



Máster en Lingüística Inglesa Aplicada

MODELO DE PLAN DE EDUCACIÓN BILINGÜE PARA CENTROS DE SECUNDARIA: PROPUESTA REALIZADA EN EL IES VILLAJUNCO DE SANTANDER

Trabajo de fin de Máster
Curso 2012-2013

Tutor: Dr. Rubén Chacón Beltrán

Estudiante: D. Luis Miguel Roa Berodia

AGRADECIMIENTOS

Al mi tutor de la tesis, Rubén Chacón por su apoyo, ánimo, consejo y ayuda.

A mis compañeros del grupo bilingüe del IES Villajunco, por su apoyo incondicional, su colaboración desinteresada y su tiempo.

A mi familia, por apoyarme siempre en todos mis proyectos y por estar ahí, siempre.

A la profesora Susana Gómez de la Universidad de Valladolid, por habernos invitado a colaborar en su proyecto de investigación CLIL, por sus orientaciones y consejos.

ÍNDICE

Introducción.....	8
--------------------------	----------

Primera Parte

Diseño del Programa de Educación Bilingüe

Capítulo 1. Sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas

1.1	La adquisición de segundas lenguas.....	14
1.2	La metodología AICLE (CLIL).....	18
1.3	Niveles de referencia según el MCERL.....	24
1.4	Marco Normativo.....	26

Capítulo 2. Aspectos generales del programa bilingüe

2.1	Aspectos lingüísticos.....	29
2.2	Aspectos pedagógicos.....	30
2.3	Aspectos socioculturales.....	32
2.4	Aspectos organizativos.....	32

Capítulo 3. Competencias que deben adquirir los alumnos

3.1.	Competencias generales.....	34
3.1.1.	Conocimiento declarativo.....	35
3.1.2.	Destrezas y habilidades.....	36
3.1.3.	Competencia existencial.....	36
3.1.4.	Capacidad de aprender.....	37
3.2.	Competencias comunicativas de la lengua.....	37
3.2.1.	Competencia lingüística.....	38
3.2.2.	Competencia sociolingüística.....	39
3.2.3.	Competencia pragmática.....	40

Capítulo 4. Organización del programa de educación bilingüe

4.1	Acceso al programa.....	41
4.2	Objetivos lingüísticos.....	42
4.3	Diseño curricular.....	45
4.4	Metodología y orientaciones para la práctica docente.....	51
4.5	Evaluación.....	54
4.6	Recursos educativos	55
4.7	Actividades de formación del profesorado.....	56

Segunda Parte

Diseño y Desarrollo de la Investigación

Capítulo 5. Diseño de la investigación

5.1. Cuestiones de investigación.....	59
5.2. Sujetos participantes.....	60
5.3. Recogida de datos.....	61
5.4. Análisis de los resultados.....	62
5.4.1. Perfil demográfico de los alumnos.....	62
5.4.2. Actitudes muestran las familias hacia el programa.....	63
5.4.3. Percepción que tienen los profesores del programa.....	66
5.4.4. Actitudes muestran los alumnos hacia el programa.....	70
5.4.5. Progreso alcanzan los estudiantes en cada curso en inglés.....	75
5.4.6. Competencia lingüística de los alumnos de 1º ESO.....	76
5.4.7. Competencia lingüística de los alumnos de 2º ESO.....	78
5.4.8. Competencia lingüística de los alumnos de 3º ESO.....	79
5.4.9. Competencia lingüística de los alumnos de 4º ESO.....	81

Capítulo 6. Conclusiones.....83

Capítulo 7. Futuras líneas de investigación.....86

7.1 Colaboración en proyecto de investigación	86
7.1.1 Fases del proyecto.....	87
7.1.2 Grupo de discusión con estudiantes realizado.....	88
7.1.3 Grupo de discusión con el director.....	89
7.1.4 Grupo de discusión con los profesores.....	90

Bibliografía.....92

Bibliografía complementaria.....97

Anexo 1. Páginas Web sobre recursos AICLE.....101

Anexo 2. Cuestionarios actitudinales.....105

Anexo 3. Cuestionarios de competencia lingüística.....117

Anexo 4. Descriptores lingüísticos básicos del MCERL.....140

Anexo 5. Resultados de los test de competencia lingüística142

ÍNDICE DE TABLAS FIGURAS E IMÁGENES

	Página
Tabla 1. Descriptores generales del MCERL empleados.....	25
Tabla 2. Objetivos de lingüísticos por cursos	44
Tabla 3. Organización curricular para 1º de ESO.....	47
Tabla 4. Organización curricular para 2º de ESO.....	48
Tabla 5. Organización curricular para 3º de ESO.....	49
Tabla 6. Organización curricular para 4º de ESO.....	50
Tabla 7. Plantilla para la elaboración de una unidad didáctica.....	53
Tabla 8. Características de la muestra analizada.....	61
Figura 1. Opiniones de las familias sobre el programa bilingüe.....	65
Figura 2. Opiniones de los profesores participantes.....	68
Figura 3. Opiniones de los profesores no participantes.....	69
Figura 4. Opiniones de los alumnos de 1º de ESO.....	71
Figura 5. Opiniones de los alumnos de 2º de ESO.....	72
Figura 6. Opiniones de los alumnos de 3º de ESO.....	73
Figura 7. Opiniones de los alumnos de 4º de ESO.....	74
Figura 8. Resultados de competencia lingüística para 1º de ESO.....	76
Figura 9. Nota de los alumnos de 1º de ESO y desviación típica.....	77
Figura 10. Porcentaje de alumnos de 1º de ESO alcanzan el nivel A2..	77
Figura 11 Resultados de competencia lingüística para 2º de ESO.....	78
Figura 12. Nota de los alumnos de 2º de ESO y desviación típica.....	79
Figura 13. Porcentaje de alumnos de 2º de ESO alcanzan el nivel A2+.	79
Figura 14. Resultados de competencia lingüística para 3º de ESO.....	79
Figura 15. Nota de los alumnos de 3º de ESO y desviación típica.....	80
Figura 16. Porcentaje de alumnos de 3º de ESO alcanzan el nivel B1...	80
Figura 17. Resultados de competencia lingüística para 4º de ESO.....	81
Figura 18. Nota de los alumnos de 4º de ESO y desviación típica.....	81
Figura 19. Porcentaje de alumnos de 4º de ESO alcanzan el nivel B2...	82
Imagen 1: Alumnos de 1º de ESO.....	88
Imagen 2: Ramón García Bustelo, director del IES Villajunco.....	89
Imagen 3: Profesores del instituto.....	90

The limits of my language are the limits of my world

Ludwig Wittgenstein

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas, la sociedad española ha sentido la necesidad de buscar fórmulas educativas eficaces para ayudar a sus ciudadanos a adquirir las habilidades lingüísticas necesarias para poder comunicarse en la lengua de comunicación internacional, el inglés. Esta necesidad se vio incrementada con la adhesión de España a la Comunidad Europea, debido a la urgencia por resolver las necesidades comunicativas de nuestros ciudadanos con las instituciones comunitarias europeas y con el resto de ciudadanos de los estados miembros.

Tanto el Consejo de Europa, como la Comisión Europea son dos organismos que comparten una constante preocupación por promover el plurilingüismo, la diversidad lingüística y la multiculturalidad mediante estudios, documentos, recomendaciones y resoluciones en una Europa con quinientos millones de ciudadanos, veintitrés lenguas oficiales y tres alfabetos distintos. Estos organismos, entre otros, tratan de promover la cohesión europea y de mejorar la cooperación de entre sus ciudadanos. Así, la Comisión Europea estableció como objetivo prioritario el que todos los ciudadanos de La Unión sean capaces de comunicarse en dos lenguas comunitarias, además de su propia lengua materna, creando varios programas educativos encaminados a promover el plurilingüismo entre los ciudadanos europeos, como por ejemplo, el Plan de acción 2004–2006, que persigue promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (European Commission, 2003), el programa *Early Language Learning Policy Handbook* (European Commission, 2011) que recoge un conjunto de acciones desarrolladas por los estados miembros para el desarrollo del plurilingüismo, el *Life Long Learning Programme* (European Commission, 2013), para promover diversas acciones educativas comunes entre los estados miembros, o el próximo programa *Erasmus For all* (European Commission, 2013) ideado con la finalidad de

promover la movilidad internacional de estudiantes, profesores y otros miembros de la comunidad educativa universitaria.

Por otro lado, desde hace algunos años, las autoridades educativas de nuestro país vienen promoviendo el aprendizaje de las lenguas extranjeras, fundamentalmente de la lengua inglesa, mediante la implantación de programas bilingües en los centros educativos de enseñanza no universitaria a través de la metodología CLIL (*Content Language Integrated Learning*), en español, metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), término acuñado por David Marsh en 1994 (*Adding language without taking away*, 2005), para definir un enfoque educativo en el cual *una lengua adicional se emplea para la enseñanza y aprendizaje de contenidos además de la propia lengua*.

Aprovechando la experiencia con la que en España contamos entre los profesores y personal de la educación en general con respecto a estas nuevas tendencias educativas, se han puesto en marcha diversos programas de educación bilingüe en todas las comunidades autónomas, a la vez que actividades para la formación del profesorado, másteres especializados, estudios de investigación, etc., con el fin de ir creando un cuerpo de doctrina que ayude a mejorar la práctica docente de los profesionales, y como consecuencia la educación de nuestros jóvenes, de forma que adquieran las competencias necesarias para poderse comunicar en lengua inglesa con fluidez.

Mediante este trabajo tratamos de contribuir al desarrollo de la enseñanza bilingüe, elaborando una herramienta que pueda ser de utilidad, orientación y ayuda para aquellos profesores y centros de educación secundaria que se decidan elaborar su propio programa bilingüe de educación bilingüe.

En especial, el documento pretende servir de ayuda para que los profesionales de la educación de la Comunidad de Cantabria basen su práctica docente en las necesidades, motivaciones, características y

recursos de los estudiantes y como consecuencia puedan tomar las decisiones convenientes para orientar a sus alumnos para logro de sus objetivos lingüísticos, les ayuden a establecer interacciones comunicativas necesarias para desenvolverse convenientemente en los actos de la vida cotidiana con personas de otras culturas, a intercambiar información e ideas con otros jóvenes de otros países y a comprender de forma más amplia y profunda la forma de vida y de pensamiento de otros pueblos.

Por experiencia sabemos que cuando el equipo docente de un centro se decide a poner en marcha un programa de educación bilingüe, busca normalmente apoyo y consejo en otros centros o profesionales que ya tienen experiencia en la implementación del programa; no obstante, éstos últimos también iniciaron su programa con las prisas que imponen los trámites administrativos y, salvo excepciones, no lo han mejorado durante su desarrollo; por ello, consideramos que puede ser de gran ayuda aportar un documento base, que contenga los principios básicos y las teorías hasta ahora desarrolladas sobre el aprendizaje de segundas lenguas así como las estrategias educativas más efectivas, de modo que todo ello sirva de guía y orientación para la elaboración del documento final del programa bilingüe en los centros que comienzan con esta práctica pedagógica, así como para su actualización y revisión en aquellos que lo elaboraron en su momento y todavía no lo han modificado.

Teniendo en cuenta los resultados de diversas investigaciones sobre la adquisición del inglés como lengua extranjera (Patsy M. Lightboun and Nina Spada, 2006), y tomando como referente fundamental el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas (CEFR, Council of Europe, 1991), se incluyen una serie de estrategias, metodologías y orientaciones con el fin de que los alumnos de educación secundaria obligatoria consigan desarrollar unas competencias comunicativas en lengua inglesa elevadas.

En concreto, nuestro programa de educación bilingüe se plantea conseguir los siguientes objetivos:

- a) Promover el aprendizaje y adquisición de la lengua inglesa a través de la enseñanza de contenidos curriculares en dicha lengua.
- b) Promover la consciencia sobre la diversidad cultural entre los jóvenes de los diferentes países.
- c) Facilitar el intercambio de alumnos y profesores con personas de otras nacionalidades.
- d) Promover el uso de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de las lenguas.
- e) Facilitar la formación del profesorado en nuevas metodologías para la enseñanza de lenguas.

Es nuestra intención ajustar el presente Modelo de Plan de Educación Bilingüe al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, documento de referencia que proporciona una base común para la elaboración de programas de aprendizaje de lenguas, que contiene entre otros, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., para toda Europa, y sobre manera establece el Indicador Europeo de la Competencia Lingüística (European Commission, 2005), lo que nos permite contar con una herramienta muy valiosa para estructurar nuestro programa, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El tipo de alumnado con el que se va a trabajar.
- b) Los objetivos lingüísticos para ese alumnado.
- c) El diseño curricular del programa bilingüe.
- d) La adecuación de la práctica docente.
- e) La evaluación de la efectividad del programa.

Un análisis cuidadoso de estos aspectos nos llevará a tomar las decisiones más apropiadas dependiendo de la situación particular de nuestros estudiantes en cada momento.

Aunque el modelo de plan de educación bilingüe para centros de educación secundaria que se propone está pensado para su aplicación en la Comunidad Autónoma de Cantabria, dentro de la normativa de la propia comunidad (Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, 2006), ello no obsta para que pueda ser empleado en cualquier otra comunidad autónoma, considerando los ajustes normativos pertinentes.

Primera Parte

DISEÑO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

CAPÍTULO 1

SOBRE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

1.1 La adquisición de segundas lenguas

Uno de los aspectos importantes que debemos tener presentes durante el diseño e implementación del plan de educación bilingüe, es el conjunto de teorías, hipótesis y perspectivas desarrolladas hasta ahora sobre la adquisición de segundas lenguas. Cada uno de los enfoques teóricos considerados (Patsy M. Lightboun and Nina Spada, 2006) aporta importantes ideas y aspectos prácticos que tendremos en cuenta a la hora de realizar la estructuración y el diseño de las actividades de nuestro plan de educación bilingüe.

Las primeras hipótesis desarrolladas sobre el aprendizaje de segundas lenguas fueron las **teorías conductistas**, propuestas por Skinner, que entienden el aprendizaje en términos de imitación, práctica, refuerzo y adquisición de hábitos. Los modelos conductistas interpretan que los estudiantes imitan el lenguaje que les rodea recibiendo refuerzos positivos cuando reproducen dicho lenguaje; así de este modo los alumnos continúan imitando las expresiones oídas y eso acaba formando los hábitos lingüísticos.

Para los proponentes de las teorías conductistas, el contexto es de gran importancia, como fuente de recursos lingüísticos que los alumnos aprenden, donde la imitación y la práctica son elementos cruciales para el desarrollo lingüístico de los estudiantes.

Posteriormente a la teoría conductista, aparece la teoría de la **Gramática Universal** propuesta por Noam Chomsky (Language and Mind, 1968), que aunque en un principio destinada a explicar la adquisición de la lengua materna, proporciona interesantes aportaciones sobre la adquisición de segundas lenguas. Los investigadores que actualmente trabajan desde esta perspectiva están interesados en saber hasta qué punto la competencia lingüística de los

estudiantes es responsable del correcto uso de la lengua, en la misma forma que ocurre con los hablantes nativos.

