplearemos y, finalmente, como se van a evaluar una selección de actividades.

4.5. Estructura, actividades y metodología

Esta situación de aprendizaje se compone de doce actividades que se dividen en cuatro bloques principales: actividades iniciales, actividades de desarrollo, actividades de estructuración y actividades de aplicación. La duración prevista es de 12 horas:

Tabla 10

Cronograma de la situación de aprendizaje

Área y materias	Total sesiones y horas	Duración total
Lengua y literatura castellana	Semana 1: 3 sesiones (3h) Semana 2: 3 sesiones (3h)	12 sesiones [6h + 6h]
Lengua y literatura catalana	Semana 1: 3 sesiones (3h) Semana 2: 3 sesiones (3h)	

Nota. Tabla de elaboración propia.

Como se desprende de la tabla anterior, se dedicarán seis horas, tres por semana en cada una de las dos materias implicadas, de forma que el alumnado pueda trabajar en el aula este aspecto de la sociolingüística de forma transversal. La estructura de las actividades que conforman la situación de aprendizaje es la siguiente:

a) Actividades iniciales (2h): estas permitirán poner a los estudiantes en contexto y, además, conocer su grado de conocimiento sobre interferencias lingüísticas y otros fenómenos lingüísticos asociados. Se trata de cuatro actividades breves e introductorias, que se completan en un total de dos sesiones de clase (2h). Todas estas actividades son multimodales, ya que se trabajan las interferencias lingüísticas a través de diferentes géneros: la música, el foro de clase y géneros orales como el coloquio. Al finalizar estas actividades iniciales, en un coloquio de cierre, se hará una breve introducción sobre el concepto de *interferencia* y una primera clasificación oral de sus principales tipologías. Veamos cada una de las actividades:

- 1. ¡Música, maestro!** Escuchamos uno de los *hits* del momento de la música catalana, “Coti x Coti”, para fijarnos en aquellos elementos lingüísticos que nos llamen la atención por posible interferencia del español. Esto nos permitirá empezar a hablar del concepto de *interferencia lingüística*. A lo largo de la SDA, lo haremos a la inversa, centrándonos en las interferencias del catalán en el español. Duración: 15’.
- 2. Superamos la página en blanco. Participación en un foro de clase colaborativo.** Redactamos de forma individual una entrada en el foro/debate de clase (Showbie, Classroom...) en el que cada estudiante responda a la siguiente pregunta: “Basándote en la actividad inicial 1, ¿qué entiendes por interferencia lingüística? Propón dos ejemplos de tu vida cotidiana y reflexiona por qué crees que en Barcelona sufrimos interferencias”. Duración: 30’.
- 3. ¡No(,) estoy de acuerdo! Respondemos la entrada de un compañero/a.** La respuesta debe valorar y cuestionar de forma constructiva, respetuosa y con un registro adecuado la posición que toma el estudiante sobre la entrada de su compañero/a. Duración: 15’.
- 4. Hablemos sobre ello... ¡Puesta en común!** En un coloquio ordenado, con turnos de palabra moderados por el docente, de las principales ideas extraídas en los foros de debate y de la canción inicial, el grupo-clase seleccionará y estructurará aquellas que permitan adquirir una idea clarificadora del concepto de *interferencia lingüística* asociado al contacto de lenguas en Barcelona. Duración: 1h.

b) Actividades de desarrollo (2h): una vez el estudiante está situado y posee las primeras nociones sobre el contacto de lenguas en Barcelona y el concepto *interferencia*, en las actividades de desarrollo podrá poner orden a esa lluvia de ideas inicial y las transformará en nuevos saberes. A partir de tres actividades, divididas en dos sesiones de 1h cada una, se aprenderán desde una perspectiva aplicada aspectos relacionados con el contacto de lenguas y, en concreto, con uno de sus fenómenos lingüísticos asociados: las interferencias o transferencias negativas. Se trabajará su competencia investigadora, pero también la expresión oral y escrita, nuevamente en entornos multimodales: realización de búsquedas académicas de calidad en fuentes de Internet seguras y fiables y locución de un *podcast* expositivo. En ambas actividades, se establecerá ya una clasificación por escrito de las tres tipologías de interferencias y ejemplos prácticos. Finalmente, se llevará a cabo un ejercicio de tipo tradicional, pero con un enfoque innovador, que ayudará a conocer más ejemplos cotidianos en la realidad del estudiante sobre este fenómeno. Todos estos ejemplos serán previamente seleccionados por el docente de una lista extraída de la propia experiencia del docente en las aulas. Veamos una a una las actividades:

5. **Antes de cazar, toca investigar el terreno.** Actividad grupal en la que, basándonos en una introducción breve realizada por el docente con los saberes más importantes extraídos en las actividades iniciales, cada grupo deberá investigar y seleccionar una publicación académica (artículo, blog, foro, etc.) fiable y rigurosa en la que se hable de interferencias lingüísticas, en concreto, en Barcelona, o, en un sentido más amplio, en Catalunya. Duración: 30'.
6. **¡Que viva la voz! Locutamos un *podcast* de dos minutos.** En primer lugar, el estudiante debe planificar un borrador en el que incluya los cuatro elementos más importantes sobre los que hablará: (i) una breve introducción; (ii) el concepto de *interferencia*, sus tipologías y ejemplos de la vida cotidiana; (iii) por qué se produce este fenómeno en Barcelona; (iv) una conclusión clarificadora y enriquecedora. A continuación, debe grabar el *podcast* y subirlo a la carpeta habilitada de Showbie / Classroom... Duración: 30'.
7. **Cocinamos interferencias al estilo tradicional.** De una lluvia de oraciones que se irán proyectando en pantalla, cada estudiante deberá localizar aquellas que contienen interferencias de catalán y deberá enmarcarlas en una de las tres tipologías (fonéticas, morfosintácticas y léxicas). Duración: 1h.

c) Actividades de estructuración (4h): en el momento en que ya se han adquirido nuevos saberes, toca estructurarlos, ponerlos en orden, cimentarlos, de forma que se constate que no solo se han memorizado, sino que se han comprendido y van a poder aplicarse en el día a día del alumno. Para ello, se proponen dos actividades de dos horas de duración cada una en las que se sintetizará de un modo visual, creativo y estimulante los saberes aprendidos. La primera actividad, diseñar un mapa mental, sirve para que el alumnado sea capaz de acotar, en un espacio y en un tiempo delimitado, los principales saberes aprendidos. La segunda actividad, elaborar un cómic en español, potencia la expresión escrita del alumnado partiendo de un enfoque específico sobre interferencias del catalán en el español de Barcelona. Ambas actividades, abordadas desde una perspectiva multimodal, posibilitan sintetizar de forma adecuada los nuevos saberes aprendidos para, posteriormente, aplicarlos en las actividades finales de aplicación. Las actividades de estructuración son las siguientes:

- 8. Diseñamos de un mapa mental.** Cada estudiante esbozará un mapa mental visual, original y creativo en el que se ilustren los principales tipos de interferencias (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) aprendidas acompañándolas de ejemplos reales que el propio estudiante comete o ha escuchado alguna vez en su entorno social o académico.

- 9. ¿Te atreves con un cómic bilingüe?** En grupos, mediante una herramienta digital (por ejemplo, Canva), se debe sintetizar en español, de un modo creativo y con un diseño adecuado, una historia cotidiana que contenga diez viñetas en las cuales aparezcan un mínimo de diez interferencias del catalán.

d) Actividades de aplicación (4h): para finalizar esta situación de aprendizaje, se realizará una actividad final que se compone de dos partes. Cada una de estas partes tendrá una duración de dos sesiones (2h), y en ellas se deben aplicar de forma práctica los saberes trabajados. En primer lugar, cada grupo escribirá un guion de tres minutos en el que, aparte de activar la expresión escrita, incluye y tiene en cuenta de forma específica las interferencias lingüísticas dando voz a diferentes personajes que, en la segunda parte de la actividad, los propios alumnos van a representar, de modo que se potencie la expresión oral a partir de la primera actividad. Veamos cuáles son las actividades de aplicación:

- 10. El bingo de las interferencias.** De forma individual, jugaremos un bingo en clase con un enfoque innovador. Con un total de noventa y nueve números, tras cada uno de estos se esconderá una oración que se proyectará en pantalla y que podrá contener (o no) una interferencia lingüística del catalán

en el español de Barcelona. A medida que vayan saliendo los números que el estudiante tenga en su cartón, se irá proyectando en pantalla la oración correspondiente. El estudiante apuntará en la hoja de respuestas si la oración es correcta o si contiene una interferencia del catalán. Cuando hayan salido todos los números... ¡bingo! Se seguirá jugando hasta que todo el mundo complete su cartón. No obstante, el ganador/a podrá iniciar la siguiente actividad y dispondrá de una ventaja sobre los demás.

- 11. “Batalla” dialéctica de interferencias.** Se formarán tres grupos, y cada grupo asignará los tiempos y el rol correspondiente a cada alumno. Cada uno de los tres grupos representará un tipo de interferencias: fonéticas, morfosintácticas y léxicas. En un minuto de tiempo, cada estudiante deberá sintetizar y abordar de forma clara, directa y motivadora un aspecto concreto de su tipología de interferencia, mientras que el resto del alumnado podrá rebatir en su tiempo de réplica. Por ello, todos los alumnos tendrán que mantener un rol activo y anotar todo aquello que estimen relevante.

En cuanto a la metodología que se va a utilizar para realizar esta situación de aprendizaje, dado el enfoque competencial de esta, busca que el alumnado “aprenda haciendo” con metodologías interactivas que respondan a un problema significativo y permitan afrontar un reto. Para ello, se apostará por actividades tanto individuales como grupales, que inviten al trabajo cooperativo y colaborativo entre los diferentes perfiles de alumnado, siempre intentando respetar la paridad de género y manteniendo un rol activo por parte del grupo-clase. Asimismo, se apostará por el autoaprendizaje de los estudiantes fomentando el uso de las TIC y apostando por experiencias enriquecedoras, motivadoras y estimulantes que ayuden a adquirir nuevas competencias y saberes.

En suma, de la propuesta de Clegg y Fails (2018) acerca de cómo se puede explicar el funcionamiento del lenguaje en una comunidad lingüística, las variables que tendremos en cuenta para diseñar esta situación de aprendizaje son las de sexo (paridad de género), edad (estudiantes de 4.º de la ESO) y contexto lingüístico (centro educativo de Barcelona con la totalidad de estudiantes bilingües en castellano y catalán).

El material necesario para llevar a cabo esta situación de aprendizaje es mínimo. Solo se requiere el material básico de aula: sillas, mesas y proyector, y el dispositivo electrónico individual de cada estudiante. En el caso concreto del colegio en el que se aplicará la situación de aprendizaje, cada estudiante tiene su propio iPad. Para este

grupo-clase no se contemplan medidas y soportes intensivos, pues no hay ningún estudiante en clase que lo requiera.