En su teoría, Chomsky interpreta que el lenguaje es una facultad innata en las personas, se adquiere mediante lo que él denominó, en un principio, “Dispositivo de Adquisición del lenguaje” (LAD), y posteriormente Gramática Universal, que consiste en un módulo especializado del cerebro humano programado para procesar el lenguaje. Según esta teoría, un niño adquiere el lenguaje de forma natural durante los primeros años de vida o “Periodo Crítico”, pero pasados esos primeros años esa facultad desaparece y el aprendizaje de las lenguas se desarrolla mediante otros mecanismos.

Otra perspectiva sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas viene dada por la teoría del **Modelo del Monitor** desarrollado por Stephen Krashen, quien propone su teoría a través de cinco hipótesis (Krashen, 1981). La primera, es la hipótesis **Adquisición-Aprendizaje**, en la que contrasta la diferencia entre la adquisición de la lengua, un proceso innato e inconsciente y el aprendizaje de la lengua, un proceso consciente y cognitivo que se produce a través del estudio. La segunda hipótesis es la del **Modelo Monitor**, que establece que el lenguaje adquirido por un sujeto permite el uso espontáneo de la lengua, mientras que el lenguaje aprendido actúa solamente como editor o monitor de las expresiones del hablante, quien lo usa de forma consciente y aprendida. La tercera, es la hipótesis sobre el **Orden Natural**, según la cual la adquisición de la lengua se produce en un orden predeterminado y predecible. La cuarta hipótesis es la del **Input Comprensible**, según la cual para que se produzca la adquisición, solamente es necesario que las expresiones sean comprensibles por el estudiante, quien aporta de forma natural la gramática necesaria. La última es la hipótesis del **Filtro Afectivo**, según la cual, las emociones negativas y los conflictos afectivos de los estudiantes actúan como una barrera que impide la adquisición de la lengua.

También la psicología ha realizado importantes aportaciones al desarrollo y adquisición del lenguaje de aplicación directa en el aula. Se ve el aprendizaje de una lengua como un proceso cognitivo en donde la atención juega un papel crucial. Algunos psicólogos consideran que el aprendizaje de una segunda lengua, como cualquier otro aprendizaje, requiere atención y esfuerzo y de esta forma, mediante un aprendizaje intencionado, se adquiere el conocido “*conocimiento declarativo*”. Mediante la práctica y la experiencia los aprendices automatizan ciertos aspectos fonológicos y sintácticos, de modo que la atención se puede centrar en el contenido.

El hecho de la existencia de diferentes fases por las que pasa un estudiante en su aprendizaje de la segunda lengua ha sido objeto de numerosos estudios (Pienemann, 1998), que coinciden en que los alumnos deben aprender pasando a través de las diferentes etapas durante el aprendizaje, sin que sea posible saltarse ninguna, ya que eso impediría el aprendizaje; los profesores solamente pueden enseñar si el alumno está en la etapa en la que posee las adecuadas condiciones psicológicas y lingüísticas.

Recientes experiencias en el aprendizaje integrado de las lenguas nos demuestra que la interacción social juega un rol importante en la adquisición de la competencia lingüística. Cuando interaccionamos con hablantes nativos, se produce una acomodación tanto del hablante como del oyente de L2 para, con ello, facilitar el input comprensible (Krashen, 1981), probablemente mediante el desarrollo de la interlengua. Los ajustes fonológicos, semánticos y discursivos hacen que la comunicación se comprensible, lo que promueve la adquisición de L2.

Es indudable que la práctica docente juega un papel clave en la adquisición de una L2; el éxito de los estudiantes a largo plazo depende en gran medida de las estrategias de enseñanza que se adopten. Ello no impide que los estudiantes tengan obligatoriamente que transitar por

las diferentes fases del aprendizaje, aunque como decimos, una buena práctica docente permitirá que lo hagan de una forma más efectiva.

Una de las estrategias más efectivas para suministrar a los estudiantes los inputs lingüísticos necesarios de forma natural, es la enseñanza de contenidos a través de la lengua de aprendizaje L2, mediante estrategias comunicativas. En las clases AICLE, se hace más énfasis en el contenido significativo y los contenidos gramaticales no son presentados en una secuencia preestablecida, sino de acuerdo con los requerimientos de los contenidos del tema estudiado. Esta metodología permite a los estudiantes desarrollar sus destrezas comunicativas y cognitivas de forma más efectiva que el enfoque tradicional. No obstante, esta metodología tiene limitaciones que afectan a la adquisición de la L2, ya que ciertos aspectos lingüísticos y gramaticales solamente se aprenden de forma efectiva en la clase de L2 específica, lo que habrá que tener en cuenta a la hora de diseñar el plan bilingüe.

En las clases donde solamente el profesor es el que emplea la L2 como medio de comunicación, raramente se adquieren ciertos aspectos singulares del lenguaje, como los registros propios de la interacción entre adolescentes; los estudiantes tendrán esas lagunas en su competencia comunicativa. Varios estudios reflejan que los estudiantes que aprenden L2 mediante el aprendizaje de contenidos a través de AICLE experimentan un gran aumento de su competencia comunicativa, además de un mayor desarrollo cognitivo; sin embargo estos alumnos continúan teniendo problemas de precisión en el uso de la gramática y el léxico, como se recoge en: *How Languages Are Learned* (Lightbown, Patsy, and Nina Margaret. Spada., 2006), ya que al parecer, ellos se conforman con comprender de forma general el significado de las expresiones, dejando de prestar atención a los detalles gramaticales. Cuando pueden expresar una idea mediante un lenguaje impreciso y no existen interlocutores en L2 que actúen como modelo, desaparece la

motivación para avanzar hacia un nivel superior y un desarrollo más perfecto de la lengua.

1.2. La metodología AICLE (CLIL)

En numerosas ocasiones, la Comisión Europea ha señalado el plurilingüismo como factor clave en el desarrollo de identidad europea, *White Paper: Teaching and Learning-Towards the Learning Society* (Council of Europe, 1995), a la vez que ha establecido diversas acciones para impulsar el aprendizaje de las lenguas y mantener la diversidad lingüística europea, como por ejemplo el programa “*Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004–2006*” (European Commission, 2003).

Ciertamente, todos coincidimos en afirmar que existe una necesidad imperiosa de llevar a cabo innovaciones curriculares que contribuyan a impulsar el plurilingüismo así como a mejorar la competencia en lengua inglesa (lengua extranjera hegemónica en nuestro sistema educativo) de nuestros alumnos.

Una de las líneas de actuación de mayor tendencia en la actualidad consiste en el uso del inglés como lengua de instrucción de contenidos (AICLE, *Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera/CLIL, Content and Language Integrated Learning*), metodología que se ha convertido durante los últimos años en una de las principales innovaciones curriculares que ha tenido lugar tanto en la educación preuniversitaria como en la educación universitaria española, que consiste en promover el aprendizaje de contenidos de asignaturas, como la Música o las Ciencias empleando como lengua vehicular el inglés, según recoge Ruiz Zarobe en el trabajo “*CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*” (Lasagabaster, Herrarte David, and De Zarobe, Yolanda Ruiz, 2010) y Doiz en “*English-medium Instruction at Universities: Global Challenges*” (Doiz, Aintzane, 2013), metodología que reviste un particular interés, como ya se destacó

en el Plan de Acción de la Comisión de 2004-06, para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística.

Mediante este tipo de enseñanza, los alumnos aprenden las materias del currículo a la vez que ejercitan y perfeccionan sus competencias lingüísticas en inglés. Así, se combinan los contenidos de las materias y el aprendizaje de idiomas, con el fin de promover el plurilingüismo en el aula, de forma que la movilidad entre alumnos y profesores se extienda cada vez más y la Europa común vaya haciéndose una realidad más sólida.

Por otro lado, sabemos que numerosos estudios realizados hasta nuestros días demuestran que la metodología AICLE contribuye de forma decisiva a mejorar la competencia de los alumnos en lengua extranjera, al tiempo que adquieren los conocimientos procedimentales y conceptuales de las asignaturas en cuestión (Coyle, 2007; C. Dalton-Puffer, 2011; Z. Dörnyei, 2001; D. Marsh, 2007). Además, experiencias en el uso de esta metodología, tanto en nuestro país como en otros países de la Unión Europea, revelan que aprender una segunda lengua mediante metodología AICLE es mucho más eficaz que la metodología tradicional, consistente en la instrucción mediante las clases de lengua inglesa tradicionales.

Como decimos, mediante la metodología AICLE los alumnos tienen la oportunidad de emplear la lengua inglesa en contextos reales, durante varias horas al día, facilitando enormemente su adquisición, además de promover entre los estudiantes la transmisión de valores de tolerancia y respeto hacia otras culturas. Además, el plano organizativo la metodología AICLE permite que los idiomas se impartan de una forma más intensiva, sin que éstos ocupen una parte excesiva del horario escolar.

En la clase AICLE, tanto la lengua vehicular como los contenidos no lingüísticos constituyen los objetivos de la enseñanza, sin que haya

predominio de uno sobre los otros; se comprende que dada la peculiaridad de esta forma de enseñanza es necesario desarrollar una metodología didáctica específica, integradora de lengua y contenidos, de modo que tanto los alumnos como los profesores presten atención no sólo a los contenidos sino también a los aspectos lingüísticos.

Los principios metodológicos de AICLE deberán facilitar el “andamiaje” en la formación del pensamiento, promover el aprendizaje desde lo concreto hasta lo abstracto y permitir que los alumnos desarrollen sus destrezas cognitivas en conjunción con habilidades básicas de comunicación interpersonal.

En opinión de algunos expertos (Coyle, D., 2006) el currículo AICLE se caracteriza por cuatro aspectos pedagógicos: contenido, comunicación, cognición y cultura; aspectos que deben estar integrados de forma que el contenido sea significativo, cognitivamente exigente para los alumnos y adecuado a su nivel de desarrollo personal (Do Coyle, Philip Hood, and David Marsh, 2010).

Según las investigaciones de algunos lingüistas (Graaff, H.C.J. de; Koopman, G.J.; Anikina, Y.; Westhoff, G.J., 2007), los profesores que emplean la metodología AICLE deben basar su práctica docente en cinco principios fundamentales:

- a) Proporcionar a los alumnos un input exigente, pero adecuado a su desarrollo cognitivo.
- b) Basar el proceso de enseñanza en actividades centradas en el significado (*meaning-focussed activities*)
- c) Emplear muchas actividades de producción oral.
- d) Promover actividades en las que esté relacionada la forma con el contenido.
- e) Ayudar a los alumnos a aprender estrategias comunicativas.

Para que se lleve a efecto un verdadero aprendizaje significativo es muy importante que los alumnos produzcan un *output* oral y escrito;

para ello necesitan estar sometidos a un *input* a través de la comparación y de la negociación, de forma que los alumnos reflexionen sobre aspectos lingüísticos (Swain, Merrill, 1985). Además, para que se produzca el aprendizaje, (Vigotsky y el Aprendizaje Escolar, 1999) es necesario que el input tenga un nivel un poco más elevado que el nivel de competencia del alumno (i+1) y que el alumno está motivado y tenga un filtro afectivo bajo (Krashen, 1981).

Los resultados que alcanzan normalmente los alumnos con el empleo de esta metodología son:

- a) Desarrollo de una competencia en lengua materna igual o superior a los alumnos no bilingües.
- b) Nivel de competencia en lengua inglesa muy superior al de sus compañeros que lo aprenden como asignatura curricular.
- c) Aprendizaje de contenidos igual que sus compañeros no bilingües.
- d) Consecución de un rendimiento académico superior a los alumnos no bilingües.

Aunque, según lo expuesto, pudiera parecer que la instrucción formal en la clase de inglés no es necesaria para el aprendizaje de aspectos lingüísticos como gramática, vocabulario, pronunciación etc., esto no es así; es necesario tener clases específicas de lengua inglesa para que los estudiantes adquieran una competencia elevada en el uso de esa lengua. La clase AICLE sirve como complemento para poner en práctica lo aprendido, ensayar el uso de las estructuras gramaticales, la fonética etc., en un entorno lo menos artificial posible.

Desde el punto de vista organizativo, en lo que respecta a las materias impartidas en inglés, la situación más común en niveles educativos no universitarios es la posibilidad de elegir una o varias materias de todo el currículo como objeto de la enseñanza de tipo

AICLE. Normalmente, las materias que se estudian en inglés son las áreas de Ciencias, Ciencias Sociales, las de carácter artístico, la Tecnología o la Educación Física.

El profesorado está plenamente cualificado para ejercer en el nivel o los niveles educativos en los que trabaja. En muchos casos los docentes están especializados en una o varias materias no lingüísticas o poseen doble especialización, una lingüística y otra no lingüística, no obstante, conviene indicar la dificultad de encontrar docentes capacitados para enseñar una o varias materias del currículo en una lengua diferente a su propia lengua materna. Las autoridades educativas establecen normas con el fin de garantizar que el profesorado realmente posee las competencias lingüísticas, didácticas y metodológicas necesarias, así como un buen conocimiento de la materia no lingüística que debe impartir. En el caso de la comunidad de Cantabria, al igual que en la mayoría de las comunidades autónomas, se exige a los docentes una titulación o certificado de poseer un nivel competencia en lengua inglesa de al menos B2 según el MCERL, además de lo que habitualmente se requiere para ejercer la docencia en secundaria y bachillerato.

No obstante, conviene tener en cuenta que, según menciona Ruiz de Zarobe, (*Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, 2009), para que los programas AICLE se desarrollen con éxito, es importantes que el profesorado cumpla los siguientes requisitos:

- a) Ser bilingüe o multilingüe
- b) Tener estabilidad laboral en el centro
- c) Voluntariedad de participar en el programa bilingüe
- d) Ser respetuoso por la lengua materna y cultura del alumnado
- e) Mantener altas expectativas para sus alumnos
- f) Implicar a las familias

- g) Evaluar con frecuencia el programa y su propia práctica docente

En el caso de Cantabria, la Consejería de Educación organiza anualmente pruebas de acreditación para que aquellos profesores que no poseen un certificado oficial de poseer la competencia en lengua inglesa puedan demostrar, a través de un examen, que son capaces de enseñar su asignatura en inglés. (Orden EDU/8/2009, de Cantabria de 3 de febrero, por la que se regula la acreditación de la competencia comunicativa del profesorado, 2009).

No obstante, la organización de enseñanza de tipo AICLE en lenguas extranjeras es más compleja que la enseñanza de lenguas tradicional, en cuanto que necesita profesores especialistas y el material didáctico apropiado; como consecuencia, resulta que el principal problema al que se enfrentan las autoridades educativas es la dificultad de extender de forma generalizada la metodología AICLE a toda la población escolar.

Los docentes se quejan de la escasez de programas de formación inicial y continua especializados en métodos de enseñanza AICLE para una materia en una lengua diferente a la habitual. Las autoridades educativas tratan de satisfacer esta demanda de formación continua del profesorado, tanto en metodología AICLE como en lengua inglesa mediante la organización de cursos en el extranjero, realizados normalmente durante el verano, por un periodo de entre dos y cuatro semanas. Tanto las actividades académicas como la estancia suelen estar financiados por las autoridades educativas (Orden ECD/68/2012, de Cantabria de 13 de junio, por la que se establecen las bases y se convocan ayudas económicas individuales para la realización por parte del profesorado de estancias formativas en el extranjero.)