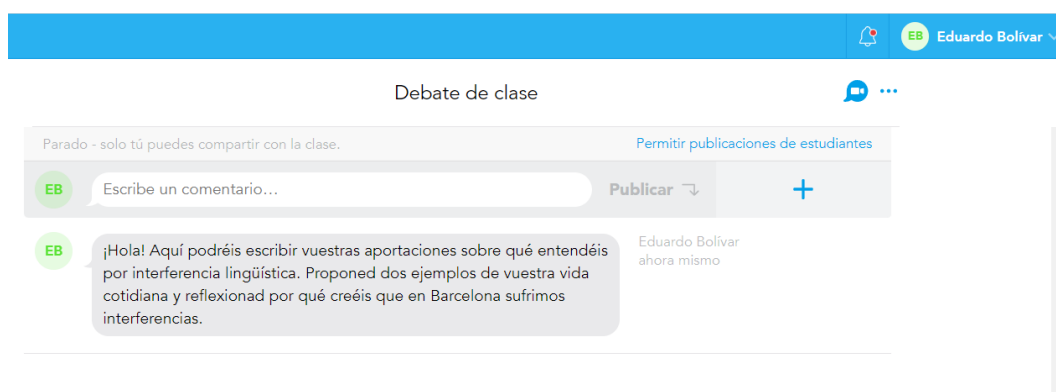
4.6. Modelos de actividades

A continuación, proponemos algunos modelos de actividades que forman parte de la situación de aprendizaje. Cabe señalar que, dado que hay un total de once actividades, se han seleccionado solo algunas y ofrecemos la rúbrica de evaluación docente como modelo de evaluación. Nuestra propuesta es mostrar cómo vería el alumnado la actividad, de forma estructurada.

MODELO I. ACTIVIDADES INICIALES [2 y 3]

Entra en la carpeta “Las interferencias” que encontrarás en el Showbie de clase de Lengua y literatura castellana. A continuación, accede al foro de debate y, debajo del hilo creado *ad hoc*, crea una entrada en la que respondas a las preguntas que se te proponen sobre el concepto de *interferencia* y su relación con el contexto social de Barcelona. Luego, cuando todo el mundo haya escrito su entrada, escoge una de las aportaciones de tus compañeros/as y respóndela de forma constructiva, valorando algún aspecto positivo o mejorable de su intervención y dejando entrever tu punto de vista.

Dispones de 45' para realizar ambas actividades. Puedes consultar el **Anexo 1**, en el que se especifican los criterios de evaluación que debes tener en cuenta para completar la actividad con éxito.



Nota. Captura de pantalla de la plataforma de clase Showbie

MODELO II. ACTIVIDAD DE DESARROLLO [7]

Aunque sea en sentido metafórico, ahora cocinaremos interferencias al estilo tradicional. Como sabes, la innovación es parte de nuestro día a día, pero la tradición también tiene sus ventajas. Piensa, si no, en la deliciosa comida de tus abuelos. Por ello, te propongo que, de la lista de oraciones que irán apareciendo una a una en pantalla, selecciones aquellas que, a tu parecer, contienen alguna interferencia. ¿Podrás decirme en cuál de las tres grandes tipologías enmarcas cada una de ellas? ¡Vamos a ello!

Esta actividad tiene una duración de 1h, ya que se trabajarán un total de 20 oraciones y, acto seguido, se corregirán conjuntamente. En este caso, no existe una rúbrica específica de evaluación, sino que este debe ser tu propio entreno para las actividades de estructuración. Las oraciones se corregirán en clase y todos los estudiantes debéis intervenir en la corrección grupal para recibir la calificación de “apto”.

Selección de diez oraciones que se proyectarán en el aula para trabajar ejemplos de interferencias del catalán en el español de Barcelona (no todas tienen que ser incorrectas):

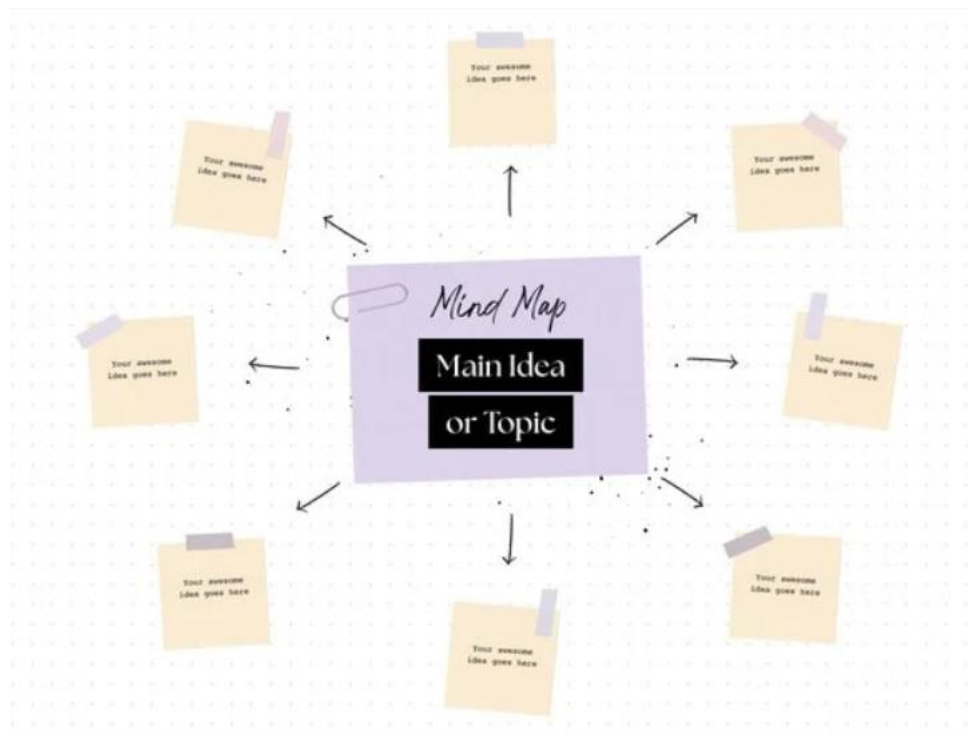
- a) Sobretudo no te olvides de comprar cuatro barras de pan.
- b) En la biblioteca hay el libro que llevabas tiempo buscando.
- c) Yo de tú le confesaría todo lo que has hecho, sinó tendrás problemas.
- d) Pon la televisión que va a empezar el telenoticias.
- e) ¿Antes has estado al médico, no? ¿Qué te ha dicho que es esto que tienes en el brazo?
- f) No hagas mala cara y ayuda a tus padres.
- g) ¿Quieres adelgazarte sin pasar hambre? ¡Escríbeme!
- h) La durada del trayecto es superior a lo anunciado por la compañía.
- i) Aparte de un plato de arroz, me comería una tortilla de jamón.
- j) Los precios no paran de subir. Vaticinan que en los próximos meses bajarán, pero.

MODELO III. ACTIVIDAD DE ESTRUCTURACIÓN [8]

En esta ocasión, vamos a diseñar un mapa mental visual, original y creativo en el que se ilustren los principales tipos de interferencias (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) que has aprendido acompañándolas de ejemplos reales de interferencias que tú mismo cometes o que has escuchado alguna vez en tu entorno social o familiar.

Debes ser capaz de sintetizar, en un espacio y en un tiempo acotados, las diferentes tipologías de interferencias y ejemplos ilustrativos de cada tipo en una aplicación de diseño web que conozcas, por ejemplo, Canva.

Dispones de 2h para realizar la actividad. Revisa con atención el **Anexo 2**, en el que se especifican los criterios de evaluación que debes tener en cuenta para realizar la actividad.

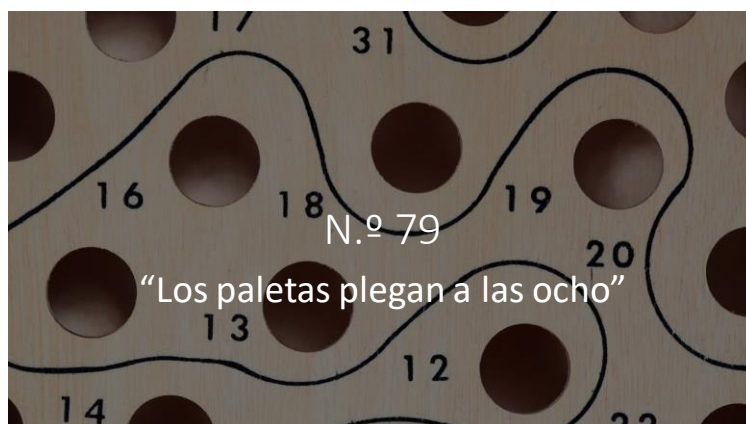
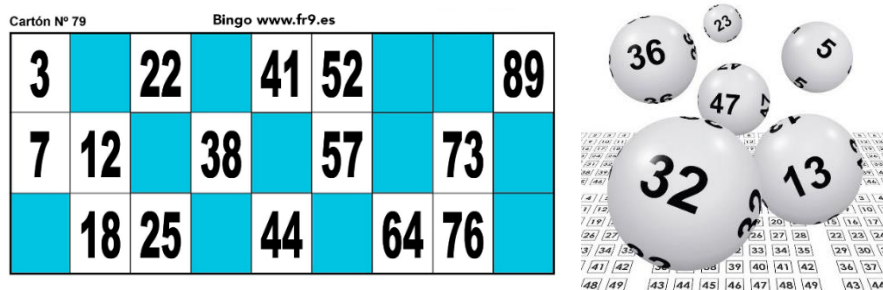


Nota. Ejemplo de estructura de un mapa mental (aplicación Canva)

MODELO IV. ACTIVIDADES DE APLICACIÓN [10/11]

Ha llegado el momento de demostrar todo lo que has aprendido durante esta situación de aprendizaje. Las actividades de aplicación tendrán dos partes, la primera individual y la segunda en grupos de 8 personas.

ACTIVIDAD 10. El bingo de las interferencias. De forma individual, jugaremos un bingo en clase, pero con un enfoque innovador. Con un total de noventa y nueve números, tras cada uno de estos se esconderá una oración que se proyectará en pantalla y que podrá contener (o no) una interferencia lingüística del catalán en el español de Barcelona. ¿Te suena? Seguro que sí, puesto que ya hemos realizado un entreno en una de las actividades anteriores. A medida que vayan saliendo los números aleatorios, se irá proyectando en pantalla la oración que corresponde a cada número. Si el número que aparece se encuentra en tu cartón, anota en la hoja de respuestas si la oración es correcta o si contiene una interferencia del catalán. Cuando hayan salido todos tus números... ¡bingo! El juego acabará cuando todo el mundo haya completado su cartón¹⁷.



¹⁷ Las dos primeras imágenes se han extraído de Google imágenes. La tercera es de elaboración propia.