1.3. Niveles de referencia según el MCERL

Con el fin de promover la búsqueda de métodos de aprendizaje y enseñanza de lenguas que ayuden tanto a los estudiantes jóvenes como a los adultos a desarrollar las actitudes, los conocimientos y las destrezas necesarias para llegar a ser más independientes a la hora de pensar y comunicarse con los ciudadanos de otros estados miembros de forma responsable y participativa, la Comisión Europea ha desarrollado el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, MCERL (CEFR, Council of Europe, 1991), documento de referencia para la elaboración de programas de aprendizaje de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en los centros e instituciones de los estados miembros, que intenta fomentar en todas aquellas personas relacionadas profesionalmente con las lenguas, entre otras, las siguientes reflexiones:

- a) ¿Cómo se realiza el aprendizaje de una lengua?
- b) ¿Qué podemos hacer para ayudarnos a nosotros mismos y ayudar a otras personas a aprender mejor una lengua?
- c) ¿Cómo establecemos nuestros objetivos y evaluamos nuestro progreso en el camino que nos lleva de la total ignorancia al dominio eficaz de una lengua?

En respuesta a estas preguntas, el MCERL describe, de forma integradora, lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse de forma efectiva y los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. Esta descripción incluye los niveles de dominio de la lengua por los que deben transitar nuestros alumnos desde el inicio del aprendizaje hasta el dominio de la lengua, niveles que nos servirán de referencia para comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje. Con esta finalidad, el MCERL establece un conjunto de descriptores que permiten sistematizar la organización de las clases y la evaluación del progreso de los alumnos.

En la tabla 1 se muestran los descriptores generales propuestos en el MCERL, que adoptaremos en nuestro programa para la evaluación de la competencia lingüística de nuestros estudiantes.

CURSO	NIVEL	DESCRIPTORES GENERALES
1°ESO	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
2°ESO	A2+	<p>Representa un nivel de competencia A2 elevado, por ejemplo, participa de forma más activa en la conversación, hace frente a situaciones cotidianas de contenido predecible, aunque tiene que comprometer el mensaje y la búsqueda de palabras, además de tener significativamente más capacidad para mantener monólogos, por ejemplo: expresar lo que siente en términos simples.</p>
3°ESO	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
4°ESO	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Tabla 1. Descriptores generales del MCERL empleados para evaluar a los alumnos de los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria

1.4. Marco Normativo

Siendo los programas de educación bilingüe muy bien valorados por las autoridades educativas, tanto nacionales como regionales llama la atención la escasez de legislación y normativa hasta ahora creada. Así, en la vigente Ley Orgánica de Educación LOE (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006), no se hace ninguna referencia sobre los programas de educación bilingüe o la enseñanza de inglés mediante alguna metodología específica. Solamente, y de forma muy tímida, en la legislación que desarrolla la LOE, concretamente en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas, (REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, 2006), se hace una breve referencia a la posibilidad de que algunas asignaturas puedan ser impartidas en una lengua extranjera. Así en la disposición adicional tercera del citado Real Decreto establece:

Enseñanzas del sistema educativo español impartidas en lenguas extranjeras.

1. Las administraciones educativas podrán autorizar que una parte de las materias del currículo se impartan en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación de los aspectos básicos del currículo regulados en el presente real decreto. En este caso, procurarán que a lo largo de la etapa los alumnos adquieran la terminología básica de las materias en ambas lenguas.

2. Los centros que impartan una parte de las materias del currículo en lenguas extranjeras aplicarán, en todo caso, los criterios para la admisión del alumnado establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Entre tales criterios, no se incluirán requisitos lingüísticos.

Siguiendo con esa tendencia de eludir legislar respecto a los programas bilingües, el Consejo de Ministros aprobó el 17 de mayo de 2013 la remisión a las Cortes Generales del Proyecto de Ley Orgánica

para la Mejora de la Calidad Educativa LOMCE (Ministerio de Educación, 2013). Solamente hay una referencia a los programas bilingües en la LOMCE, relativa a la posibilidad de contratación de profesores nativos para que impartan las asignaturas DNL (Disciplinas no Lingüísticas) en inglés o bien para impartir la asignatura de Inglés. Así en el artículo ochenta y siete se recoge:

Se añade una nueva disposición adicional trigésima séptima, con la siguiente redacción:

“Disposición adicional trigésima séptima. Expertos con dominio de lenguas extranjeras. Para cada curso escolar, las Administraciones educativas podrán excepcionalmente, mientras exista insuficiencia de personal docente con competencias lingüísticas suficientes, incorporar expertos con dominio de lenguas extranjeras, nacionales o extranjeros, como profesores en programas bilingües o plurilingües, atendiendo a las necesidades de programación de la enseñanza para el desarrollo del plurilingüismo a que se refiere la disposición final novena de esta ley orgánica.

Dichos expertos deberán ser habilitados por las Administraciones educativas, que determinarán los requisitos formativos y en su caso experiencia que se consideren necesarios; en cualquier caso, los expertos deberán estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o el título de Grado correspondiente u otro título equivalente a efectos de docencia.”

Por su parte, las autoridades educativas de las Comunidades Autónomas han sido más prolíficas en la elaboración de normas que regulen la puesta en marcha y desarrollo de los programas de educación bilingüe. Casi todas las Comunidades Autónomas han elaborado su legislación específica; en Cantabria, la Consejería de Educación estableció su propia normativa para planes de educación bilingüe (Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, 2006), creando además la normativa para

garantizar la adecuada competencia lingüística del profesorado (Orden EDU/8/2009, de Cantabria de 3 de febrero, por la que se regula la acreditación de la competencia comunicativa del profesorado, 2009).

Además, cada año la Consejería de Educación de Cantabria modifica la normativa de funcionamiento de los nuevos centros que se incorporan al Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras, como ejemplo tenemos la Resolución de 14 de mayo de 2013, por la que se convoca a los centros a docentes participar en la implantación para el de programas de educación bilingüe (Consejería de Educación de Cantabria, 2013), en donde se recogen aspectos tales como el número de períodos lectivos semanales impartidos en inglés, las materias que se imparten en dicha lengua, la distribución horaria, las exigencias formativas hacia el profesorado etc.

En todas las comunidades autónomas se ha elaborado una legislación más o menos parecida. A modo de ejemplo, mencionamos el trabajo desarrollado en el ámbito autonómico por la Comunidad Autónoma de Andalucía con su Plan de Fomento del Plurilingüismo (Andalucía, 2005), una de las normativas más amplias creadas al respecto. Esta comunidad ha seguido produciendo gran cantidad de documentación y normativa elaborando cada año nuevas disposiciones sobre la organización de programas bilingües (Portal de la Consejería de Educación de Andalucía, 2013).

CAPÍTULO 2

ASPECTOS GENERALES DEL PROGRAMA BILINGÜE

Como acontece en cualquier intervención pedagógica, es de gran importancia tener presentes en todo momento los valores, principios y metas que guiarán nuestra práctica docente en el aula. En este apartado intentaremos describir brevemente los principios educativos en los que basaremos nuestra práctica profesional en el plan de educación bilingüe.

En lo que respecta a los aspectos lingüísticos, establecemos como principales metas conseguir con nuestro plan de educación bilingüe que los estudiantes alcancen un nivel de competencia en inglés equivalente al nivel B2 del MCERL (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 1991) al terminar los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria, en el supuesto de que se parta del nivel A1 al terminar la educación primaria. Además de estos objetivos lingüísticos, no proponemos que los alumnos alcancen el éxito académico en todas las áreas curriculares. Para ello llevaremos a cabo distintas acciones pedagógicas y didácticas basadas en los principios teóricos sobre el aprendizaje de lenguas y su puesta en práctica en el aula a través de la metodología AICLE, es decir, diseñaremos actividades, materiales didácticos y orientaremos la organización del aula, teniendo siempre presente que el programa contará con las siguientes características generales que a continuación mencionamos.

2.1. Aspectos lingüísticos

Obviamente, los elementos lingüísticos son los aspectos más importantes del programa de educación bilingüe. El principal objetivo del programa es conseguir que los estudiantes sean capaces de comunicarse en inglés con fluidez y soltura al finalizar los estudios de educación secundaria, de forma que puedan desenvolverse en una amplia variedad de situaciones de la vida académica y cotidiana.

La metodología empleada en el aula será AICLE; los profesores se comunicarán siempre en inglés, que será la lengua vehicular para la enseñanza de los contenidos de su área, creando un contexto real para el uso del lenguaje e integrando las cuatro destrezas en las actividades de aprendizaje programadas.

En cuanto a los materiales didácticos, resaltar la importancia de emplear materiales auténticos en la medida de lo posible, a la vez que significativos para el alumno, centrados principalmente en sus experiencias e intereses y a partir de ahí profundizar en los contenidos de enseñanza ampliando el conocimiento del mundo que les rodea.

Es importante que los profesores hagan el esfuerzo de no utilizar el español, alternándolo con el inglés, de modo que evitemos el denominado “*code switching*” en la clase, así como también evitar la traducción simultánea. Existen estudios (García, 2007) que reflejan el hecho de que los estudiantes dejarán de hacer esfuerzo en comprender el significado y pronunciación de algo que les es traducido. Los profesores deben confiar en los resultados de la metodología AICLE a largo plazo.

2.2. Aspectos pedagógicos

Además del empleo del modelo metodológico AICLE conviene reflexionar sobre algunos aspectos educativos tales como la relación profesor-alumno, el clima de aula deseado etc. Nosotros consideramos muy conveniente adoptar un enfoque pedagógico centrado en el alumno, empleando recursos verbales y visuales, actividades individuales y en grupo, en donde la conversación sea un recurso frecuente, ya que ello favorece en gran medida el desarrollo lingüístico y social del alumno. Imaginación, descubrimiento, reflexión y entusiasmo serán ingredientes comunes en la vida del aula ya que contribuyen en gran medida al logro de los objetivos propuestos.

Aspectos tales como el desarrollo de la autoestima de los estudiantes, el tratamiento educativo de la diversidad cultural y la práctica de trabajo cooperativo también son elementos importantes en el desarrollo del programa bilingüe. Además, el uso de las nuevas tecnologías será un elemento de uso diario en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La implicación de las familias es otro elemento clave para la consecución de nuestros objetivos. Aunque, según la experiencia hasta ahora, las familias muestran gran entusiasmo y actitud favorable hacia los programas bilingües, es muy conveniente buscar formas de participación más activa.

La práctica diaria en el aula, en la medida de lo posible, será una combinación de actividades individuales, en grupo o por parejas, con el fin de desarrollar la capacidad para el trabajo colaborativo. La participación en programas auxiliares como *Global Classrooms*¹ resulta muy efectiva tanto para el desarrollo de la competencia lingüística como otras competencias ya que se trabaja fundamentalmente en equipo para la elaboración de un documento que será finalmente expuesto en público de forma oral.

Por último, indicar una serie de postulados establecidos por el eminente pedagogo Lev Vigotsky respecto a su teoría del aprendizaje (García, 2007), los cuales serán una buena guía en nuestra práctica docente:

- a) El lenguaje precede al desarrollo cognitivo.
- b) El lenguaje es el principal elemento del pensamiento.
- c) La mediación es esencial en el aprendizaje.
- d) La interacción social es la base del aprendizaje y el desarrollo.
Mediante el aprendizaje las competencias y el conocimiento pasan del plano social al plano cognitivo.

¹ Global Classrooms es un programa educativo internacional e innovador coordinado por la asociación de

- e) El aprendizaje ocurre cuando se trabaja en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP).

2.3. Aspectos Socioculturales

Sabemos por experiencia que las familias que desean que sus hijos participen en un programa de educación bilingüe ven en el programa una gran oportunidad para que ellos adquieran una competencia lingüística en inglés que consideran crucial para su futuro académico y profesional, con lo cual el apoyo y entusiasmo familiar está garantizado.

Los alumnos se sienten muy motivados hacia las actividades de clase y a la vez muy reforzados por sus familias y profesores. Además de la gran motivación y entusiasmo de las familias y de los alumnos, es un hecho comprobado cada día que los programas bilingües suponen un reto cognitivo importante para los estudiantes, quienes participan con gran entusiasmo y dedicación. El éxito académico que se consigue es muy elevado.

Mucho se habla últimamente sobre los problemas en la escuela; desinterés de los estudiantes, falta de apoyo de las familias, profesores desmotivados, etc. Todo ello contrasta enormemente con la realidad diaria en el aula AICLE, en donde la motivación de los estudiantes, de las familias y del profesorado es alta, y como consecuencia los resultados son excelentes. Quizá sea éste el aspecto clave en el éxito de la metodología AICLE: la motivación.

2.4. Aspectos Organizativos

El programa de educación bilingüe está diseñado para su desarrollo durante los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria.

El acceso al programa es a libre elección de las familias quienes tomarán la decisión al inicio del primer curso de secundaria, respetando así la igualdad de oportunidades para todos los alumnos,

independientemente de sus circunstancias económicas, personales o sociales. Es deseable, aunque no obligatorio, que los alumnos se incorporen al programa con un nivel en lengua inglesa de A1, según el MCERL, adquirido en educación primaria.

Se destinará un aproximadamente un 30% del horario escolar para el trabajo en lengua inglesa, teniendo que estudiar los alumnos al menos dos asignaturas en inglés cada curso académico.

Los profesores que participan en el programa estarán acreditados para impartir su asignatura en lengua inglesa y preferentemente tendrán destino definitivo en el centro. En la medida de lo posible participarán en actividades de formación y perfeccionamiento mediante cursos en el extranjero u otras actividades de formación en España.

El centro contará con auxiliares lingüísticos, nativos de países de lengua inglesa, con la función de colaborar con los profesores españoles en el desarrollo de las clases y así servir como modelo en el uso de la lengua, y además colaborar en la creación de materiales didácticos.

La coordinación entre los departamentos de las asignaturas impartidas en inglés y el departamento de Lengua Inglesa es fundamental, por lo que se destinará una hora semanal en el horario de los profesores para este cometido, donde se tratarán aspectos de metodología, organización funcionamiento etc.

CAPÍTULO 3

COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR LOS ALUMNOS

Según se define en el proyecto de la OCDE denominado Definición y Selección de Competencias (DeSeCo, 2005), la competencia es la capacidad del ser humano de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz.

Además, la OCDE define el concepto de competencias básicas como aquellas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personal, así como para formar parte de la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo. Estas deberían haber sido desarrolladas para el final de la vida adulta y deberían seguir desarrollándose, manteniéndose y actualizándose, como parte de un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. En 2005 se hace una propuesta de recomendación por parte del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (European Commission, 2005).

3.1. Competencias generales

Partiendo del concepto de competencia, el Consejo Europeo profundiza en las competencias generales que deben adquirir nuestros alumnos, según se recoge en el MECRL (CEFR, Council of Europe, 1991), y que son: sus conocimientos, sus destrezas y su competencia existencial, además de su capacidad de aprender.

En lo referente al aprendizaje de lenguas, los estudiantes emplean sus competencias generales ya desarrolladas a través de su experiencia previa, para el desarrollo de las tareas de aprendizaje, de forma que puedan abordar con éxito las situaciones comunicativas en las que se vean envueltos. Además, mejoran esas competencias comunicativas

generales a medida que participan en los diversos acontecimientos comunicativos que tienen lugar en el aula cada día.

En general, se considera que todas las competencias humanas contribuyen de una forma u otra al desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes; sin embargo, el MCERL (CEFR, Council of Europe, 1991) distingue entre las competencias generales, menos relacionadas con la lengua, y las competencias lingüísticas propiamente dichas. Vamos a ver continuación, brevemente, las competencias generales mencionadas: el conocimiento declarativo, las destrezas y habilidades, la competencia existencial y la competencia de aprender.