Esta actividad tiene una duración de dos horas. En la primera, se jugará el bingo, y en la segunda se corregirán conjuntamente todas las oraciones, tras la supervisión y corrección del docente en el impás entre la primera y la segunda sesión.

ACTIVIDAD 11. “Batalla” dialéctica de interferencias. Se formarán tres grupos, y cada grupo asignará el rol correspondiente a cada alumno, como si fuesen diputados en un congreso. Cada grupo representará un tipo de interferencias: fonéticas, morfosintácticas o léxicas. En un minuto de tiempo, cada estudiante deberá sintetizar y abordar de forma clara, directa y motivadora un aspecto concreto de su tipología de interferencia, mientras que el resto del alumnado podrá rebatir en su tiempo de réplica. Por ello, todos los alumnos tendrán que mantener un rol activo y anotar todo aquello que estimen relevante para exponer su réplica.



Nota. Imagen tomada de la web de los Centros educativos San Cristóbal

Esta actividad tiene una duración de dos horas. En la primera, se llevará a cabo la intervención de cada alumno de cada uno de los tres grupos. En la segunda, se llevarán a cabo las réplicas y la reflexión final de grupo.

Estas dos actividades de cierre se corregirán de forma individual mediante la rúbrica que puedes encontrar en el **Anexo III**, en la que se incluyen los ítems tanto de la primera parte de la actividad como de la segunda.

4.7. Propuesta de evaluación de la innovación

Una vez finalizada la situación de aprendizaje, será necesario reflexionar acerca de la viabilidad de esta y si ha funcionado tal y como se previó inicialmente. Por tanto, este es un espacio de análisis, de reflexión, que busca explorar si la introducción de nuevos

enfoques metodológicos en la educación influye de manera positiva (o no) en la educación de los alumnos.

Implementar innovaciones pedagógicas se convierte en una cuestión fundamental para mejorar la calidad en la educación. La evolución tanto en las metodologías como en los nuevos enfoques requiere de una evaluación completa que determine el impacto, la eficacia y la viabilidad de las propuestas de innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este caso, proponemos un enfoque metodológico que evalúe de manera integral los potenciales resultados de la innovación pedagógica a través de la situación de aprendizaje presentada anteriormente. Queremos observar si la interacción entre innovación pedagógica y los logros académicos es positiva para dar luz verde a unas estrategias de innovación que no solo persiguen un aprendizaje estimulante y enriquecedor, sino que buscan optimizar el éxito académico del alumnado.

La valoración de la propuesta de innovación pedagógica se hará a través de dos formas: por un lado, se recogerán de forma cuantitativa y cualitativa los datos obtenidos de cada estudiante en las once actividades que componen la situación de aprendizaje (**Anexo VI**).

Por otro lado, tras la compleción de la SDA, el estudiantado realizará una breve encuesta en la que podrá valorar su grado de satisfacción con los diferentes aspectos que sustentan la situación de aprendizaje realizada y podrá comentar de forma sucinta los aspectos más positivos, así como aquellos susceptibles de mejora, en su proceso de enseñanza-aprendizaje (**Anexo VII**).

En suma, en este proceso conjunto en el que estudiantes, docentes y entornos de aprendizaje permiten obtener datos reales que son el fruto de un proceso de observación, análisis y reflexión conjunta, pues una situación de aprendizaje la entendemos como un viaje introspectivo que fomenta el crecimiento y la madurez académica y personal del alumnado en la búsqueda de nuevos conocimientos y autodescubrimientos.

5. Conclusiones

En esta propuesta de innovación pedagógica, hemos querido mostrar el panorama sociolingüístico de Barcelona, una ciudad que es referente mundial por albergar una enorme diversidad lingüística, basada en el multilingüismo y el multiculturalismo. Nos referimos a una ciudad que apadrina más de 300 lenguas en sus calles, que acoge a personas de múltiples enclaves de la geografía mundial y que ofrece un panorama sociolingüístico diverso y plural que se ha convertido en el centro de atención de numerosos expertos que han hecho hincapié en abordar el panorama sociolingüístico de la ciudad condal.

Por ello, hemos hecho énfasis en ilustrar cómo las dos lenguas oficiales de la ciudad, el español y el catalán, mantienen una pugna histórica que ha llevado a ambas a no disponer del mismo estatus o prestigio social. El español ha sido la lengua tradicionalmente más usada en Catalunya y la lengua vehicular en la educación hasta la llegada de la democracia. Sin embargo, desde el fin del franquismo y gracias a unas políticas lingüísticas de impulso al catalán, este, aun siendo lengua menos prestigiosa en el plano social, se ha ido elevando y se ha convertido en la actualidad en la lengua vehicular de las instituciones públicas y de los centros educativos.

En el plano académico, en cambio, esta política lingüística ha sido cuestionada por numerosos autores y por los propios agentes educativos, que ponen en duda si el catalán es realmente lengua vehicular de la enseñanza o si, por el contrario, el castellano sigue siendo la lengua utilizada no solo por los propios alumnos en aquellos contextos en los que no existe una imposición jurídica, sino también por algunos docentes que se resisten al empleo del catalán en sus clases.

No obstante, no cabe duda de que la imbricación de español y catalán en la realidad del alumnado bilingüe de secundaria favorece la aparición de numerosos fenómenos de contacto de lenguas, entre ellos, las interferencias lingüísticas. Este estudio ha puesto el foco en las interferencias del catalán en el español de Barcelona, pues aún existen pocas investigaciones que se focalicen en cómo la lengua minoritaria influye a la mayoritaria [A ← B].

Partiendo de una presentación detallada de cómo se ha abordado el concepto de *interferencia* en los últimos años, se ha propuesto una triple tipología de interferencias lingüísticas (o transferencias negativas): fonéticas, morfosintácticas y léxicas. Hemos planteado una clasificación práctica, puesto que nuestra misión ha sido que los ejemplos cobren mayor protagonismo y que, a través de estos, el estudiante sepa explicar y entender el fenómeno de interferencia.

De este modo, llegamos al punto central de esta propuesta de innovación pedagógica: el diseño de una situación de aprendizaje competencial (no aplicada) que se concretará y se evaluará a partir de las propias experiencias de aprendizaje del alumnado de 4.º de la ESO del centro St Paul's School durante el próximo curso académico. La situación de aprendizaje, recogida bajo un título que pretende ser sugerente, llamativo y estimulante, apuesta por actividades funcionales y dinámicas que se sitúan en contextos cercanos al alumnado, que suponen para este un reto o desafío y que lo predisponen favorablemente a adquirir nuevos saberes y competencias vinculados a la situación de aprendizaje.

Gracias al enfoque competencial y a la vinculación de unos saberes ajustados a los objetivos de aprendizaje, el alumnado toma conciencia acerca de la realidad multilingüe y multicultural de Barcelona, así como de explorar y determinar las principales áreas lingüísticas en las que se producen interferencias, diferenciando el plano fonético, morfosintáctico y léxico. Así, optimiza su competencia comunicativa, puesto que aprende a diagnosticar y prevenir interferencias lingüísticas en textos multimodales, tanto orales como escritos, cercanos a su realidad diaria.

Hemos optado por una metodología que no solo se centra en el desarrollo cognitivo del alumnado, sino también en su bienestar emocional y su conciencia ciudadana, de forma que se potencia tanto el trabajo individual como el grupal, en pequeños y grandes grupos. Hemos apostado por actividades que estimulan la cooperación, el buen clima de aula y el compañerismo entre iguales y que contribuyen al éxito académico a partir del enfoque innovador y competencial.

Esta propuesta de innovación pedagógica abre la vía a futuras investigaciones e innovaciones, entre las cuales se encuentra la de recoger y analizar los resultados obtenidos una vez se ponga en práctica, y evaluar la propia innovación docente con datos reales. Asimismo, consideramos que sería posible ampliar las tipologías de interferencias analizadas, incluyendo en ellas las interferencias discursivas y las pragmáticas, de manera que se puedan contrastar los resultados con las del presente estudio. Por último, esta innovación sirve como base para llevar a cabo un potencial estudio contrastivo entre el catalán o el español y otra de las más de trescientas lenguas que se hablan en la ciudad condal, para verificar si existen puntos de encuentro entre lenguas locales y lenguas extranjeras o si, por el contrario, no se dan fenómenos de contacto de lenguas entre una lengua local y una extranjera.

En conclusión, las lenguas, como las personas, se mantienen vivas si se estimulan, si se influyen entre ellas y si producen efectos unas sobre otras. Como postula Rita Mae Brown, "un idioma es el mapa de carreteras de una cultura. Te dice de dónde

vienen sus gentes y a dónde se dirigen”, y esa es la mayor riqueza y la verdadera esencia de un territorio o de una nación.

Bibliografia

- Amorós, C. y Castellví, J. M. (2014). *Estudis sobre el contacte de llengües en l'àmbit català*. Institut d'Estudis Catalans.
- Appel, R. y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Ariel.
- Ayora, M.^a C. (2008). La situación sociolingüística de Ceuta: un caso de lenguas en contacto. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16. <https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/tritonos1-Ceuta.htm>
- Barrieras, M., Comellas, P., Fidalgo, M., Junyent, M. C. y Unamuno, V. (2009). *Diversitat lingüística a l'aula: construir centres educatius plurilingües*. Eumo Editorial / Fundació Jaume Bofill. <https://fundaciobofill.cat/uploads/docs/v/ly/4/p/2/v/2/l/501.pdf>
- Bastardas, A. (Ed.) (2002). *Catalán-español: contactos, variedades y políticas lingüísticas*. *Anthropos editorial*.
- Bloomfield, L. (1933): *Language*. H. Holt & Co.
- Blas, J. L. (2005). *Sociolingüística del español*. Cátedra.
- _____ (2004). El español actual en las comunidades del ámbito lingüístico catalán, en R. Cano (ed.), *Historia de la lengua española*. Ariel, 1065-1086.
- Bleuca, B. (1994). El castellano en Cataluña: contactos lingüísticos y diversidad dialectal. *Estudios de Sociolingüística*, 1(2), 19-34.
- Boix, E. y Vila i Moreno, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Ariel.
- Boletín Oficial del Estado (1998). *Ley 1/1998, de 7 de enero, de Política Lingüística*. <https://www.boe.es/eli/es-ct/l/1998/01/07/1>
- Bretxa, V. (2016). La gestión de las lenguas en las aulas. *Barcelona Metròpolis*, 099. <https://www.barcelona.cat/bcnmetropolis/2007-2017/es/dossier/la-gestio-de-les-llengues-a-les-aules/>
- Bretxa, V. y Vila i Moreno, F. X. (2014). L'evolució dels usos lingüístics dins l'aula des de sisè de primària fins a quart d'ESO. *Revista de Llengua i Dret*, 62, 106-123. <http://revistes.eapc.gencat.cat/index.php/rld/article/view/10.2436-20.8030.02.81/n62-bretxa-vila-ca.pdf>
- Casanovas, M. (1996). Algunos rasgos propios del español en las comunidades de habla catalana: fonética, morfosintaxis y léxico. *Analecta Malacitana*, 19, 149-160.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2001). *Enseñar lengua*. Graó.
- Clegg, J. y Fails, W. (2018). *Manual de fonética y fonología españolas*. Routledge.
- Clyne, M. (1972). *Perspectives on language contact*. Hawthorn Press.
- Decret 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, Generalitat de Catalunya (2022). <https://dogc.gencat.cat/ca/document-del-dogc/?documentId=938401>

- Galindo, M. (2003). Language Contact Phenomena in Catalonia: The Influence of Catalan in Spoken Castilian, en *Selected Proceedings of the First Workshop on Spanish Sociolinguistics*, ed. Lotfi Sayahi, Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, 18-29.
- Godino, A., Martín, A. y Molina, O. (2018). La gestión de la diversidad lingüística en la empresa: un análisis comparativo de estudios de caso en Barcelona. *Anuario IET de Trabajo y Relaciones Laborales*, 5, 27-41. <https://revistes.uab.cat/anuarioiet/article/view/v5-godino-martin-molina>
- Halvor, J. y Fails, W. C. (2018). *Manual de fonética y fonología españolas*. Routledge.
- Hernández García, C. (1998). Una propuesta de clasificación de la interferencia lingüística a partir de dos lenguas en contacto: el catalán y el español. *Hesperia: Anuario de Filología Hispánica*, 1, 61-80. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=198195>
- Junyent, C. (2 de septiembre de 2020). "El bilingüisme mata el català i el multilingüisme el salva". VilaWeb. <https://www.vilaweb.cat/noticies/junyent-bilinguisme-mata-multilinguisme-salva-catala/>
- _____ (1999). Interferència, en *La diversitat lingüística: didàctica i recorregut de les llengües del món*. Projecte GELA, 94-95.
- Ley de Educación de Catalunya (LEC)*, 12/2009, de 10 de julio, publicada por la Generalitat de Catalunya. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2009-13038>
- Linguapax (2019). Diversitat lingüística i cultural: un patrimoni comú de valor inestimable. *Linguapax Internacional*. <http://www.linguapax.org/wp-content/uploads/2019/11/Informe-2019.pdf>
- López Morales, H. (1989). *Sociolingüística*. Gredos.
- Lüdi, G. (1984). *Devenir bilingue. Parler bilingue*. Actes du 2e colloque sur le bilinguisme. Université de Neuchâtel.
- Marqués, S. (2013). *L'espanyolització del món educatiu*. Ponencia en el Simposio Espanya contra Catalunya. Una mirada històrica: 1714-2014, celebrado en Barcelona el 12-14 de diciembre de 2013. http://www.youtube.com/watch?v=1AXu5hSMq68&feature=youtuve_gdata_player
- Messakimove, S. (2021). Análisis de interferencias léxicas y morfosintácticas en las producciones escritas de alumnos de bachillerato de E/LE. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 3461-3474. <https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/5e5803b1-519f-4714-ab56-3aa47307ad8f/content>
- Morales López, E. (Ed.) (2014). *Lenguas en contacto: perspectivas teóricas y aplicadas*. Peter Lang.
- Moreno Fernández, F. (2009). *Lenguas en contacto*. Arco Libros.
- _____ (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Ariel.
- Payrató, Ll. (1985). La interferència lingüística: comentaris i exemples català-castellà. *Colecció Textos i estudis de cultura catalana*, 12, Curial edicions catalanes.
- Pujol, M. (2013). Política lingüística: lengua, cultura e identidad, el ejemplo de Cataluña. *Amnis*. <https://journals.openedition.org/amnis/2061>

- Roca, A. y Jensen, J. T. (2018). *Lenguas en contacto. Estructuras y variedades en la península ibérica*. Routledge.
- Saussure, F. (1961). *Curso de Lingüística General*. Losada.
- Seib, J. (2001). La variedad bilingüe del español hablado en Cataluña caracterizada por interferencias y convergencias con el catalán. *Universität Mannheim*.
<http://carstensinner.de/castellano/seib.pdf>
- Siguán, M. (1995). *Bilingüisme: conceptes i principis bàsics*. Universitat Oberta de Catalunya.
<https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/52610/1/Biling%C3%BCisme%20i%20educaci%C3%B3M%C3%B2dul1Biling%C3%BCisme%2C%20concepte%20i%20principis%20b%C3%A0sics.pdf>
- Sinner, C. (1999). Das spanische in Katalonien. *Grenzgänge*, 11, 93-126.
- Vila Pujol, M. R. (1996). Consideraciones acerca de la interferencia del catalán en el español de Barcelona, en *Pragmática y gramática del español hablado*. Actas del II Simposio sobre análisis del discurso oral, Universidad de Valencia. Libros Pórtico.
- Vila i Moreno, F. X. y Vial, S. (2000). Informe Escola i ús: les pràctiques lingüístiques de l'alumnat de 2n nivell de cicle superior d'educació primària de Catalunya en situacions quasi espontànies. *Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament*.
- Weinreich, U. (1977). *Sprachen in Kontakt, Ergebnisse und Probleme der Zweisprachigkeitsforschung*. Beck.
- _____ (1953). *Languages in Contact. Findings and Problems*. Mouton.
- Zanfrandini, L. (2018). Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana. *Pilquen*, 21(3).
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/Sociales/article/view/2085/pdf>

Anexo I. Rúbrica de evaluación de una participación en un foro (debate de clase)

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA PARTICIPACIÓN EN UN FORO (DEBATE DE CLASE)

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
CONTENIDO	La intervención va acompañada de un título adecuado del que se desprenden las ideas, que están bien seleccionadas y expresadas de forma muy acertada. (3 p.)	La intervención va acompañada de un título adecuado del que se desprenden las ideas, pero no siempre están bien seleccionadas o expresadas de la forma más acertada. (2 p.)	La intervención no va acompañada de un título adecuado del que se desprenden las ideas, que, aunque en general están bien seleccionadas y expresadas de forma aceptable, no siempre es así. (1 p.)	La intervención no va acompañada de un título adecuado del que se desprenden las ideas, que no están bien seleccionadas ni están expresadas de forma acertada. (0 p.)
ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS	La organización y la distribución de las ideas es muy clara (delimitación de párrafos, uso de conectores discursivos...), existe equilibrio informativo y visual de las ideas. (1 p.)	La organización y la distribución de las ideas es correcta (delimitación de párrafos, uso de conectores discursivos...), pese a que existen puntos de mejora en el equilibrio informativo y visual de las ideas. (0,75 p.)	La organización y la distribución de las ideas es poco clara (delimitación de párrafos, uso de conectores discursivos...), y se detectan puntos de mejora en el equilibrio informativo y visual de las ideas. (0,25 p.)	La organización y la distribución de las ideas es confusa (delimitación de párrafos, uso de conectores discursivos...), y no existe equilibrio informativo y visual de las ideas. (0 p.)
PENSAMIENTO CRÍTICO	Aporta ideas nuevas y las presenta de forma interesante y constata un pensamiento crítico, con una buena capacidad de análisis y de síntesis de las ideas. (2 p.)	Aporta ideas aceptables, pero no demuestra un pensamiento suficientemente crítico, aunque tiene una buena capacidad de análisis y de síntesis de las ideas. (1,5 p.)	Aporta ideas aceptables, aunque con algunas incongruencias, y no demuestra un pensamiento suficientemente crítico. Tiene una capacidad mejorable de análisis y de síntesis de las ideas. (0,5 p.)	No aporta ideas aceptables y no demuestra un pensamiento crítico. Tiene una capacidad mejorable de análisis y de síntesis de las ideas. (0 p.)

INTERVENCIÓN Y RESPUESTA A LA ENTRADA DE UN COMPAÑERO	Aporta críticas y comentarios constructivos que enriquecen el debate y motivan la discusión del tema, siempre desde el respeto, la tolerancia y la aceptación de opiniones ajenas (2 p.)	Aporta críticas y comentarios adecuados que mantienen vivo el debate, pero no necesariamente motivan la discusión del tema. Se expresa siempre desde el respeto, la tolerancia y la aceptación de opiniones ajenas (1,5p.)	Aporta críticas y comentarios no siempre constructivos y que no enriquecen el debate y motivan la discusión del tema, y se debe potenciar el respeto, la tolerancia y la aceptación de opiniones ajenas (0,5 p.)	No aporta críticas y comentarios constructivos que enriquecen el debate y motivan la discusión del tema, y no lo hace desde el respeto, la tolerancia y la aceptación de opiniones ajenas (0 p.)
CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA	El texto es correcto desde el punto de vista ortográfico, léxico y morfosintáctico. (2 p.)	El texto contiene uno o dos errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (1,5 p.)	El texto contiene de tres a cuatro errores ortográficos. léxicos o morfosintácticos. (0,5 p.)	El texto presenta más de cuatro errores ortográficos. léxicos o morfosintácticos. (0 p.)
CALIFICACIÓN FINAL:				

Anexo II. Rúbrica de evaluación de un mapa mental

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UN MAPA MENTAL¹⁸

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
ESTRUCTURA	El mapa está muy bien estructurado, con una imagen central del tema elegida con mucho acierto desde la cual irradian los demás conceptos e ideas en forma de ramificaciones. Además, cada una de estas ideas va acompañada de una imagen que refuerza aquello que se quiere expresar. (2,5 p.)	El mapa está bastante bien estructurado, con una imagen central del tema elegida con acierto y desde la cual irradian los demás conceptos e ideas en forma de ramificaciones. No obstante, no todas las ideas van acompañadas de una imagen y/o dicha imagen no guarda mucha relación con aquella idea que se quiere expresar. (1,5 p.)	El mapa no está bien estructurado porque falta una imagen central del tema o porque no están presentadas las ideas de forma radial o porque la mayor parte de esas ideas no vayan acompañadas de una imagen o porque dicha imagen no se ajusta con claridad a la idea que se quiere transmitir. (0,75 p.)	El mapa mental no respeta la estructura propia del género textual (imagen central con ramificaciones y equilibrio entre el texto y la imagen). (0 p.)
CONTENIDO	La imagen central aparece acompañada de un título adecuado en torno al cual se articulan las ideas, siempre bien seleccionadas y expresadas de forma muy acertada. (2,5 p.)	La imagen central aparece acompañada de un título adecuado en torno al cual se articulan las ideas. No obstante, dichas ideas no están siempre bien seleccionadas o expresadas. (1,5 p.)	La imagen central aparece acompañada de un título bastante adecuado en torno al cual se articulan una serie de ideas. Sin embargo, el número de ideas o conceptos no cumple el mínimo establecido o no están bien seleccionadas o expresadas. (0,75 p.)	La imagen central (si es que la hubiera) no aparece acompañada de un título del que irradian ideas o no se respeta el número mínimo de ideas o conceptos requeridos. Además, ni la selección ni la redacción de dichas ideas es adecuada. (0 p.)