3.1.1 Conocimiento declarativo

El **conocimiento del mundo** es una parte del conocimiento declarativo que necesitan los estudiantes para poder llevar a cabo las actividades y tareas de aprendizaje de la lengua; se habla de lugares, instituciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. Resulta muy útil que los profesores reflexionemos, y si es posible, determinemos el conocimiento del mundo que se es necesario que tengan nuestros alumnos cuando accedan al programa bilingüe para que puedan realizar las actividades con normalidad, y cuál se puede prever que adquieran a lo largo del curso.

Además, para el adecuado desarrollo de las actividades lingüísticas, es necesario poseer un mínimo **conocimiento sociocultural**, es decir un conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma objeto de aprendizaje. Las características distintivas de una sociedad europea concreta y de su cultura se pueden relacionar con la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones personales, los valores, las creencias y las actitudes, las convenciones sociales, etc.

Una toma de conciencia de la diversidad regional y social en ambos mundos, la comunidad de origen y la comunidad objeto de estudio producen una consciencia intercultural y conciencia de la diversidad regional y social que ayudan en gran medida a ubicar mejor ambas en su contexto y a enriquecer el programa.

3.1.2 Destrezas y habilidades.

Con el fin de participar con efectividad en la práctica diaria en el aula, nuestros alumnos también necesitan ciertas habilidades prácticas y destrezas de la vida cotidiana que les ayuden a que la comunicación sea efectiva y además les ayuden relacionar su cultura de origen con la cultura extranjera y así poder establecer un contacto normal con las personas de otras culturas, abordar con eficacia los malentendidos interculturales, tan frecuentes. Ejemplos de estas situaciones pueden ser los deportes, los hobbies, las profesiones, etc.

Es muy deseable que el equipo docente reflexione sobre las destrezas y habilidades que necesitará el alumno para comunicarse con efectividad.

3.1.3 Competencia existencial

Las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad afectan en gran medida al desarrollo de la capacidad comunicativa de los alumnos.

Las actitudes y los rasgos de personalidad inciden enormemente, no sólo en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender. Por lo tanto es necesario que el equipo docente reflexione sobre los factores que es conveniente desarrollar en los alumnos. A este respecto, surgen importantes cuestiones éticas y pedagógicas, como: ¿hasta qué punto el desarrollo de la personalidad puede ser un objetivo educativo explícito?, ¿qué factores de personalidad facilitan o impiden el aprendizaje y la adquisición de una de una segunda lengua?, ¿cómo se puede ayudar a los alumnos a que aprovechen sus cualidades para

vencer sus puntos débiles?. Es interesante hacer una reflexión sobre estos aspectos como partes importantes del programa.

3.1.4 Capacidad de aprender

Obviamente, la capacidad de aprender es un aspecto clave en el aprendizaje de lenguas, puesto que moviliza la competencia existencial, los conocimientos declarativos y las destrezas, y hace uso de otras competencias.

Es necesario que los alumnos estén dispuestos a correr riesgos en la comunicación para poder establecer relaciones comunicativas exitosas. Las estrategias que cada alumno emplea para realizar una tarea concreta dependerán de las distintas capacidades de que disponga ese alumno así como de la diversidad de experiencias de aprendizaje en las que participe y la riqueza de éstas.

Resulta muy interesante ayudar a que nuestros alumnos a desarrollar la capacidad de aprender y a adquirir cierto gusto e interés por descubrir nuevos aspectos de la lengua y su uso, otras culturas y otras sociedades. Debemos reflexionar sobre cómo desarrollar actividades de aula que fomenten la capacidad de aprender, la curiosidad y fomenten el interés de los alumnos por la lengua inglesa y sus culturas.

3.2 Competencias comunicativas de la lengua.

Además de hacer uso de las competencias generales, destrezas y habilidades, nuestros estudiantes despliegan una habilidad más específica de la comunicación y uso de la lengua, llamada competencia comunicativa, concepto desarrollado por Dell Hymes en 1966 para referirse al conocimiento gramatical, semántico, fonológico y morfológico de la lengua que posee el usuario además del conocimiento sociocultural, que le permiten desplegar acciones comunicativas con efectividad.

Tradicionalmente la lingüística ha considerado que la competencia comunicativa está compuesta por las siguientes sub-competencias:

- a) La competencia lingüística.
- b) La competencia sociolingüística.
- c) La competencia pragmática.

Cada una de estas tres sub-competencias incluye los conocimientos, destrezas y habilidades que describiremos a continuación.

3.2.1 La competencia lingüística

Es la competencia más importante que tienen que adquirir y mejorar nuestros alumnos. Con el fin de determinar la competencia lingüística que los estudiantes van adquiriendo a lo largo de los años de escolaridad emplearemos los componentes, definidos en el MCERL (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 1991). A partir de estos componentes, se pueden articular y formular mensajes bien formados y significativos. Los componentes son:

- a) **La competencia léxica**, que se refiere conocimiento del vocabulario de la lengua y la capacidad para utilizarlo, se compone de elementos léxicos, como expresiones hechas, fórmulas fijas, modismos, etc. y elementos gramaticales, como los artículos, pronombres, demostrativos, etc.
- b) **La competencia fonológica**, que supone la destreza de identificar y producir los sonidos de la lengua objeto de aprendizaje para permitir una comunicación inteligible. Se tendrán en cuenta aspectos como la sonoridad, oclusión, entonación, acento, etc.
- c) **La competencia gramatical**, entendida como el conocimiento y capacidad de uso de los recursos gramaticales por nuestros alumnos, de forma que expresen significados reconozcan frases y

- oraciones bien formadas, especificando elementos, categorías, estructuras, procesos, etc.
- d) **La competencia ortográfica**, que permite que los alumnos sean capaces de percibir y producir expresiones escritas empleando la correcta ortografía de las palabras, signos de puntuación y sus normas de uso etc.
- e) **La competencia semántica**, mediante la cual los estudiantes comprenden y utilizan el significado de estructuras, elementos y procesos gramaticales, y la relación del significado de las palabras con el contexto general; ejemplos son la referencia, la connotación etc.
- f) **La competencia ortoépica**; los alumnos aprenderán a leer en alto un texto preparado o aprendido en su forma escrita y que deben saber articular con pronunciación correcta e inteligible. Esto conlleva el conocimiento de las convenciones ortográficas de las convenciones utilizadas para la representación de la pronunciación.

3.2.2 Competencia sociolingüística

También de gran importancia dentro del programa bilingüe, tenemos la competencia sociolingüística, que está relacionada con la dimensión social y cultural del uso de la lengua y trata aspectos tales como las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular o las diferencias de registro y acento.

Nuestros alumnos deben aprender el uso de marcadores lingüísticos de relaciones sociales, como los saludos, despedidas, convenciones para los turnos de palabra o normas de cortesía.

Otros componentes importantes de la competencia sociolingüística son las expresiones de sabiduría popular, como refranes; por ejemplo, modismos o expresiones coloquiales.

Las variedades de la lengua utilizadas en distintos contextos, conocidas como registros hacen referencia al nivel de formalidad, como solemne, formal, coloquial, íntimo, etc., que es conveniente emplear en cada momento, teniendo en cuenta que su uso inapropiado puede provocar una interpretación errónea y a veces un conflicto.

Con respecto a las variantes de la lengua relacionadas con el acento, es interesante adquirir la capacidad de reconocer ciertos marcadores lingüísticos importantes como son los de clase social, procedencia regional o grupo étnico. El reconocimiento de dichos rasgos ofrece, pues, claves significativas respecto a las características del interlocutor. Los estereotipos desempeñan un papel importante en este proceso que se puede reducir con el desarrollo de destrezas interculturales

3.2.3 Competencia pragmática

Es necesario que los estudiantes desarrollen esta competencia que tiene que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos y con el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía, etc.

Es interesante resaltar el gran impacto que ejercen las interacciones y los intercambios culturales en el que se desarrollan las mencionadas capacidades. Durante el desarrollo del programa, se procurará aumentar paulatinamente la complejidad de la estructura del discurso y el alcance funcional de los textos presentados al alumno y se le exigirá que produzca textos de complejidad creciente.

CAPÍTULO 4

ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Una vez comentados los principios y teorías sobre el aprendizaje de lenguas, los aspectos generales de nuestro modelo de programa bilingüe, la metodología AICLE y las competencias generales y lingüísticas que debemos contribuir a desarrollar en nuestros alumnos, pasamos a describir los aspectos más curriculares del programa bilingüe.

4.1. Acceso al programa

Los alumnos se incorporan al programa al comienzo del primer curso de educación secundaria obligatoria, siempre que así lo soliciten sus familias, y con la condición de que no traigan una recomendación expresa de no seguir el programa bilingüe desde el colegio de primaria. No se realizará ninguna prueba de acceso.

Durante la evaluación inicial y al término de la primera evaluación se propondrá la salida de aquellos alumnos quienes los profesores de la junta de evaluación consideren seguir en el programa les pueda suponer una dificultad excesiva, siendo la familia quien tomará la decisión final.

Al final de cada curso, se revisará la conveniencia de que continúen el programa aquellos alumnos para quienes la junta de evaluación considere que el programa pueda suponer una dificultad excesiva. La familia tomará la decisión final de si abandona el programa o continúa en él.

Si un alumno accede al programa en uno de los cursos posteriores a primero, realizará un examen de ingreso para comprobar que posee una competencia lingüística en inglés suficiente para permanecer en el programa sin dificultad.

4.2. Objetivos lingüísticos

Ya hemos comentado que nuestra principal meta consiste en conseguir que los alumnos adquieran una elevada competencia lingüística en lengua inglesa, en concreto un nivel B2 de acuerdo al MCERL.

Con esta finalidad estableceremos unos objetivos lingüísticos y comunicativos, alcanzables y verificables para que a partir de ellos los profesores diseñen las actividades de enseñanza y los procesos formativos más interesantes para que los alumnos logren el mayor desarrollo posible de sus competencias de forma que sean capaces de emplear la lengua inglesa, tanto en actos de comunicación social, cuanto para abordar el estudio de contenidos de las otras asignaturas de naturaleza no lingüística, es decir, desarrollarán un nivel elevado de dominio de la lengua inglesa, en lo que se refiere al lenguaje oral (expresión y comprensión) y al escrito (lectura y escritura).

Los estudiantes deberán demostrar actitudes y valores positivos hacia culturas que son distintas a la suya, en especial la de los pueblos cuya lengua materna es el inglés.

Dentro del programa bilingüe se seguirán las mismas normas académicas y el mismo plan de estudios que el resto de los alumnos que no participan en el programa. Los requisitos académicos son los mismos para los alumnos del programa bilingüe que para los demás alumnos, no obstante, como ya hemos mencionado, enmarcaremos específicamente el programa, dentro del Marco Común Europeo (CEFR, Council of Europe, 1991), observando las particularidades que establece en lo referente a los objetivos de aprendizaje y al desarrollo de las capacidades, a lo largo de los sucesivos niveles y que emplearemos para verificar el progreso de los estudiantes.

Siguiendo pues estas recomendaciones del MCERL, describiremos a continuación los objetivos de lingüísticos, para cada uno de los cursos

de educación secundaria, en función del grado de desarrollo de las competencias generales del alumno, de la extensión y la diversificación de la competencia comunicativa de la lengua, de los ámbitos de la comunicación, público, profesional, educativo, etc., y de las de estrategias relacionadas con el aprendizaje y el uso de las lenguas y con el descubrimiento de otras culturas, para cada curso de secundaria.

Tales escalas, que introducimos brevemente y que representamos en la tabla 2, nos ayudarán a representar los objetivos de progreso de los alumnos de forma esquemática, de forma que podamos visualizar fácilmente los objetivos concretos a donde queremos llegar al finalizar cada curso. No obstante, se recomienda acudir al texto original del MCERL (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), 1991) para obtener una información más detallada.

Además de los objetivos lingüísticos mencionados, no debemos olvidar que se persigue el éxito académico para todos los estudiantes en todas las asignaturas, de modo que consigan desarrollar su máximo potencial.

Otro de los objetivos que nos proponemos alcanzar es un alto grado de satisfacción de los alumnos y sus familias, lo que requiere una acción coordinada de todo el equipo docente en el establecimiento de las acciones necesarias para la consecución de este fin.

CURSO	NIVEL MCER	OBJETIVOS LINGÜÍSTICOS
1°ESO	A2	<p>Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes, tales como información básica sobre sí mismo y su familia, compras, ocupaciones, etc..</p> <p>Comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
2°ESO	A2+	<p>Representa un nivel de competencia A2 elevado. Comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes y comunicarse con mayor soltura a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas.</p> <p>Describir aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
3°ESO	B1	<p>Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
4°ESO	B2	<p>Entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

Tabla 2. Objetivos de lingüísticos por cursos

4.3. Diseño curricular

Desde la experiencia que se tiene en cuanto a la implementación de programas bilingües, creemos que la mejor opción es emplear la metodología AICLE, que se ha demostrado altamente eficaz en la enseñanza de segundas lenguas y además es la recomendación que hace la Comisión Europea al respecto (CLIL-EMILE, 2002).

Nuestra propuesta educativa incluye un currículo motivador, exigente y permanentemente actualizado, diseñado de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, que combine el estudio y uso la lengua objeto de aprendizaje con los contenidos académicos propios de las disciplinas no lingüísticas, de modo que los alumnos adquieran los contenidos académicos propios de las asignaturas denominadas DNL (Disciplina No Lingüística) y a la vez logren una elevada competencia comunicativa en lengua inglesa.

Es interesante recordar que la inclusión de las tecnologías de la información en el proceso de aprendizaje es un elemento motivador que contribuye en gran medida a la obtención de buenos resultados. Además, es muy conveniente organizar diferentes actividades extraescolares y complementarias, de carácter voluntario, en las que los alumnos puedan poner en práctica las habilidades y destrezas lingüísticas conseguidas, tales como viajes al extranjero, intercambios con alumnos de otros países, etc.

La experiencia nos dice que la flexibilidad es una estrategia muy útil para lograr un plan de estudios equilibrado a lo largo de toda la etapa, y adaptado a las cambiantes necesidades del alumnado. Por lo tanto, en el diseño del currículo, la palabra clave será “flexibilidad”. Es necesario reflexionar sobre cómo adaptar el currículo a las diferentes y cambiantes capacidades y necesidades de los alumnos, las asignaturas que se impartirán en lengua materna y las que se impartirán en lengua inglesa, las horas totales de enseñanza en inglés, la utilización de auxiliares lingüísticos, los agrupamientos del alumnado, etc.

Aspectos importantes que se deberán tener en cuenta la hora de concretizar el currículo de nuestro programa, son los valores que se intenta transmitir, los principios éticos y las prioridades educativas del centro, la inclusión curricular o la diferenciación.

Con el fin de establecer el horario las asignaturas para cada curso así como los contenidos para cada una de ellas, acudiremos a lo dispuesto en el Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria (Consejería de Educación de Cantabria, 2007), a lo establecido en Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras (Consejería de Educación, 2006) y la Resolución de 14 de mayo de 2013, por la que se convoca a los centros docentes a participar en la implantación para el de programas de educación bilingüe (Consejería de Educación de Cantabria, 2013).