¹⁸ Esta rúbrica ha sido adaptada del CEDEC. Puede consultarse en el siguiente enlace: <http://cedec.intef.es/wp-content/uploads/2019/06/R%C3%BAbrica-de-evaluaci%C3%B3n-de-un-mapa-mental.pdf>

ORGANIZACIÓN DE LAS IDEAS	El patrón organizativo es muy claro y adecuado y se ha aprovechado bien todo el espacio físico para distribuir las ideas de una manera equilibrada. (1 p.)	Se han dispuesto los contenidos en función de un patrón organizativo bastante claro y adecuado. Además, se ha aprovechado bastante bien el espacio físico para distribuir las ideas de una manera equilibrada. (0,75 p.)	El patrón organizativo no es demasiado claro ni adecuado o no se ha aprovechado demasiado bien todo el espacio físico a la hora de distribuir las ideas. (0'5 p.)	No existe un patrón organizativo claro y las ideas no están distribuidas de una manera equilibrada dentro del espacio físico en el que se ha desarrollado el mapa mental. (0 p.)
ELEMENTOS VISUALES	El mapa es visualmente muy atractivo, con gran variedad de imágenes sencillas y claras que refuerzan el contenido que se quiere transmitir. Aparece, además, una gran variedad de elementos visuales (colores, líneas, flechas, etc.) y tipografías que contribuyen a enriquecer el mapa de una manera clara y notoria. (2 p.)	El mapa mental es visualmente bastante atractivo, con una variedad aceptable de imágenes sencillas y claras que refuerzan el contenido que se quiere transmitir. Aparecen, además, otros elementos visuales (colores, líneas, flechas, etc.) y tipografías que contribuyen a enriquecer el mapa. (1,5 p.)	El mapa no es visualmente muy atractivo: se echa en falta una mayor variedad y claridad en las imágenes. Tampoco los demás elementos visuales (colores, líneas, flechas, etc.) y tipografías empleadas son lo suficientemente variados como para enriquecer el mapa desde el punto de vista visual. (0,5 p.)	Existe muy poca variedad en los elementos visuales que componen el mapa (imágenes, colores, contenedores, líneas, flechas, etc.), así como en las tipografías empleadas, lo que hace que el mapa sea visualmente muy poco atractivo. (0 p.)
CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA	El texto es excelente desde el punto de vista ortográfico, léxico y morfosintáctico. (2 p.)	El texto contiene uno o dos errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (1,5 p.)	El texto contiene de tres a cinco errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (0,5 p.)	El texto presenta más de cinco errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (0 p.)
CALIFICACIÓN FINAL:				

Anexo III. Rúbricas de evaluación de las actividades de aplicación (parte I y II)

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APLICACIÓN: EL BINGO DE LAS INTERFERENCIAS (ACTIVIDAD 10)

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
PARTICIPACIÓN Y PROACTIVIDAD	Participa activamente en la actividad y se muestra proactivo (1 p.).	Participa activamente en la actividad, pero se distrae en alguna ocasión. (0,75 p.)	Realiza la actividad, pero en ocasiones molesta a sus compañeros o ralentiza la actividad. (0,25 p.)	No realiza total o parcialmente la actividad o la interrumpe con frecuencia. (0 p.)
DETECCIÓN INTERFERENCIAS	Detecta las 15 interferencias. (4 p.)	Detecta entre 12 y 14 de las quince interferencias. (2,5 p.)	Detecta entre 7 y 11 de las quince interferencias. (1,5 p.)	Detecta entre 0 y 6 de las quince interferencias. (0 p.)
DETECCIÓN TIPOLOGÍAS DE INTERFERENCIAS	Es capaz de diferenciar las diferentes tipologías en las 15 interferencias de su cartón. (4 p.)	Es capaz de diferenciar las diferentes tipologías en las 15 interferencias de su cartón, pero comete entre dos y tres errores. (2,5 p.)	Presenta problemas para diferenciar una interferencia fonética, morfosintáctica y léxica, y cuenta con entre cuatro y ocho errores. (1,5 p.)	No es capaz de diferenciar una interferencias fonética, morfosintáctica y léxica, y tiene más de ocho errores. (0 p.)
CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA	El texto es correcto desde el punto de vista ortográfico, léxico y morfosintáctico. (1 p.)	El texto contiene uno o dos errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (0,75 p.)	El texto contiene de tres a cuatro errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (0,25 p.)	El texto presenta más de cuatro errores ortográficos, léxicos o morfosintácticos. (0 p.)
CALIFICACIÓN FINAL:				

**RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE APLICACIÓN: BATALLA DE INTERFERENCIAS
(ACTIVIDAD 11)**

CATEGORÍA	EXCELENTE	SATISFACTORIO	MEJORABLE	INSUFICIENTE
TIEMPO	La intervención se ha ajustado al minuto de tiempo (0'5 p.).	La intervención ha sobrepasado el tiempo ligeramente o se ha quedado corta. (0'25 p.)	La intervención sobrepasa más de 20 segundos el minuto o se queda muy corto. (0'1 p.)	La intervención no se ajusta al tiempo establecido o no realiza la intervención. (0 p.)
PRONUNCIACIÓN, ENTONACIÓN Y RITMO	La pronunciación y la entonación son adecuadas, con las pausas necesarias y con seguridad (1 p.).	La pronunciación y la entonación son aceptables, pero en ocasiones habla demasiado rápido o demasiado despacio, sin realizar las pausas necesarias. (0,75 p.)	La pronunciación y la entonación no son del todo legibles, ya que habla demasiado rápido o es muy monótono. No realiza pausas. (0,25 p.)	La pronunciación y la entonación son incorrectas, pues cuesta entender al orador. (0 p.)
LENGUAJE NO VERBAL	Mira a toda la clase sin centrar la mirada en un punto concreto. Su lenguaje corporal es excelente (1 p.).	Dirige la mirada a todo el grupo, pero en ocasiones se centra en un mismo punto. Su lenguaje corporal es en general correcto, pero alguna vez se apoya en la pared o balancea su cuerpo (0,75 p.).	Dirige la mirada a un único punto y frecuentemente balancea su cuerpo, se apoya en la pared, tiembla, mueve excesivamente las manos o está totalmente estático, etc. (0,25 p.)	Durante su intervención, solo mira al docente y su lenguaje corporal es inaceptable: demuestra pasotismo, se apoya a la pared, etc. (0 p.)
TURNO DE INTERVENCIÓN	Demuestra un dominio completo del aspecto que trata acerca de las interferencias, lo ilustra con ejemplos representativos y frecuentes en el entorno del alumnado y	Demuestra un dominio aceptable del aspecto que trata acerca de las interferencias, lo ilustra con ejemplos representativos, pero poco frecuentes en el entorno del	Demuestra un dominio bastante superficial del aspecto que trata acerca de las interferencias, no siempre lo ilustra con ejemplos representativos y frecuentes en el entorno del alumnado y utiliza	No conoce el aspecto que trata acerca de las interferencias, lo ilustra con ejemplos poco representativos y frecuentes en el entorno del alumnado y utiliza un vocabulario inadecuado. (0

	utiliza un vocabulario adecuado y rico. (4 p.)	alumnado, y utiliza un vocabulario correcto. (3 p.)	un vocabulario poco académico. (1,5 p.)	p.)
TURNO DE RÉPLICA	La réplica es constructiva y responde de forma coherente y con un lenguaje adecuado a lo tratado por el compañero/a. (2,5 p.)	La réplica es constructiva y responde de forma coherente y con un lenguaje adecuado a lo tratado por el compañero/a, pero en ocasiones divaga ligeramente o aborda aspectos poco relevantes (1,5 p.).	La réplica es poco constructiva, pero responde de forma coherente, aunque con un lenguaje mejorable, a lo tratado por el compañero/a. (0,75 p.)	La réplica no es constructiva y no responde de forma coherente y con un lenguaje adecuado a lo tratado por el compañero/a. (0p.)
TRABAJO EN EQUIPO	Coopera y se coordina adecuadamente con los otros miembros de su grupo. Contribuye al bienestar emocional del grupo-clase (1p.).	Coopera y se coordina adecuadamente con los otros miembros de su grupo. Contribuye, aunque no siempre, al bienestar emocional del grupo-clase (0,75 p.).	Presenta algún problema la hora de cooperar y coordinarse adecuadamente con los otros miembros de su grupo. No siempre contribuye al bienestar emocional del grupo-clase. (0,25 p.)	No coopera ni se coordina adecuadamente con los otros miembros de su grupo. Contribuye al bienestar emocional del grupo-clase. (0 p.)
CALIFICACIÓN FINAL:				

Anexo IV. Plantilla de la situación de aprendizaje

Situació d'aprenentatge¹⁹

Títol	¡Atrapa las interferencias! Las huellas del catalán en el español de Barcelona
Curs (nivell educatiu)	4.º de la ESO
Àrea / Matèria ²⁰ / Àmbit ²¹	Lengua y literatura castellana / Lengua y literatura catalana

¹⁹ Les situacions d'aprenentatge són els escenaris que l'alumnat es troba a la vida real i que els centres educatius poden utilitzar per desenvolupar aprenentatges. Plantegen un context concret, una realitat actual, passada o previsible en el futur, en forma de pregunta o problema, en sentit ampli, que cal comprendre, i a la qual cal donar resposta o sobre la qual s'ha d'intervenir. És en la seva resolució que l'alumnat assoleix les competències. [Annex 5. Aprenentatge basat en situacions](#). Són propostes pedagògiques orientades al desenvolupament de les competències.

²⁰ A l'educació primària fem referència a les àrees i a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat a les matèries.

²¹ Agrupació d'àrees o matèries que s'imparteixen de manera integrada.

DESCRIPCIÓ (context + repte)

Per què aquesta situació d'aprenentatge? Està relacionada amb alguna altra? Quin és el context?²² Quin repte planteja?²³

Contra lo que pueda pensar una parte de la ciudadanía, las lenguas no son estáticas y viven aisladas de la realidad de un país o de una región, sino que son sistemas de signos que sufren cambios de forma constante y son el reflejo de la cultura y la sociedad de un lugar. Como las personas, las lenguas crecen, están vivas y se adaptan continuamente, de manera que reflejan el estado de pervivencia de una sociedad. Pese a que la ciudadanía tiene la función de mantener vivas las lenguas, cabe señalar que también las propias lenguas de un mismo territorio se influyen, dado que comparten un mismo espacio geográfico y están en contacto. Los testimonios orales y escritos de las sociedades constatan que las personas bilingües pueden verse afectadas por el contacto de lenguas y ello tiene una afectación directa en su competencia comunicativa.