Según lo establecido en la citada normativa, se incrementará en dos períodos lectivos semanales los asignados al Plan de Educación Bilingüe, que se impartirán, preferentemente, en horario de tarde, sin que ello suponga merma de los periodos destinados a las demás materias. Se destinará un período lectivo al estudio de la lengua extranjera y otro a una de las materias (DNL) que se imparten en dicha lengua.

El programa de educación bilingüe incluirá dos materias en cada uno de los cursos de la etapa, que se impartirán parcial y progresivamente en inglés, con un grado de profundización creciente en la misma a lo largo de la etapa. Estas materias no podrán ser, en ningún caso, Lengua castellana y literatura, ni las otras lenguas extranjeras (Consejería de Educación de Cantabria, 2013).

Normalmente, la elección de materias viene dada por la disponibilidad de profesorado acreditado para impartir su asignatura en lengua inglesa en cada centro.

En la tabla 3 se indican las asignaturas impartidas en inglés en el primer curso de secundaria, en el IES Villajunco de Santander, con la distribución de asignaturas y horas lectivas, según lo establecido en la currículum obligatorio.

1º ESO		
	Horas Español	Horas Inglés
Lengua Española	5	
Ciencias Sociales		4
Matemáticas	4	
Ciencias Naturales	3	
Educación Física	2	
Inglés		4
Música	3	
Educación Plástica		3
Francés	2	
Religión	1	
Tutoría	1	
TOTAL	21	11
PORCENTAJE	65 %	35 %

Tabla 3. Organización curricular para 1º de ESO

En el primer curso, se imparten Educación Plástica y Ciencias Sociales en lengua inglesa. Se añade un periodo lectivo extra a la asignatura de Inglés y otro a Ciencias Sociales. El porcentaje de horas de clase en donde se emplea la lengua inglesa es aproximadamente un 35 % del total.

En la tabla 4 se muestra el horario para el segundo curso de secundaria. En este caso se imparten Educación Física y Música en lengua inglesa. Se añade un periodo lectivo extra a la asignatura de Inglés y otro a Música. El porcentaje de horas de clase en donde se emplea la lengua inglesa es aproximadamente un 32 % del total.

2º ESO		
	Horas Español	Horas Inglés
Lengua Española	4	
Ciencias Sociales	3	
Matemáticas	4	
Ciencias Naturales	3	
Educación Física		2
Inglés		4
Música		4
Tecnologías	3	
Francés	2	
Religión	2	
Tutoría	1	
TOTAL	22	10
PORCENTAJE	68 %	32 %

Tabla 4. Organización curricular para 2º de ESO

En la tabla 5 tenemos el horario para el tercer curso de secundaria. Las materias impartidas en inglés son Educación Física y Tecnologías. Se añade un periodo lectivo extra a la asignatura de Inglés y otro a Tecnologías. El porcentaje de horas de clase en donde se emplea la lengua inglesa es aproximadamente un 32 % del total.

3° ESO		
	Horas Español	Horas Inglés
Lengua Española	4	
Ciencias Sociales	3	
Matemáticas	3	
Educación para Ciudadanía	1	
Ciencias Naturales	4	
Educación Física		2
Inglés		4
Educación Plástica	3	
Tecnologías		4
Francés	2	
Religión	1	
Tutoría	1	
TOTAL	22	10
PORCENTAJE	68 %	32 %

Tabla 5. Organización curricular para 3° de ESO

Finalmente, en la tabla 6 tenemos el horario para el cuarto curso de secundaria. Las materias impartidas en inglés en este caso son Educación Física y Educación Ética. Se añaden dos periodos lectivos extra a la asignatura de Inglés. El porcentaje de horas de clase en donde se emplea la lengua inglesa es aproximadamente un 32 % del total.

4º ESO				
	Horas Español	Horas Inglés		
Tabla	Lengua Española	4	6.	
	Ciencias Sociales	3		
	Matemáticas	4		
	Educación Física	2		
	Inglés	5		
	Educación Ética	3		
	Optativa 1	3		
	Optativa 2	3		
	Optativa 3	3		
	Religión	1		
	Tutoría	1		
	TOTAL	22		10
	PORCENTAJE	68 %		32 %

Organización curricular para 4º de ESO

Los contenidos académicos, los objetivos y los criterios de evaluación en cada asignatura serán los mismos que los impartidos en el currículo general en español, siendo el profesor quien realice el ajuste que considere conveniente para adaptarlos al empleo de la metodología AICLE, teniendo en cuenta los aspectos considerados.

4.4. Metodología y orientaciones para la práctica docente

Como ya hemos mencionado, según la experiencia que se tiene hasta ahora, el empleo de la metodología AICLE resulta, sin duda, muy beneficioso para nuestros estudiantes (Lorenzo, F., Casal, S. & Moore., 2010; Dobson, Pérez, Murillo and Johnstone, 2010; Andreas Bonnet, 2012), que consiguen niveles elevados de competencia lingüística, así como también un elevado éxito académico.

Una de las cuestiones más importantes que se debe plantear el profesor en el aula bilingüe es la en que puede ayudar a sus estudiantes a abordar los contenidos de la asignatura y a la vez ayudar con el aprendizaje de la lengua L2 propiamente, en sus aspectos lingüísticos.

Durante la práctica diaria en el aula, los alumnos se enfrentan a diversas situaciones lingüísticas, como la presentación oral por parte del profesor, incluyendo instrucciones y recomendaciones, conceptos, tareas, etc. Ello conlleva que los estudiantes necesitan un vocabulario determinado, frases específicas, así como una competencia lingüística que les permita comunicarse oralmente con el profesor y con sus compañeros y mediante textos escritos para realizar trabajos y exámenes.

El profesor debe reflexionar sobre cómo va a gestionar estas necesidades lingüísticas y de qué forma va a ayudar a los alumnos que lo necesiten. No todos los estudiantes necesitarán ayuda en todos los casos. Lo más probable es que necesiten ayuda ocasionalmente. Conviene que el profesor prevea las tareas que puedan presentar mayores dificultades para así poder preparar los recursos necesarios.

Ejemplos de cómo el profesor puede ayudar a los alumnos pueden ser, simplificar el vocabulario, hablar más despacio, preguntar a los alumnos para comprobar que han entendido, emplear elementos visuales como dibujos o fotografías, y sobre manera diseñar las

actividades teniendo en cuenta los diferentes niveles de competencia lingüística.

Sea como fuere, el profesor debe proporcionar a sus estudiantes la ayuda y soporte lingüístico necesarios para que puedan trabajar la asignatura con éxito. Con el fin de reflexionar sobre la manera de hacerlo, es útil reflexionar sobre las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje?
- b) ¿Qué procesos cognitivos van a desarrollar los estudiantes?
- c) ¿Qué aspectos lingüísticos van a emplear?
- d) ¿Cuáles de esos aspectos lingüísticos presentan mayor dificultad?
- e) ¿De qué forma puede el profesor ayudar a superar las dificultades?
- f) ¿Qué actividades se van a diseñar para la enseñanza de esos contenidos?

A partir de estas reflexiones se diseñarán las unidades didácticas formadas por los diferentes componentes: objetivos conceptuales, objetivos lingüísticos, contenidos, recursos didácticos etc. Se procurará variar el tipo de actividades; unas veces propondrán actividades en las que se promueva la interacción entre los estudiantes mediante el trabajo en parejas o en grupo, otras es el profesor el que dirige la clase mediante exposición de los contenidos.

En la tabla 7 se presenta un modelo plantilla que nos puede ser de utilidad para la elaboración de la unidad didáctica.

TOPIC
<p><u>Content Objectives</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the topic of study and what will they do to learn it? • How will students demonstrate content knowledge?
<p><u>Language Objectives:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • How will students demonstrate reading, writing, listening, and speaking skills? • Student will be able to:.....
<p><u>Essential Questions</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What questions will guide inquiry and learning?
<p><u>Key Vocabulary.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What is the essential vocabulary? • How will you introduce important words to help students understand the lesson.
<p><u>Materials.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What materials are required for the lesson?
<p><u>Motivation.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • What concrete will introduce the topic, activate background knowledge and help make a meaningful connection to student's lives and prior learning? How will students reflect on this experience?
<p><u>Presentation.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • How will you make the connection between the concrete experience and the new concept, while previewing the topic and emphasizing the key vocabulary? How will you teach the concept?
<p><u>Practice.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • This is where the teacher stops talking! How will students reinforce new knowledge and skill development using reading, writing, listening, and speaking, while interacting with each other? How will students add their own touch to the concept?
<p><u>Closure</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tie it all together by restating objective(s), asking students what they learned and inquiring about today's work.
<p><u>Assessments.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • How will you know if students have mastered your objectives? • Formative, on-going assessment is embedded throughout the lesson to ensure student understanding (anticipation guides, warm-ups, think-pair-share, reflections)

Tabla 7. Plantilla para la elaboración de una unidad didáctica.

Adaptado de *The Two-Way Immersion Toolkit* (Elizabeth Howard, Julie Sugarman, Marleny Perdomo, Carolyn Temple Adger, 2005)

4.5. Evaluación

La evaluación del programa de evaluación bilingüe tendrá fundamentalmente dos objetivos; primero, comprobar el grado de competencia lingüística que van adquiriendo los estudiantes al final de cada curso y segundo obtener datos relevantes sobre la satisfacción de la comunidad educativa, las actitudes y motivaciones de estudiantes, familias y profesores.

En cuanto a la evaluación del progreso de los estudiantes, en cada asignatura DNL se evaluará la adquisición de los conocimientos no lingüísticos a la vez que se verificará el desarrollo de su competencia lingüística mediante test realizados en inglés sobre los contenidos de la asignatura. Además, para valorar el desarrollo de la competencia comunicativa se observará a los alumnos realizando presentaciones, composiciones escritas y participando en discusiones sobre los temas tratados en clase.

Además, en la asignatura de Inglés, se llevará a cabo la evaluación del progreso lingüístico de los estudiantes. empleando las escalas de descriptores recogidos en el MCERL que están conformados por especificaciones de criterio de las categorías que conforman el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia A1, A2, B1 y B2.

La evaluación se realizará sobre las cuatro destrezas básicas: la expresión oral, la expresión y comprensión escrita y la comprensión oral en interacción. Normalmente los profesores de idioma diseñarán los test para realizar la valoración del nivel en que se encuentran los alumnos, de acuerdo a los descriptores establecidos en el MCERL, los cuales serán utilizados para desarrollar los criterios de evaluación de cada prueba.

La valoración de la parte actitudinal se realizará mediante la elaboración de unos cuestionarios dirigidos a alumnos, profesores y familias, con el fin de extraer información sobre la percepción que se tiene del programa.

Como ejemplo de evaluación incluimos en la segunda parte del presente trabajo la evaluación realizada en el IES Villajunco, al final del curso 2012-2013, donde se muestran con detalle los instrumentos de evaluación empleados, los resultados obtenidos y el análisis de los mismos.

4.6. Recursos educativos

El profesor que imparte su asignatura en inglés tiene una gran necesidad de emplear recursos educativos auténticos. Existen un gran número de páginas web que ya hoy se pueden encontrar en internet con interesantes y abundantes recursos. Un sitio web de gran utilidad con numerosos recursos AICLE es OnestopClil, de la editorial McMillan, su dirección web es; <http://www.onestopenglish.com/clil/>. Se pueden encontrar numerosos enlaces y materiales en las siguientes páginas: <http://clilingetxo.blogspot.com.es/>
<http://www.isabelperez.com/clil.htm>

La junta de Andalucía, por su parte, ha publicado un portal de recursos en donde se pueden encontrar unidades didácticas de varias asignaturas para ser utilizadas mediante metodología AICLE. El enlace es: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/aicle/contenidos/>

Una buena fuente de recursos para impartir asignaturas en inglés es la página de la BBC-Schools: <http://www.bbc.co.uk/schools/>, donde se pueden encontrar cientos de materiales académicos de prácticamente todas las asignaturas, videos, audios, ejercicios etc.

Igualmente podemos encontrar muchos materiales útiles e interesantes en el departamento de educación del Reino Unido: <https://www.education.gov.uk/schools/toolsandinitiatives/teacherstv>

Otros sitios de interés para obtener materiales didácticos en inglés pueden ser los siguientes: <http://www.teachingenglish.org.uk/>

<http://www.factworld.info/>

<http://www.nuffieldfoundation.org/teachers>

Para una información más extensa de los diferentes recursos disponibles, consultar el anexo 1, donde incluimos un número importante de enlaces a páginas web con materiales didácticos, vídeos o planes de unidades didácticas, juegos, etc., que sin duda resultarán de gran interés para el profesor y para los alumnos.

4.7. Actividades de formación e investigación del profesorado

Es indudable que la enseñanza del inglés mediante AICLE es una nueva metodología que requiere una formación específica del profesorado, por un lado en la didáctica propia de la enseñanza del inglés a través de los contenidos y por otro en la actualización y mejora de la competencia lingüística en inglés.

Debido al notable éxito que están teniendo los programas bilingües en todas las comunidades autónomas donde se han implantado, las respectivas autoridades educativas organizan diversas actividades con el fin de proveer al profesorado de la formación necesaria; En Cantabria, por ejemplo, se convocan ayudas económicas individuales para la realización por parte del profesorado de estancias formativas en el extranjero para aquellos profesores que acrediten el nivel B1 en Inglés.

Las estancias formativas tendrán como finalidad la realización de cursos de formación y actualización lingüística en lengua inglesa y cursos de actualización didáctica y metodológica AICLE con una duración de entre dos semanas y cuatro semanas y, al menos, cien horas de formación. Las bases de la convocatoria se pueden consultar en: <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=230834>,

Existen una gran variedad de centros de formación del profesorado en el Reino Unido, especializados en metodología AICLE, como por ejemplo el NILE: <http://www.nile-elt.com/content/home.aspx>, donde los profesores de la comunidad de Cantabria a veces reciben formación.

Una excelente fuente de provisión de actividades formativas para el profesorado son las ayudas para formación continua del personal educativo, Acciones Comenius, en el marco del Programa de aprendizaje permanente (PAP):

<http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/>.

Si bien las actividades de formación del profesorado son muy interesantes, no lo son menos las iniciativas investigadoras que lleve a cabo el profesorado participante en el plan bilingüe respecto al aprendizaje de las segundas lenguas, metodología didáctica etc. La investigación educativa es un medio de aprendizaje extraordinario, por lo que se anima al profesorado que lleve a cabo al menos una investigación cada año.

Segunda Parte
DISEÑO Y DESARROLLO DE LA
INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 5

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Múltiples investigaciones demuestran que los programas de éxito son aquellos que implementan elementos de diagnóstico y seguimiento, de forma tal que se facilite la toma de decisiones. Por ello, consideramos un elemento importante que los profesores que participan en el plan de educación bilingüe lleven a cabo actividades de investigación en torno a la lingüística aplicada.

En este caso proponemos una actividad de investigación que servirá para valorar el grado de satisfacción del programa de educación bilingüe entre alumnos, profesores y familias, que se desarrolla en el IES Villajunco de Santander además comprobar si los alumnos alcanzan nivel de competencia en lengua inglesa esperado.

Partimos de la hipótesis de que los alumnos llegan al centro después de acabar la educación primaria con un nivel adquirido de inglés de A1. Durante su estancia en el centro, los alumnos siguen el programa de educación bilingüe durante cuatro cursos académicos; al finalizar la educación secundaria obligatoria deben haber adquirido un nivel de inglés equivalente al B2. Para comprobarlo realizaremos unas pruebas de competencia lingüística diseñadas en coherencia con los descriptores de MCERL, que nos permitirán verificar si se cumple la hipótesis de partida.

Los grupos de interés en los que centraremos nuestro estudio son los alumnos de los cuatro cursos de secundaria del programa bilingüe del IES Villajunco, los profesores del centro y las familias de los alumnos.

5.1. Cuestiones de investigación

Nuestro interés en esta investigación se centra en averiguar si el programa bilingüe es realmente un programa de éxito, es decir, los alumnos consiguen alcanzar los objetivos lingüísticos propuestos por el programa y además la percepción de alumnos, profesores y familias es positiva.

Para comprobarlo nos proponemos buscar respuesta a las tres cuestiones de investigación siguientes:

1. ¿Qué grado de competencia en lengua inglesa alcanza el alumnado al término del programa?
2. ¿Cuál es la percepción que tienen los alumnos, las familias y los profesores respecto al programa bilingüe?
3. ¿En qué grado se consiguen los objetivos propuestos en el programa bilingüe?

Con el fin de organizar convenientemente la investigación y facilitar la gestión de los cuestionarios dividiremos las preguntas de investigación anteriormente mencionadas en las siguientes sub-cuestiones:

1. Perfil demográfico de los alumnos
2. Actitudes que muestran las familias hacia el programa
3. Actitudes muestran los alumnos hacia el programa
4. Percepción tienen los profesores de los beneficios del programa
5. Progreso alcanzan los estudiantes en cada curso en inglés

Con estas cuestiones, se diseñarán los cuestionarios adecuados para cada grupo de interés y de ahí obtener el resultado pretendido.

5.2. Sujetos participantes

La presente investigación se ha llevado a cabo en un centro público de educación secundaria de Santander sobre una población de 156 alumnos que participan en el programa de educación bilingüe en el centro. Se ha tomado una muestra de 70 alumnos, 22 de ellos del primer curso de secundaria, 11 del segundo curso, 23 alumnos de tercero y 14 del cuarto curso. En la tabla 8 se recoge información sobre la muestra analizada.

	1° de ESO	2° de ESO	3° de ESO	4° de ESO
Número de alumnos	22	11	23	14
Edad de los alumnos	12-13	13-14	14-15	15-16
Nivel de inglés esperado	A2	A2+	B1	B2

Tabla 8. Características de la muestra analizada

Los estudiantes que participan en la investigación se han escogido al azar, normalmente los cuestionarios se le han pasado un grupo completo de alumnos que coinciden en una determinada asignatura.

5.3. Recogida de datos

Para la obtención de datos de tipo actitudinal se han diseñado varios cuestionarios, uno para los alumnos, otro para las familias y otro diferente a para los profesores en donde se incluyen cuestiones que muestran la visión que tiene cada grupo de interés sobre el programa. Los cuestionarios son de elaboración propia. En el anexo 2 se incluyen los cuestionarios que se han pasado en el IES Villajunco.

Para la recogida de datos de tipo demográfico se han incluido unas preguntas al principio de los cuestionarios actitudinales y además se ha solicitado información al equipo directivo sobre el tipo de alumnado y se evolución durante estos últimos años.

La evaluación de la competencia lingüística se ha realizado mediante unos test sobre gramática, audición, uso de la lengua y lectura, ajustados al nivel que se quiere comprobar para cada curso, de acuerdo a los descriptores del MCERL.

Los test sobre “*grammar*” se han elaborado con la ayuda del manual de gramática de Michael Swan, “*How English Works*” (Michael Swan; Catherine Walter, 1997). Para la elaboración de los test de “*Listening, Reading*” y “*Use of English*” se han adaptado pruebas equivalentes publicadas por el prestigioso organismo internacional de evaluación “*Cambridge English Language Assessment*” (ESOL, 2013). Las pruebas se han alojado en una aplicación web para ser pasados por ordenador (QuestBase Software, 2013). En el anexo 3 se recogen los cuestionarios empleados en el IES Villajunco en el curso 2012-2013.

5.4. Análisis de los resultados

El análisis de las respuestas a los cuestionarios actitudinales se ha realizado obteniendo la media aritmética de todas las respuestas emitidas para cada variable y creando una tabla de datos mediante la hoja de cálculo Excel lo que nos ha permitido obtener los gráficos relacionados.

Para el análisis de los resultados de los test de competencia lingüística, se ha creado una tabla de datos en una hoja Excel, la cual se ha exportado al programa de análisis estadístico SPSS, mediante el cual hemos obtenido los gráficos de desviación típica, así como el gráfico que representa el número de alumnos que alcanzan el nivel deseado.

5.4.1. Perfil demográfico de los alumnos

El centro docente IES Villajunco se encuentra localizado en el área de influencia de El Sardinero, zona residencial donde viven familias con un nivel económico elevado. Además, también está próximo al barrio de La Gándara, habitado por familias de bajo nivel socioeconómico. Ello comporta que en el mismo aula convivan alumnos con un perfil sociocultural diferente, unos muy motivados por sus familias al aprendizaje y uso del inglés como lengua de comunicación, que pasan temporadas en algún país anglófono recibiendo cursos de idioma, y

otros que solamente tienen el estímulo y la motivación que procede del profesorado y de sus compañeros de clase, careciendo sus familias de los recursos económicos y culturales necesarios para proporcionar a sus hijos las mismas experiencias que los procedentes de familias con mayor nivel económico.

Es interesante también resaltar que la mayoría de colegios privados concertados que ofrecen sus servicios educativos a la ciudad de Santander se encuentran situados a poca distancia de nuestro centro; sin embargo, ninguno de estos centros privados ofrece un programa de educación bilingüe a sus alumnos. Ello ha provocado que desde la implantación del programa bilingüe en nuestro centro, el número de alumnos matriculados haya aumentado sustancialmente cada año. Para el próximo curso académico han solicitado plaza en el centro para el primer curso de secundaria uno 110 alumnos, casi el triple de los alumnos matriculados durante el curso 2005-2006, año de implantación del programa bilingüe en el IES Villajunco.

Existe también un grupo numeroso de alumnos que procede de poblaciones de fuera de la ciudad, que asisten al centro atraídos por el programa bilingüe.

Por otro lado, resaltar que un porcentaje considerable de nuestros alumnos son hijos de profesionales de la enseñanza, tales como profesores de universidad, de secundaria o de escuelas de idiomas.

5.4.2. Actitudes que muestran las familias hacia el programa

En primer lugar, comentar que las familias que llevan a sus hijos al centro y lo inscriben en el programa bilingüe consideran muy importante que sus hijos adquieran una buena competencia en el uso de lengua inglesa, sobre todo con vistas al futuro desarrollo académico profesional de sus hijos, luego la motivación de las familias hacia el programa es alta, como se observa en la figura 1.

Además, las familias manifiestan que su grado de satisfacción de con respecto al programa es alto y además manifiestan que sus hijos están muy satisfechos de estar dentro del programa bilingüe. Según ellos, están muy contentos con el profesorado del centro y con la calidad de la enseñanza.

Algunas familias, aunque no la mayoría, procuran que sus hijos realicen actividades complementarias relacionadas con el inglés fuera del centro y animan a sus hijos a emplear el inglés como una lengua de comunicación habitual y adquieren de forma ocasional libros y revistas en lengua inglesa para uso dentro de la familia. Además manifiestan que procuran escuchar programas de radio o ver TV en inglés.

En lo que respecta a las actividades complementarias relacionadas con el inglés organizadas por el centro, manifiestan su satisfacción aunque en la cuestiones abiertas piden con cierta insistencia la organización de más actividades complementarias en inglés y salidas al extranjero.

El programa Global Classrooms² es muy bien valorado por las familias como complemento del programa bilingüe debido especialmente a la permanente interacción de los estudiantes con el auxiliar Fulbright proporcionado por la Fundación Botín, que son normalmente nativos estadounidenses recién graduados en su universidad.

Finalmente mencionar que los padres y madres de nuestros estudiantes reclaman mayor apoyo por parte de las administraciones educativas y que estas desarrollen acciones que contribuyan a la mejora de la calidad del programa.

² Global Classrooms es un programa educativo internacional e innovador coordinado por la asociación de Naciones Unidas en USA (UNA-USA) dónde los alumnos de secundaria aprenden a investigar, dialogar y debatir en inglés sobre temas actuales como los derechos humanos, la pobreza, el calentamiento global siguiendo el modelo de Naciones Unidas.

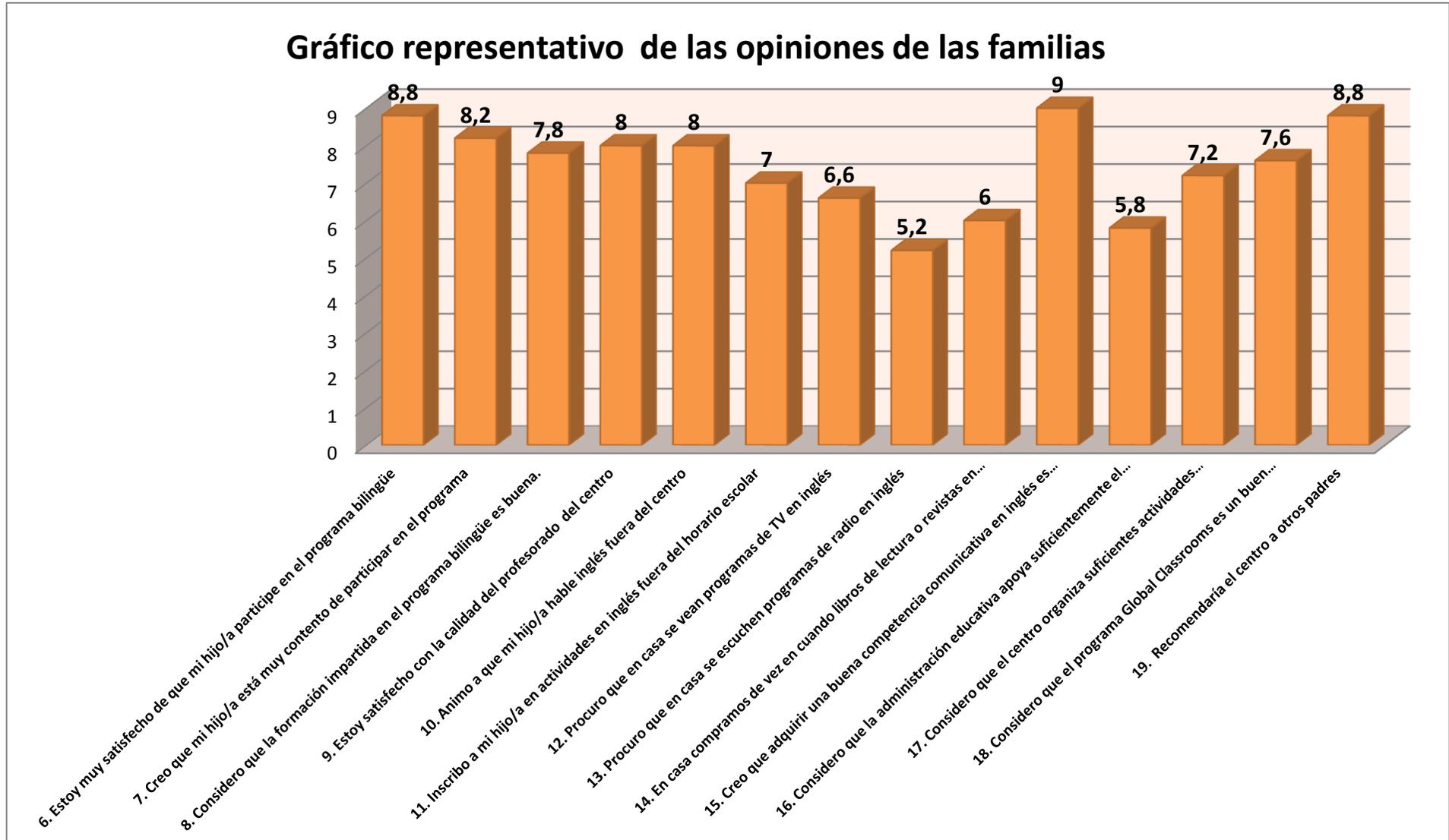


Figura 1. Opiniones de las familias sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

5.4.3. Percepción que tienen los profesores de los beneficios del programa

Los profesores que participan en el programa son, por un lado los profesores de la especialidad inglés, que imparten esta materia y por otro profesores de otras asignaturas tales como Música, Educación Plástica o Tecnología, denominadas disciplinas no lingüísticas DNLs), que tienen una competencia elevada en inglés y además están administrativamente acreditados para impartir su asignatura en inglés.

Tanto los profesores de inglés como los de DNL son muy entusiastas del programa, creen que participan en un proyecto importante, muy valorado por sus alumnos, la comunidad educativa y la sociedad en general y que ayuda a los estudiantes a adquirir una competencia comunicativa en inglés elevada. Creen que el programa representa un valor añadido para el centro debido a su gran valoración social, lo que provoca que alumnos muy motivados hacia el aprendizaje de lenguas, que generalmente son alumnos muy competentes en otras materias, decidan asistir a nuestro centro en vez de escoger otras opciones educativas a las que realmente tienen fácil acceso, debido a la ya comentada oferta privado-concertada en la zona.

Un aspecto interesante de resaltar es la demanda que los profesores participantes hacen a la administración educativa para que provea de más recursos al programa. La principal demanda es la reducción del número de alumnos por aula en las clases bilingües, actualmente se sitúa en torno a los veinte alumnos en la clase bilingüe. Los profesores piensan que con un número en torno a quince alumnos por aula las condiciones de enseñanza aprendizaje mejoran mucho ya que se facilita la interacción profesor-alumno para poder practicar la conversación así como poder poner en práctica las metodologías propias de los enfoques comunicativos.

En relación a los profesores que no participan en el programa, decir que ellos consideran el programa bilingüe un recurso muy importante para el centro ya que atrae buenos y motivados alumnos y permite que los alumnos menos favorecidos compartan experiencias de aula atractivas y

enriquecedoras, como es la interacción con profesores nativos, con lo que el beneficio es compartido, aunque también consideran que están en cierta desventaja con respecto a los profesores participantes, ya que, en general, trabajan con alumnos menos motivados hacia el aprendizaje. No obstante, apoyan decididamente el plan bilingüe. Igualmente que el resto de los compañeros profesores, demandan más apoyo por parte de la administración educativa tanto para el programa como para el resto del centro.