Esta situación de aprendizaje (en adelante, SDA) nace de diversas experiencias personales y profesionales en centros educativos de Barcelona, en los que se ha detectado que el contacto de lenguas entre el catalán y el español genera en numerosos estudiantes pequeñas desviaciones en la norma de uno u otro código, hecho que puede afectar a la competencia comunicativa del alumnado, tanto en el plano oral como en el escrito. Un baile de letras, una estructura agramatical, un vocablo o expresión que resultan incorrectos en una de las lenguas... son solo algunos de los numerosos ejemplos de interferencias (o transferencias negativas) que puede sufrir la ciudadanía bilingüe de Barcelona.

En concreto, nos proponemos ofrecer herramientas y recursos que ayuden a diagnosticar, tratar y prevenir posibles interferencias del catalán, lengua vehicular de la enseñanza en Barcelona, en el español de estudiantes bilingües de centros educativos de la ciudad. Esta SDA puede aplicarse en cualquiera de los dos cursos del segundo ciclo de secundaria (3.º y 4.º de la ESO). No obstante, consideramos más adecuado aplicarla

²² Context: conjunt de circumstàncies que expliquen un esdeveniment o una situació i que envolten un individu, un col·lectiu o una comunitat, etc.

²³ Un repte és un desafiament que sorgeix d'una pregunta, un problema, un cas, una polèmica, una recerca, un encàrrec, un projecte, un servei..., situat en un context. Resoldre'l implica mobilitzar sabers i connectar accions a partir dels quals es desenvolupen capacitats personals.

en 4.º de la ESO, porque el nivel de madurez lingüística del alumnado es mayor, así como su capacidad de contrastar fenómenos lingüísticos asociados a las lenguas en contacto. Cabe precisar que esta SDA se llevará a cabo de manera conjunta en las materias Lengua y Literatura Castellana y Lengua y Literatura Catalana, puesto que imbrica saberes y competencias de ambas materias.

En suma, el reto que plantea esta situación de aprendizaje al alumnado es el de ser capaz, por una parte, de diagnosticar cuáles son las principales interferencias fonéticas, morfosintácticas y léxicas del catalán en el español de Barcelona, y, por otra parte, adquirir destrezas y recursos para tratarlas y prevenirlas a partir de una serie de actividades prácticas en las que el estudiante, tras haber consolidado una serie de preceptos teórico-prácticos, podrá trabajar de una forma dinámica, amena y divertida este aspecto de la gramática, a saber, las interferencias lingüísticas.

COMPETÈNCIES ESPECÍFIQUES

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge s'afavoreix l'assoliment de les competències específiques següents:

Competències específiques	Àrea o matèria
C.E.1. Describir y valorar la diversidad lingüística y cultural a partir del reconocimiento de las lenguas del alumnado y la realidad plurilingüe y pluricultural, para favorecer la transferencia lingüística, identificar y rechazar estereotipos y prejuicios lingüísticos y valorar la diversidad como fuente de riqueza cultural.	Lengua y literatura castellana y catalana
C.E.3. Producir textos orales y multimodales con coherencia, claridad y registro adecuados, atendiendo a las convenciones propias de los diferentes géneros discursivos y participar en	Lengua y literatura castellana y catalana

<p>interacciones orales variadas, con autonomía, para expresar ideas, sentimientos y conceptos, construir conocimiento y establecer vínculos personales.</p>	
<p>C.E.4. Comprender, interpretar y analizar, con sentido crítico y diferentes propósitos de lectura, textos escritos y multimodales reconociendo el sentido global y las ideas principales y secundarias, identificando la intención del emisor, reflexionando sobre el contenido y la forma de evaluar su calidad y fiabilidad, con la finalidad de construir conocimiento y dar respuesta a las necesidades e intereses.</p>	<p>Lengua y literatura castellana y catalana</p>
<p>C.E.5. Producir textos escritos y multimodales con adecuación, coherencia, cohesión, aplicando estrategias de planificación, redacción, revisión, corrección y edición, con regulación de los iguales y autorregulación progresivamente autónoma y atendiendo a las convenciones propias del género discursivo escogido, para construir conocimiento y dar respuesta de manera informada, eficaz y creativa a demandas comunicativas concretas.</p>	<p>Lengua y literatura castellana y catalana</p>
<p>C.E.6. Buscar, seleccionar y contrastar información procedente de diferentes fuentes de manera progresivamente autónoma, evaluando su fiabilidad y pertinencia en función de los objetivos de lectura y evitando los riesgos de manipulación y desinformación, e integrarla y transformarla en conocimiento, para comunicarla, adoptando un punto de vista crítico, personal y respetuoso con la propiedad intelectual.</p>	<p>Lengua y literatura castellana y catalana</p>

TRACTAMENT DE LES **COMPETÈNCIES TRANSVERSALS**²⁴

Esta SDA se ha diseñado para optimizar, fundamentalmente, la expresión escrita y la expresión oral del alumnado de 4.º de la ESO. No obstante, y de manera más globalizadora, también se fomenta que permita desarrollar y potenciar otras competencias transversales, entre ellas:

1- Competencia digital. Algunas de las actividades implican el uso de dispositivos electrónicos y de herramientas digitales de creación y edición de contenidos web (Canva, GitMind, Miro...), por lo que parte de los saberes se deberán integrar, de forma sucinta y en una distribución visual lógica, en un mapa mental, a modo de cómic o en una reflexión en el aula virtual de clase (Showbie).

2- Competencia ciudadana. En las diferentes actividades, se requiere que el alumnado adopte perspectivas multiculturales y multilingües que abracen la diversidad como un activo enriquecedor y no desde una visión empobrecedor o potencialmente perjudicial.

3- Competencia personal, social y de aprender a aprender. El conjunto de actividades propuestas está ideado para que cada estudiante pueda autorregular su aprendizaje y su autoconocimiento, en un clima de aula que fomente el bienestar emocional, la colaboración y la cooperación en equipos de trabajo.

OBJECTIUS D'APRENTATGE I CRITERIS D'AVUACIÓ

²⁴ Les competències transversals són: competència ciutadana; competència emprenedora; competència personal, social i d'aprendre a aprendre; i competència digital.

Objectius d'aprenentatge²⁵ Què volem que aprengui l'alumnat i per a què? CAPACITAT + SABER + FINALITAT	Criteris d'avaluació²⁶ Com sabem que ho ha après? ACCIÓ + SABER + CONTEXT
<p>1. Tomar conciencia acerca de la realidad plurilingüe y pluricultural de Barcelona, para fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, así como por los fenómenos lingüísticos asociados al contacto de lenguas.</p>	<p>1.1. Ser capaz de reconocer y valorar la lengua catalana y castellana y sus variedades dialectales (en este caso, el catalán y el español de Barcelona), de manera que diferencie rasgos sociolectales y de registro y contraste aspectos lingüísticos en manifestaciones orales, escritas y multimodales (en concreto, en la música o en la participación en un coloquio grupal).</p> <p>1.2. Ser capaz de identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos lingüísticos adoptando una actitud de respeto y valoración de la riqueza cultural, lingüística y dialectal, a partir de la indagación y la reflexión sobre los rasgos individuales y colectivos, así como la reflexión sobre fenómenos de contacto entre lenguas (por ejemplo, en la participación y la retroalimentación en el debate de clase de la plataforma Showbie).</p>

²⁵ Les competències específiques estan formulades de forma general i convé concretar-les per definir quins seran els aprenentatges que s'adquiriran amb la realització de la situació d'aprenentatge. Aquesta concreció ha de permetre formular unes competències pròpies de la situació d'aprenentatge que són l'equivalent dels objectius d'aprenentatge.

²⁶ Els criteris d'avaluació es poden desplegar en indicadors. Un objectiu d'aprenentatge pot relacionar-se amb un, dos o més criteris d'avaluació.

<p>2. Explorar, seleccionar y sintetizar las principales áreas lingüísticas en las que se producen interferencias, diferenciando el plano fonético, morfosintáctico y léxico, para poder diferenciar las principales interferencias del catalán en el español de Barcelona y discernir una interferencia fonética, morfosintáctica o léxica.</p>	<p>2.1. Poner en marcha estrategias de búsqueda de información (localización, selección y contraste) en diferentes fuentes digitales fiables y de calidad según el propósito de lectura: en este caso, recabar información acerca del fenómeno de interferencia lingüística en Barcelona y examinar sus diferentes tipologías</p> <p>2.2. Elaborar un guion-esquema que organice la información extraída y la reformule, aplicando un punto de vista crítico y respetando la propiedad intelectual, y, a continuación, exponer de forma sucinta dicha información en un <i>podcast</i> breve individual.</p>
--	--

3. Elaborar textos escritos y orales multimodales que se enmarquen en un contexto real para el alumnado y que recojan y rehúsen las interferencias del catalán en el español de Barcelona, con la finalidad de constatar la capacidad de diferenciar ambos códigos lingüísticos y de demostrar una competencia comunicativa óptima.

3.1. En los textos escritos: (i) llevar a cabo una correcta planificación en la redacción de escritos y multimodales, de cierta extensión y complejidad, atendiendo a la situación comunicativa, el destinatario, el propósito y el canal, de manera que se presente un texto final coherente, cohesionado y con el registro adecuado; y (ii) incorporar procedimientos para enriquecer los textos teniendo en cuenta aspectos discursivos, lingüísticos y estilísticos, con precisión léxica y corrección ortográfica y gramatical.

3.2. En los textos orales: (i) realizar exposiciones y argumentaciones orales de una cierta extensión y complejidad con diferentes grados de planificación sobre el contacto de lenguas y el fenómeno asociado de interferencia lingüística, ajustándose a las convenciones de cada género discursivo, con fluidez, coherencia y en el registro adecuado en diferentes soportes, utilizando de forma eficaz recursos verbales y no verbales; y (ii) participar de manera activa y adecuada en interacciones orales informales, en el trabajo de equipo y en situaciones orales de carácter dialogado, con actitudes de escucha activa y estrategias de cooperación conversacional y cortesía lingüística.