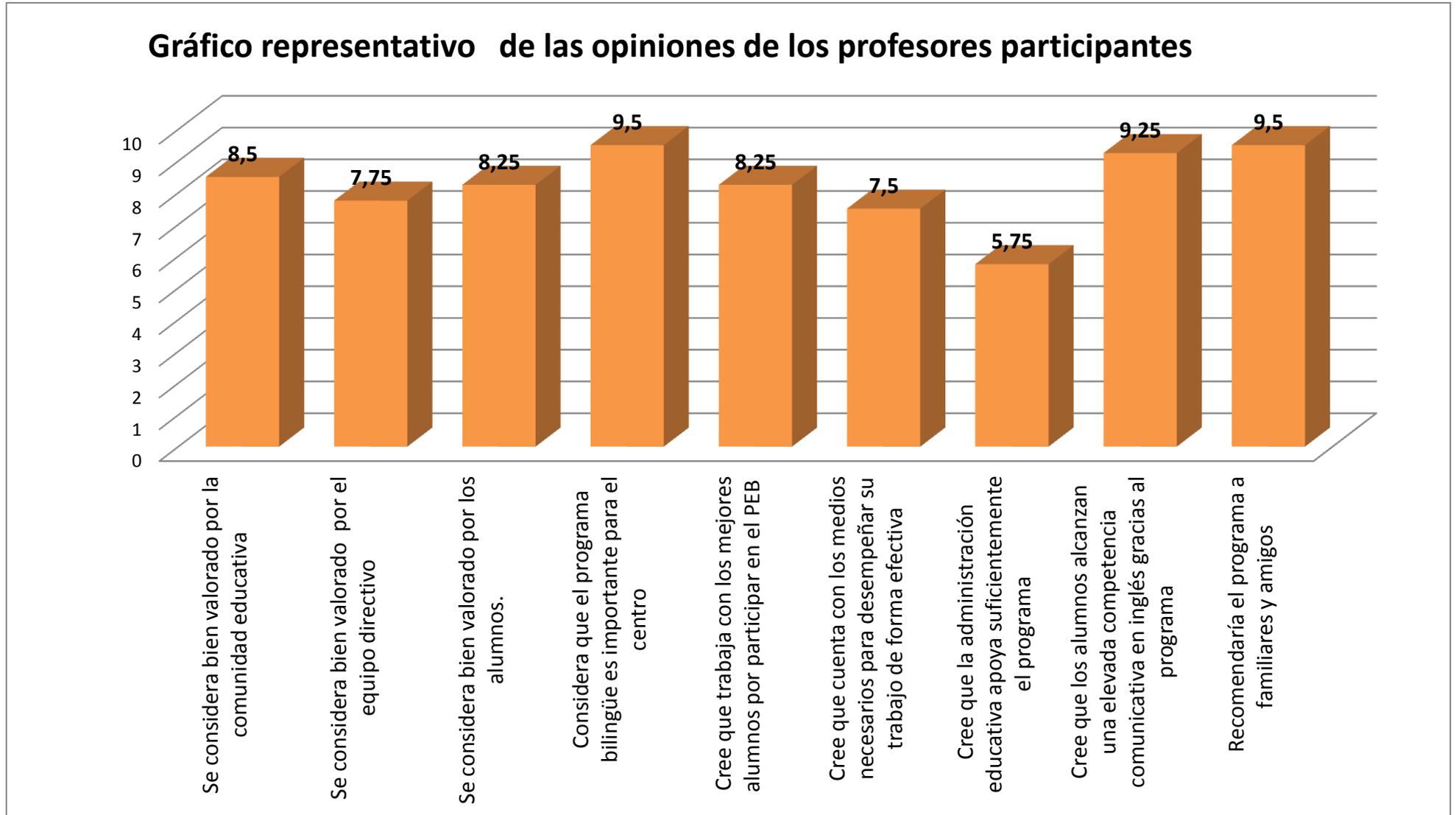


Figura 2. Opiniones de los profesores participantes sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

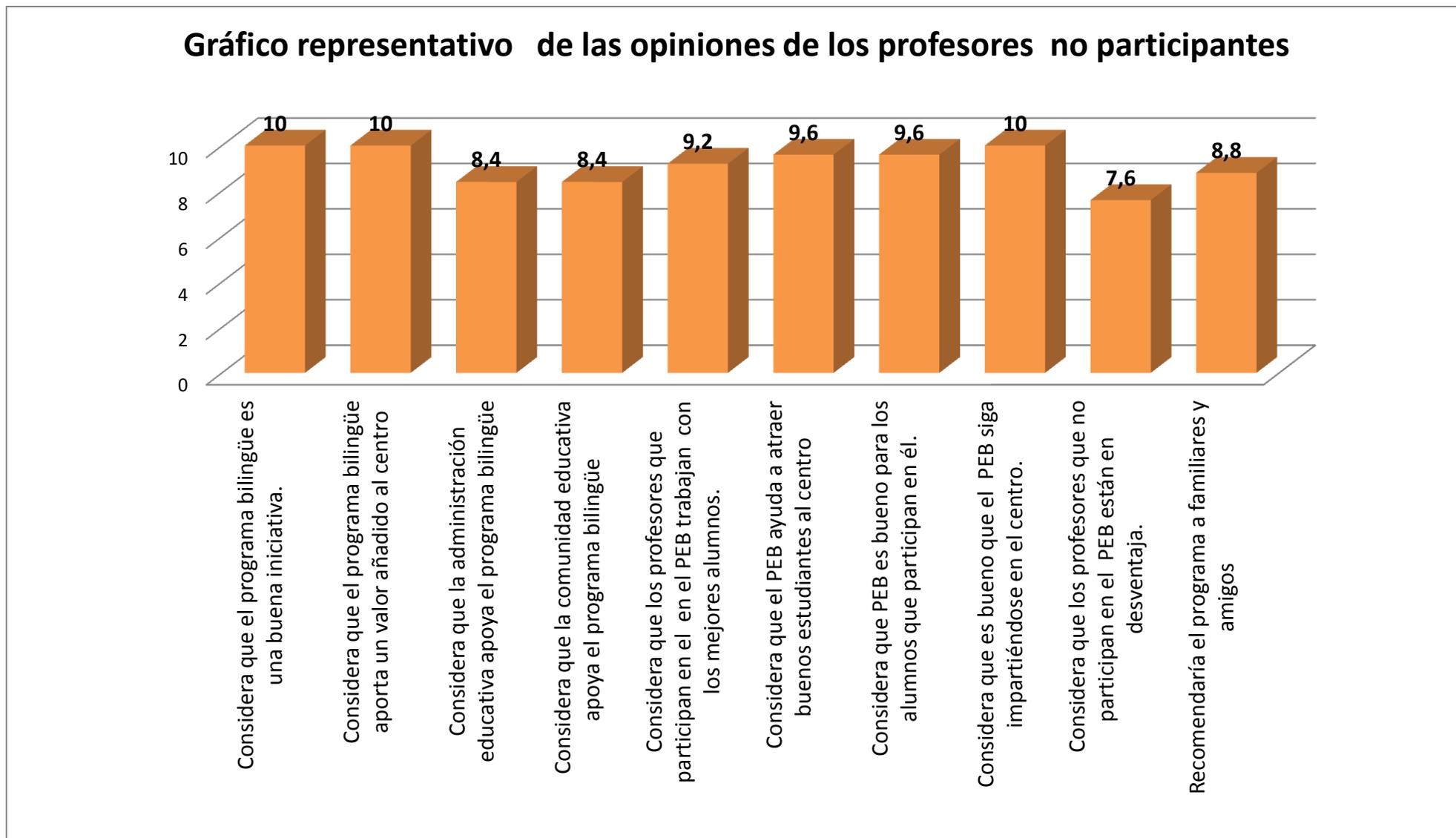


Figura 3. Opiniones de los profesores no participantes sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

5.4.4. Actitudes que muestran los alumnos hacia el programa

Según los resultados obtenidos a través de los cuestionarios de opinión que representamos en las figuras 4 a 7, nuestros estudiantes consideran muy importante el aprendizaje del inglés con fines académicos y profesionales en el futuro. La motivación viene principalmente de la influencia familiar que lo considera un factor clave para el éxito profesional futuro. Por ello, los alumnos muestran gran entusiasmo por el programa y manifiestan que se encuentran contentos de participar en él.

El grado de satisfacción por el programa no desciende a lo largo de la escolaridad, e incluso aumenta un poco a lo largo de la escolaridad. Además los alumnos muestran un grado de confianza creciente con respecto a hablar en público en inglés a medida que avanzan en su escolaridad, siendo en los últimos cursos donde mayor autoconfianza demuestran.

Interesante el dato sobre la escasa participación en clases particulares o actividades complementarias en inglés fuera del centro. Como anteriormente indicamos, son las familias las que reclaman al centro que organice más actividades complementarias en inglés, pero curiosamente no las sustituyen por actividades ajenas al centro.

Los alumnos muestran una imagen positiva de si mismos; se consideran estudiantes competentes y responsables, que obtienen buenos resultados académicos y cumplen con sus obligaciones académicas, estudiando en casa y haciendo las tareas encomendadas a tiempo.

Con respecto a ver películas en versión original o ver programas de TV en inglés se ve que está sensibilidad aumenta a medida que los alumnos se hacen mayores, siendo en los últimos cursos cuando más ven cine o TV en versión original, lo que demuestra que la motivación hacia el aprendizaje del inglés no disminuye, sino que aumenta a lo largo de la escolaridad.

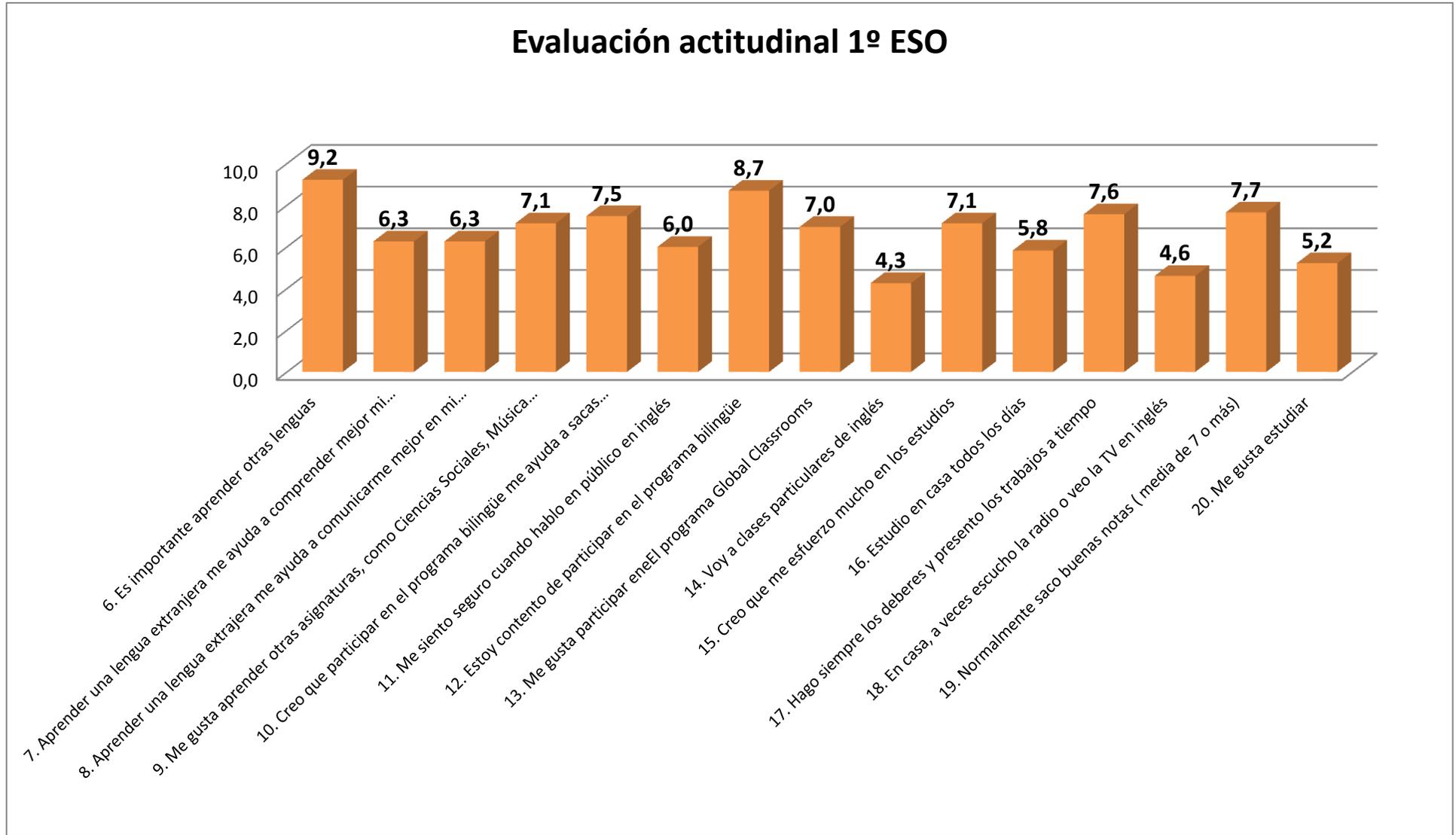


Figura 4. Opiniones de los alumnos de 1º de ESO sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

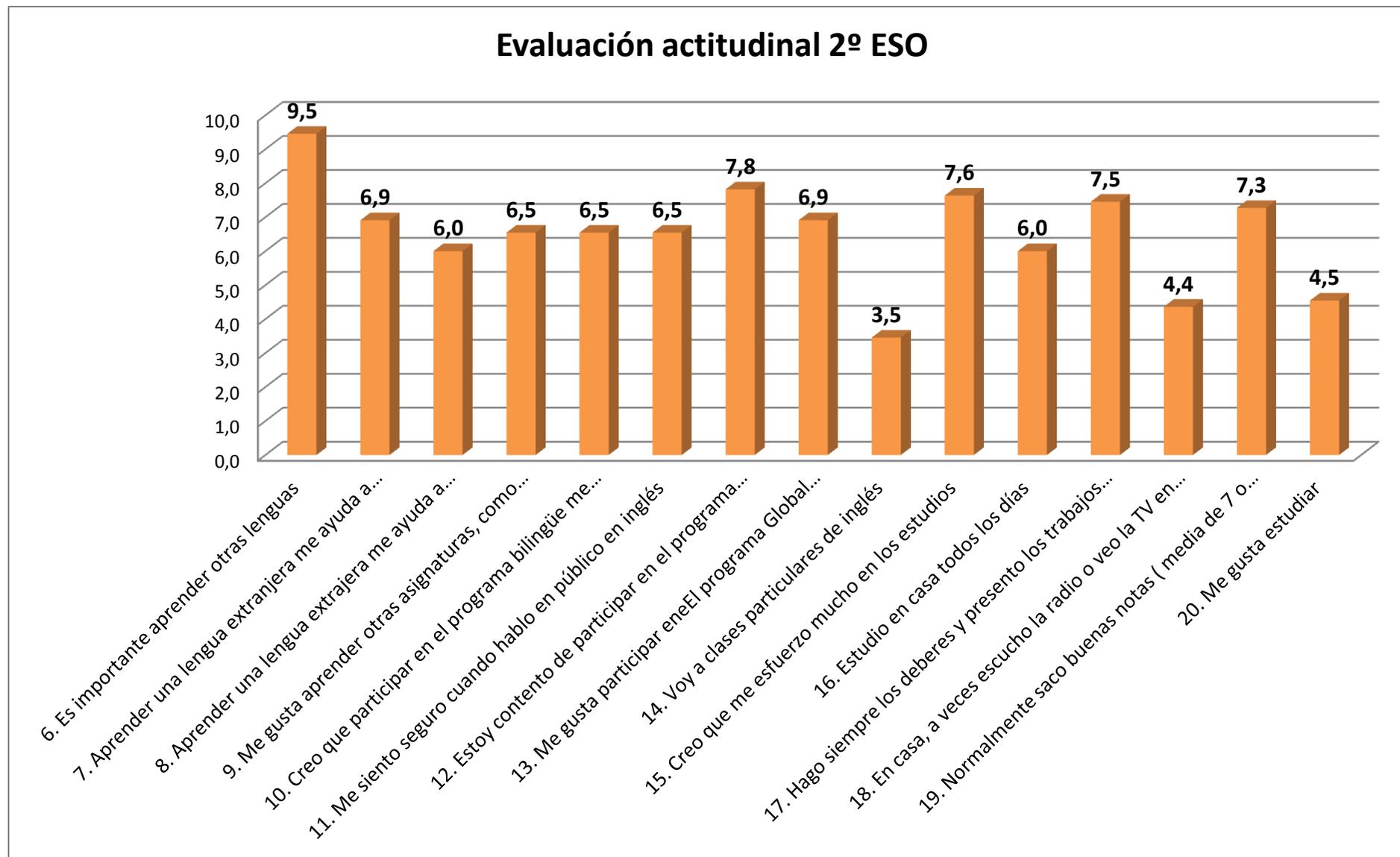


Figura 5. Opiniones de los alumnos de 2º de ESO sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