SABERS

Amb la realització d'aquesta situació d'aprenentatge es tractaran els sabers següents:

	Saber	Àrea o matèria
1	<p>La lengua y sus hablantes:</p> <ul style="list-style-type: none">- Análisis de la propia biografía lingüística (conocer el propio idiolecto) y de la diversidad lingüística del centro educativo y de la localidad (Barcelona).- Análisis del desarrollo sociohistórico de las lenguas de España, con especial atención a la lengua catalana y castellana, para la comprensión de la realidad plurilingüe y pluricultural de Barcelona.- Desarrollo de la reflexión (inter)lingüística en el contexto de las dos materias, de modo que el propio estudiante sea el que lleve a cabo su propia reflexión acerca de los fenómenos de contacto de lenguas.- Comparación y contraste de rasgos propios de las variedades dialectales (fónicos, gramaticales y léxicos), en este caso del catalán y del español, y los relativos a los sociolectos y los registros que permitan la comprensión de los contextos de diversidad plurilingüe y pluricultural.	Lengua y literatura castellana y catalana

	<ul style="list-style-type: none"> - Exploración y cuestionamiento de prejuicios y estereotipos lingüísticos, especialmente en los fenómenos de contacto entre lenguas: bilingüismo, préstamos, interferencias; diglosia lingüística y diglosia dialectal, que permitan la comprensión de la realidad plurilingüe y pluricultural y el respeto a esta diversidad. Especialmente, se abordará el fenómeno de interferencia dentro del contacto de lenguas, asociado al bilingüismo. 	
2	<p>Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción oral y escrita de carácter informal (por ejemplo, en las puestas en común o en los debates o coloquios en el aula). Tomar y ceder la palabra respetando los turnos de habla, cooperar conversacionalmente con cortesía lingüística. Escucha activa, asertividad y resolución de los conflictos en el contexto del aula. - Comprensión del sentido global del texto oral y relacionar sus partes. Detección y rechazo de usos discriminatorios del lenguaje verbal e icónico, tanto en los textos orales como en los escritos. Valoración de la forma y el contenido de los textos, en el contexto del aula. - Planificación, redacción, revisión y edición en diferentes soportes de textos escritos producidos por el estudiante o ajenos. Uso de la escritura para organizar el pensamiento: esquemas, borradores, mapas mentales, resúmenes... en el contexto 	Lengua y literatura castellana y catalana

	<p>del aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda y selección de la información con criterios de fiabilidad, calidad y pertinencia; análisis, valoración, reorganización y síntesis de la información en esquemas propios y transformación en conocimiento. - Corrección lingüística y revisión ortográfica y gramatical de los textos. Uso de diccionarios, manuales de consulta y de correctores ortográficos en soporte analógico o digital para la corrección y mejora de los textos. - Utilización de plataformas virtuales para realizar las actividades propuestas. 	
3	<p>Educación literaria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Implicación en la lectura de manera progresivamente autónoma, reflexión sobre los textos leídos y sobre la propia práctica de lectura. 	

DESENVOLUPAMENT DE LA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Quines són les principals estratègies metodològiques que es preveuen utilitzar? Quins tipus d'agrupament realitzarem? Quins són els principals materials que necessitarem? Etc.

Esta SDA se propone ofrecer al alumnado un aprendizaje progresivo, dirigido y tutelado por el docente sobre la realidad plurilingüe de Barcelona, el contacto de lenguas y uno de los fenómenos asociados más frecuentes entre los hablantes bilingües de la ciudad: las interferencias lingüísticas. Para lograr este propósito, los estudiantes se expondrán a una serie de actividades interactivas, algunas individuales y otras grupales, en las que

desarrollarán un conjunto de competencias orales y escritas que les ayudarán a adquirir nuevos saberes asociados a esta situación de aprendizaje.

Dado el carácter eminentemente práctico de las actividades, el rol del alumnado será activo en todo momento, pues tendrá que ser capaz de interaccionar y cooperar con sus compañeros, mantener una escucha activa, ser capaz de realizar búsquedas académicas en fuentes de información veraces y de calidad, saber manejar programas de creación y edición de contenidos y, sobre todo, ser capaz de contrastar y diferenciar aspectos lingüísticos del catalán y del español de Barcelona para evitar transferencias negativas entre ambos códigos.

Los materiales necesarios para ejecutar esta serie de actividades en el aula son el mobiliario básico de la clase (mesas, sillas y proyector), el iPad personal de cada alumno u otro dispositivo electrónico, acceso al Showbie y, finalmente, al programa Canva (o cualquier otro similar al que el estudiante pueda tener acceso básico y sin coste añadido).

En síntesis, esta SDA permitirá que el alumnado adquiera nuevos saberes sobre la realidad lingüística del entorno geográfico en el que se encuentra y fomentará el pensamiento crítico, tolerante y democrático acerca de la viveza de las lenguas y de los fenómenos asociados al contacto de lenguas. Ello será posible gracias a la planificación de actividades diseñadas desde una temporalización lógica y acorde al nivel académico de estudiantes de 4.º de la ESO, que permitirán al estudiantado realizar un aprendizaje autónomo, progresivo y dinámico, crítico y respetuoso hacia los contextos lingüísticos plurilingües y multiculturales de Barcelona.

ACTIVITATS D'APRENTATGE I D'AVALUACIÓ

Activitat	Descripció de l'activitat d'aprenentatge i d'avaluació	Temporització
Activitats inicials <i>Què en sabem?</i>	1. ¡Música, maestro! Escuchamos uno de los <i>hits</i> del momento de la música catalana, “Coti x Coti”, para fijarnos en aquellos elementos lingüísticos que nos llamen la atención por posible interferencia del español. Esto nos permitirá empezar a hablar del concepto de <i>interferencia lingüística</i> . A lo largo de la SDA, lo haremos a la inversa, centrándonos en las interferencias del catalán en el español.	15'
	2. Superamos la página en blanco. Participación en un foro de clase colaborativo. Redactamos de forma individual una entrada en el foro/debate de clase (Showbie, Classroom...) en el que cada estudiante responda a la siguiente pregunta: “Basándote en la actividad inicial 1, ¿qué entiendes por interferencia lingüística? Propón dos ejemplos de tu vida cotidiana y reflexiona por qué crees que en Barcelona sufrimos interferencias”.	30'
	3. ¡No(!) estoy de acuerdo! Respondemos la entrada de un compañero/a. La respuesta debe valorar y cuestionar de forma constructiva, respetuosa y con un registro adecuado la posición que toma el estudiante sobre la entrada de su compañero/a.	15'
	4. Hablemos sobre ello... ¡Puesta en común! En un coloquio ordenado, con turnos de palabra moderados por el docente, de las principales ideas extraídas en los foros de debate y de la canción inicial, el grupo-clase seleccionará y estructurará aquellas que permitan adquirir una idea clarificadora del concepto de <i>interferencia lingüística</i> asociado al contacto de lenguas en Barcelona.	1h

Activitats de desenvolupament <i>Aprenem nous sabers</i>	5. Antes de cazar, toca investigar el terreno. Actividad grupal en la que, basándonos en una introducción breve realizada por el docente con los saberes más importantes extraídos en las actividades iniciales, cada grupo deberá investigar y seleccionar una publicación académica (artículo, blog, foro, etc.) fiable y rigurosa en la que se hable de interferencias lingüísticas, en concreto, en Barcelona, o, en un sentido más amplio, en Catalunya.	30'
	6. ¡Que viva la voz! Locutamos un <i>podcast</i> de dos minutos. En primer lugar, el estudiante debe planificar un borrador en el que incluya los cuatro elementos más importantes sobre los que hablará: (i) una breve introducción; (ii) el concepto de <i>interferencia</i> , sus tipologías y ejemplos de la vida cotidiana; (iii) por qué se produce este fenómeno en Barcelona; (iv) una conclusión clarificadora y enriquecedora. A continuación, debe grabar el <i>podcast</i> y subirlo a la carpeta habilitada de Showbie / Classroom...	30'
	7. Cocinamos interferencias al estilo tradicional. De una lluvia de oraciones que se irán proyectando en pantalla, cada estudiante deberá localizar aquellas que contienen interferencias de catalán y deberá enmarcarlas en una de las tres tipologías (fonéticas, morfosintácticas y léxicas).	1h
Activitats d'estructuració <i>Què hem après?</i>	8. Diseñamos de un mapa mental. Cada estudiante esbozará un mapa mental visual, original y creativo en el que se ilustren los principales tipos de interferencias (fonéticas, morfosintácticas y léxicas) aprendidas acompañándolas de ejemplos reales que el propio estudiante comete o ha escuchado alguna vez en su entorno social o académico.	2h

	<p>9. ¿Te atreves con un cómic bilingüe? En grupos, mediante una herramienta digital (por ejemplo, Canva), se debe sintetizar en español, de un modo creativo y con un diseño adecuado, una historia cotidiana que contenga diez viñetas en las cuales aparezcan un mínimo de diez interferencias del catalán.</p>	2h
<p>Activitats d'aplicació <i>Apliquem el que hem après</i></p>	<p>10. El bingo de las interferencias. De forma individual, jugaremos un bingo en clase con un enfoque innovador. Con un total de noventa y nueve números, tras cada uno de estos se esconderá una oración que se proyectará en pantalla y que podrá contener (o no) una interferencia lingüística del catalán en el español de Barcelona. A medida que vayan saliendo los números que el estudiante tenga en su cartón, se irá proyectando en pantalla la oración correspondiente. El estudiante apuntará en la hoja de respuestas si la oración es correcta o si contiene una interferencia del catalán. Cuando hayan salido todos los números... ¡bingo! Se seguirá jugando hasta que todo el mundo complete su cartón. No obstante, el ganador/a podrá iniciar la siguiente actividad y dispondrá de una ventaja sobre los demás.</p>	2h
	<p>11. “Batalla” dialéctica de interferencias. Se formarán tres grupos, y cada grupo asignará los tiempos y el rol correspondiente a cada alumno. Cada uno de los tres grupos representará un tipo de interferencias: fonéticas, morfosintácticas y léxicas. En un minuto de tiempo, cada estudiante deberá sintetizar y abordar de forma clara, directa y motivadora un aspecto concreto de su tipología de interferencia, mientras que el resto del alumnado podrá rebatir en su tiempo de réplica. Por ello, todos los alumnos tendrán que mantener un rol activo y anotar todo aquello que estimen relevante.</p>	2h [1h preparación + 1h de batalla]

BREU DESCRIPCIÓ DE COM S'ABORDEN [ELS VECTORS](#)²⁷ EN AQUESTA SITUACIÓ D'APRENTATGE

Aprendizajes competenciales: todas las actividades planteadas en esta situación de aprendizaje parten de las competencias específicas relacionadas con la expresión escrita (C.E. 4 y 5 de Lengua y Literatura) y la expresión oral (C.E 3). Asimismo, se trabajan de forma transversal la Competencia investigadora de Lengua y Literatura, así como la Competencia digital, entre otras.

Perspectiva de género: se promueven los grupos de trabajo que respeten, siempre que la casuística del grupo-clase lo permita, la paridad de género, con estructuras oracionales y fragmentos de texto que contribuyan al lenguaje inclusivo. Se fomenta un diálogo ético, crítico y respetuoso entre el propio alumnado y el docente, así como con el contexto multicultural y plurilingüe de Barcelona.

Universalidad del Currículum: todos los estudiantes participan en las actividades, incluso aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o tienen necesidades específicas, de manera equitativa e igualitaria.

Calidad de la educación de las lenguas: uno de los objetivos de la SDA es fomentar la calidad en la expresión escrita y oral, así como la reflexión (meta)lingüística acerca de uno de los fenómenos asociados al contacto de lenguas en Barcelona.

Ciudadanía democrática y consciencia global: el debate de reflexión (meta)lingüística que se genere en el aula tiene en cuenta la necesidad de fomentar el diálogo respetuoso y crítico entre iguales, para crear personas conscientes de su entorno y con una mirada crítica hacia el futuro.

Bienestar emocional: se fomenta un clima de aula respetuoso e inclusivo, así como un entorno confortable y seguro donde ningún alumno se sienta desplazado, discriminado o infravalorado.

²⁷ 1. Aprentatges competencials. 2. Perspectiva de gènere. 3. Universalitat del currículum. 4. Qualitat de l'educació de les llengües. 5. Benestar emocional. 6. Ciutadania democràtica i consciència global.

MESURES I SUPORTS UNIVERSALS²⁸

- Aprendizaje cooperativo, inclusivo y que respete la paridad de género.
- Compartir los objetivos y los criterios de evaluación con el alumnado.
- Adaptaciones curriculares para estudiantes con NESE (dislexia, TDAH, problemas de visión, etc.).
- Rúbricas de evaluación, que incluyen diferentes formatos de evaluación, según el grado de implicación del alumnado: rúbrica docente, rúbrica de autoevaluación y de coevaluación.
- Actividades guiadas y supervisadas que contribuyan al apoyo emocional y social del alumnado, de modo que se excluya el riesgo de cualquier tipo de discriminación.
- Evaluación inclusiva que contemple métodos de evaluación flexibles que permitan demostrar la adquisición del aprendizaje de otras formas, como proyectos creativos, originales, visuales, más allá de las pruebas escritas.

²⁸ Les mesures i els suports universals són els que s'adrecen a tot l'alumnat. Han de permetre flexibilitzar el context d'aprenentatge, proporcionar als alumnes i als docents estratègies per minimitzar les barreres d'accés a l'aprenentatge i a la participació que es troben a l'entorn, i garantir la convivència i el compromís de tota la comunitat educativa.

MESURES I SUPORTS ADDITIONALS²⁹ O INTENSIVS³⁰

Quines mesures o suports addicionals o intensius es proposen per a cadascun dels alumnes següents:

Este apartado deberá ser cumplimentado por cada docente en función de las necesidades específicas de cada grupo-clase.

Alumne/a	Mesura i suport addicional o intensiu
-	-
-	-

²⁹ Les mesures i els suports addicionals s'adrecen a alguns alumnes. Permeten ajustar la resposta educativa de forma flexible, preventiva i temporal, focalitzant la intervenció educativa en aquells aspectes del procés d'aprenentatge que poden comprometre l'avenç personal i escolar.

³⁰ Les mesures i els suports intensius són específics per als i les alumnes amb necessitats educatives especials, estan adaptats a la seva singularitat i permeten ajustar la resposta educativa de forma extensa, amb una freqüència regular i, normalment, sense límit temporal.

Anexo V. Rúbrica de evaluación de una situación de aprendizaje

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE UNA SITUACIÓN DE APRENDIZAJE³¹

CATEGORÍA	EXCELENTE	ACEPTABLE	MEJORABLE
1. Plantea un título sugerente y motivador.	En el título queda claro cuál es el reto de forma sugerente y motivadora.	El título hace referencia al reto, pero no de una forma sugerente y motivadora.	El título hace referencia a los contenidos o saberes trabajados.
2. Concreta el curso, trimestre, n.º de horas y materia o ámbito .	Todos los indicadores están especificados.	Falta un indicador.	Faltan al menos dos indicadores.
3. En la descripción , se ven de una manera clara, pero resumida, los aspectos fundamentales, el contexto , el reto , las competencias básicas y los saberes .	Con la descripción, se ve claramente qué tiene que hacer el alumno (problema, caso, polémica, investigación, encargo, proyecto, servicio...), por qué lo tiene que hacer (competencias) y cómo lo tiene que hacer (saberes movilizados).	En la descripción, no queda suficiente claro cuál es el objetivo de aprendizaje, ya que pone todo el peso en describir el producto final.	La descripción es anecdótica o pone el énfasis en alguno de los aspectos como, por ejemplo, los saberes.
4. La cabecera de la SA contiene todos los elementos curriculares : descripción (contexto + reto), competencias específicas, componentes transversales de las competencias clave, objetivos de aprendizaje, criterios de evaluación y saberes.	Están todos los indicadores y están bien descritos.	Están todos los indicadores, pero falta describirlos con mayor precisión.	Falta concretar algunos indicadores o no están suficientemente bien relacionados.

³¹ Esta rúbrica ha sido adaptada del *Document de suport per a les programacions de les situacions d'aprenentatge al batxillerat*. https://projectes.xtec.cat/nou-curriculum/wp-content/uploads/usu2072/2022/11/20221026_document_de_suport_BATXI_TS_sc.pdf

5. Se indica qué componentes transversales se tratan y cómo se desarrollan.	Los cita y se ajustan al reto y al contexto.	Se indica y se desarrolla, pero no se ajusta del todo con el reto y el contexto.	Se indica, pero todavía falta el desarrollo.
6. Los objetivos de aprendizaje están redactados correctamente y relacionados con uno o más criterios de evaluación.	Están formulados como CAPACIDAD + SABER + FINALIDAD y están vinculados a su competencia específica y relacionados con uno, dos o más criterios de evaluación.	Están formulados como CAPACIDAD + SABER + FINALIDAD y están vinculados a su competencia específica.	Están formulados como CAPACIDAD + SABER + FINALIDAD.
7. Los criterios de evaluación están redactados correctamente y relacionados con un objetivo de aprendizaje.	Se respeta el esquema ACCIÓN + SABER + CONTEXTO, son concretos y están relacionados con los objetivos de la situación de aprendizaje.	Se respeta el esquema ACCIÓN + SABER + CONTEXTO y son concretos.	Se respeta el esquema ACCIÓN + SABER + CONTEXTO, pero son literalmente los del currículum de la materia.
8. Los saberes referenciados en el Decreto 171/2022, de 20 de setiembre, de ordenación de las enseñanzas de educación secundaria obligatoria son el punto de partida.	Están seleccionados de los más pertinentes de las competencias específicas evaluables, pero adaptados con concreción.	Están extraídos del currículum, pero hay una selección de aquellos más pertinentes de las competencias específicas evaluables.	Están extraídos del currículum en bloque de las competencias específicas evaluables.
9. Se realiza un desarrollo de la situación de aprendizaje: estrategias metodológicas, agrupamientos, materiales y recursos.	Diversifica recursos y materiales. Se fomenta tanto el trabajo individual como el colaborativo del alumnado, incentivando la autonomía.	Diversifica los tres aspectos y promueve el trabajo en grupo, pero no el colaborativo ni el cooperativo.	Se mencionan algunos recursos y estrategias metodológicas, pero se prioriza la tarea individual.
10. Responde a una secuencia didáctica lógica , como, por ejemplo: actividades iniciales (¿qué sabemos?); actividades de desarrollo (aprendemos nuevos contenidos);	La secuencia sigue un hilo conductor y contiene actividades ordenadas de diferente tipología que facilitan la integración de los aprendizajes y la extrapolación a otros contextos.	La secuencia sigue un hilo conductor y contiene actividades ordenadas de diferente tipología.	La secuencia sigue un hilo conductor.

<p>actividades de estructuración (¿qué hemos aprendido?); actividades de aplicación (aplicamos lo que hemos aprendido).</p>			
<p>11. La evaluación: la secuencia didáctica incluye actividades, instrumentos y estrategias de evaluación.</p>	<p>Se especifican los instrumentos, la función y las estrategias.</p>	<p>Se especifican los instrumentos y la función.</p>	<p>Se especifican los instrumentos, pero no queda clara la función.</p>
<p>12. Incluye medidas y soportes universales, adicionales o intensivos, si corresponde.</p>	<p>Se mencionan algunas medidas universales, adicionales o intensivas sin especificar para quién son necesarias.</p>	<p>Se mencionan las medidas universales, adicionales o intensivas que se utilizarán para el grupo clase.</p>	<p>Se especifican, si es necesario, las medidas universales, adicionales o intensivas que se utilizarán según cada tipo de alumnado que atender.</p>

Anexo VI. Plantilla para valorar los resultados académicos de la innovación pedagógica

Área: Lengua y literatura castellana y catalana

Curso: 4.º ESO

N.º estudiantes: 28

Tipología de actividad	Número de actividad	Método de evaluación	Porcentaje evaluación final	Superados + %	No superados + %	Observaciones
Inicial	1	Retroalimentación grupal	Apto / no apto			
	2	Rúbrica docente (Anexo I)	5 %			
	3					
	4	Coloquio grupal	Apto / no apto			
Desarrollo	5	Supervisión docente	Apto / no apto			
	6	Rúbrica docente (Anexo II)	10 %			
	7	Coloquio grupal	Apto / no apto			
	8	Rúbrica docente	15 %			

Estructuración	9	Rúbrica docente	20 %			
Aplicación	10	Rúbrica docente (Anexo III)	50 %			
	11					

Anexo VII. Encuesta para el alumnado para valorar la innovación pedagógica

[Las interferencias lingüísticas del catalán en el español de Barcelona]

Alumno/a:

Fecha:

Califica la siguiente información en una escala del 1 al 5, en la que 5 es “totalmente de acuerdo” y 1 es “totalmente en desacuerdo”.

1- El título de la SDA te ha parecido motivador y estimulante.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2- Los enunciados de las actividades son claros, se entiende cuál es el reto y los objetivos.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3- La dificultad de las actividades es adecuada y estas pueden resolverse sin grandes complicaciones.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4- El tiempo para completar las actividades es suficiente, ni mucho ni muy poco.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5- Los materiales y recursos utilizados son útiles para completar la situación de aprendizaje.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6- Las actividades en grupo han potenciado el clima de aula y la relación con los compañeros/as.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7- La secuenciación de las actividades ayuda a adquirir de forma progresiva nuevas competencias y saberes sobre el contacto de lenguas y el fenómeno de interferencia lingüística.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

8- El conocimiento que has adquirido sobre las interferencias lingüísticas del catalán en el español de Barcelona ha contribuido a que seas consciente de nuevos casos de interferencias que tú cometías o habías escuchado y que desconocías total o parcialmente.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9- Las actividades te han ayudado a conocer de forma clara la relación que existe entre las lenguas y la sociedad en la que se encuentran y han ampliado tu visión de respeto hacia la diversidad lingüística y la pluralidad de Barcelona.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

10- Califica de 1 a 5 tu grado de satisfacción con el planteamiento de la situación de aprendizaje, en la que 1 es la puntuación más baja y 5 la más alta.

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

11- ¿Qué aspectos destacarías positivamente de esta situación de aprendizaje?

12- ¿Qué aspectos mejorarías de esta situación de aprendizaje?