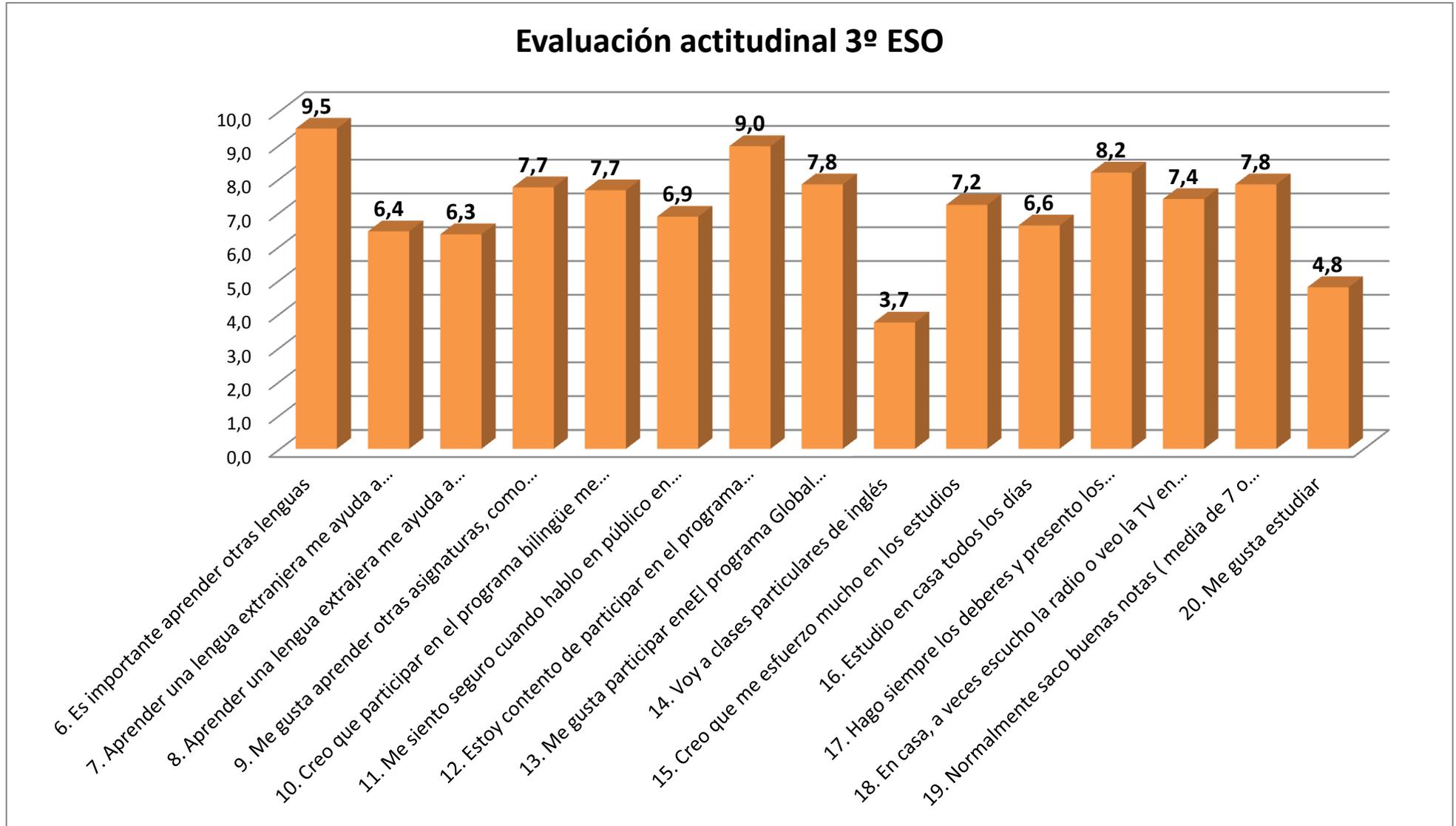


Figura 6. Opiniones de los alumnos de 3º de ESO sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

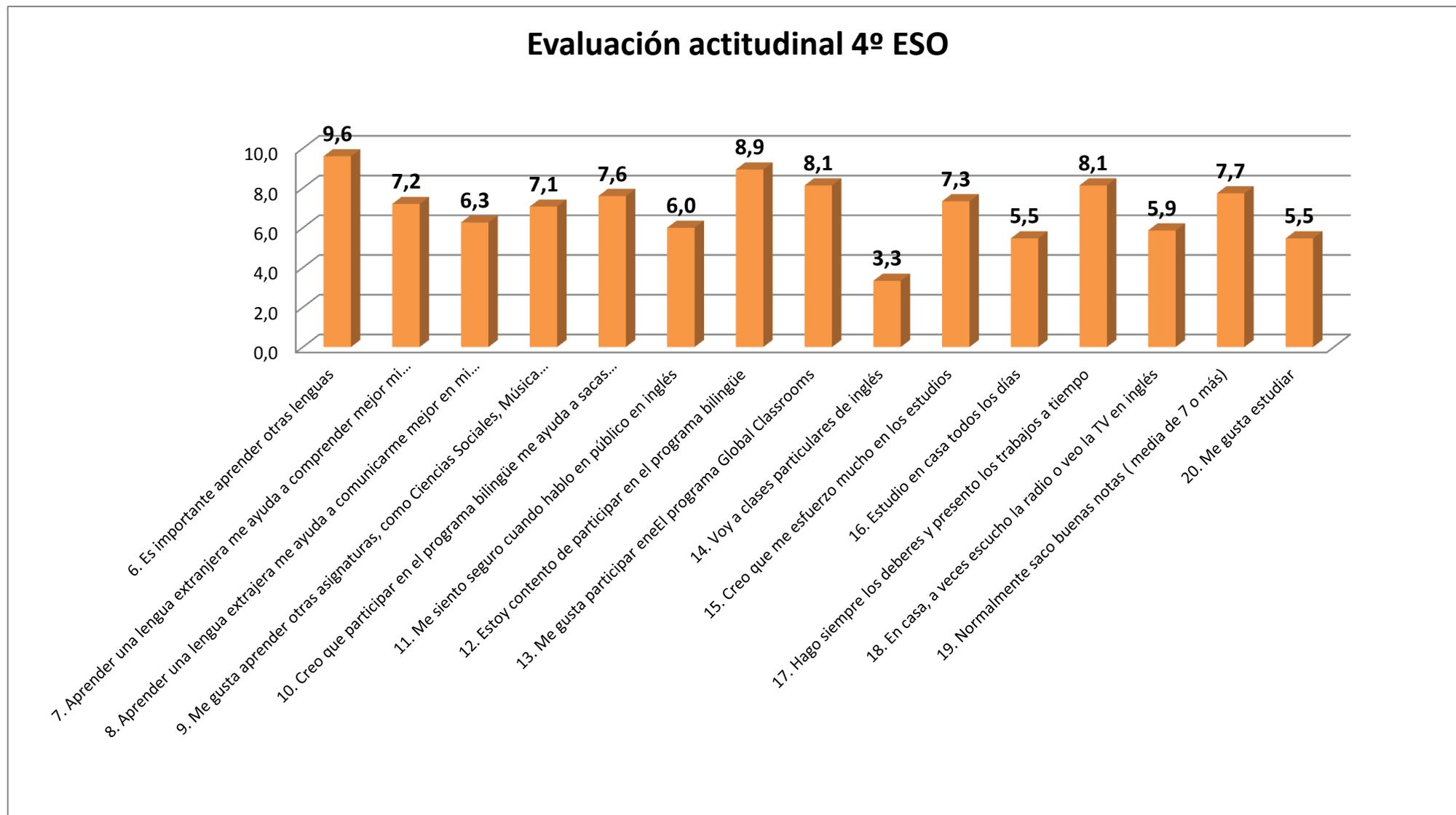


Figura 7. Opiniones de los alumnos de 4º de ESO sobre el programa bilingüe. Ver cuestionario en el anexo 2

5.4.5. Progreso alcanzado en inglés por los estudiantes en cada curso

Hemos partido de la hipótesis de que nuestros alumnos acceden a primero de secundaria con un nivel A1 en inglés, adquirido durante la educación primaria; durante su tránsito por los cuatro cursos de la educación secundaria obligatoria van adquiriendo progresivamente los niveles A2, A2+, B1 y B2.

Para comprobar tal hipótesis hemos pasado a los alumnos unas pruebas similares a las diseñadas por la Universidad de Cambridge (ESOL, 2013), para cada curso, sobre gramática, comprensión auditiva, comprensión lectora, y uso del inglés de acuerdo con los descriptores establecidos en el MCERL que se recogen resumidamente en el anexo 4.

Los test se han diseñado mediante el programa informático “QuestBase” (QuestBase Software, 2013), realizado por ordenador, estando los alumnos en el aula supervisados por su profesor. Los resultados se han exportado a una hoja de cálculo Excel y posteriormente, mediante el programa SPSS se han elaborado unos gráficos representativos del nivel de competencia demostrado. Los test empleados se han incluido en el anexo 3. Los alumnos los han realizado accediendo la siguiente dirección web:

<https://sites.google.com/site/mlialuismiguelroa225/eval2>

La nota que cada alumno ha obtenido en competencia comunicativa se ha obtenido calculado la media aritmética de las notas obtenidas en gramática, comprensión auditiva, comprensión lectora y uso del inglés, que se pueden consultar en el anexo 5. Una vez introducidos los datos en el programa estadístico SPSS se obtiene la gráfica con la distribución y desviación típica de los resultados así como el porcentaje de alumnos que alcanza el objetivo establecido para cada curso.

En los siguientes apartados analizamos con detalle los resultados por curso, que consideramos muy positivos. Podemos ver que el 82 % de los alumnos de 1º de ESO han alcanzado el objetivo del nivel A2 al terminar el curso, que el 82 % de los alumnos de segundo llegan a final de curso alcanzando el objetivo propuesto que es el nivel A2+; igualmente el 79% de los alumnos de tercero consiguen alcanzar un nivel B1 al término del curso escolar y el 86% de los estudiantes que llegan al final del cuarto curso alanzan un nivel B2.

Por lo tanto, creemos que los objetivos lingüísticos propuestos para el programa bilingüe se consiguen para aproximadamente el 80 % del alumnado.

5.4.6. Resultados de competencia lingüística de los alumnos de 1º ESO

En la figura 8 se muestra la competencia lingüística alcanzada por los alumnos de 1º de secundaria. Los estudiantes han realizado cuatro test sobre gramática, comprensión lectora, comprensión auditiva y uso del inglés. La nota de la competencia lingüística es el resultado de calcular la media aritmética de los cuatro test. Puede verse en el gráfico que las notas son elevadas; 2 de los 22 casos de la muestra obtienen notas bajas y solamente uno obtiene una puntuación inferior a 5.

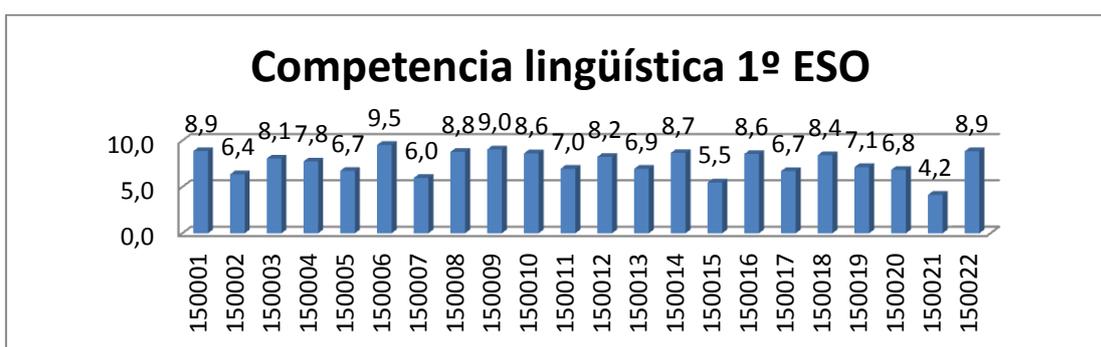


Figura 8. Resultados de los test de competencia lingüística para 1º de ESO

Calculamos la nota media de la competencia lingüística para el grupo de los 22 alumnos que es de 7,582 y representamos dicho cálculo

junto al gráfico de barras de la distribución de notas, que se muestra en la figura 9. La desviación típica calculada es de 1,3489, lo que indica que hay alguna diferencia entre el nivel de los alumnos de la muestra. El grupo es bastante homogéneo; de los 22 casos, 20 obtiene una calificación buena, sin embargo hay un grupo de 2 alumnos cuya nota es baja.

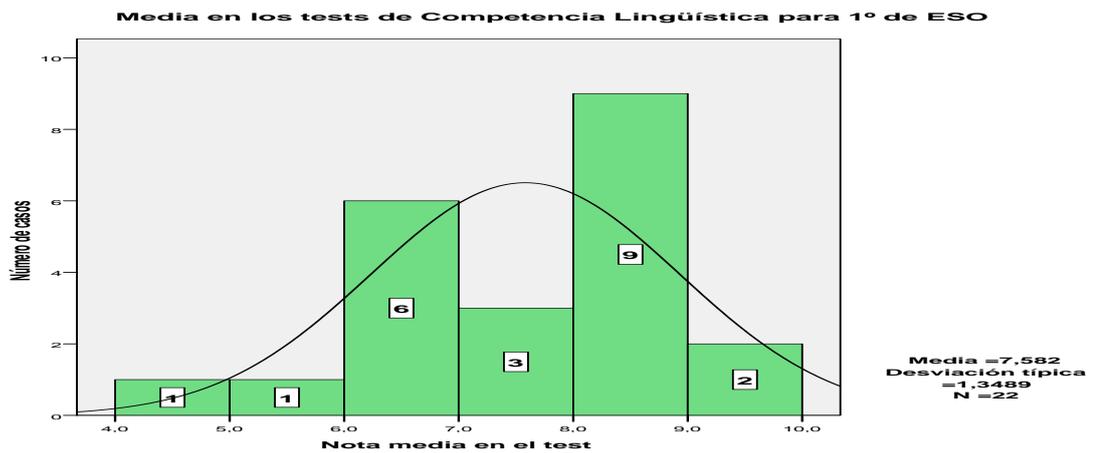


Figura 9. Representación gráfica de la nota media obtenida por los alumnos de 1º de ESO y la desviación típica.

Consideramos que un alumno alcanza el nivel A2 si ha obtenido al menos una nota de 6 puntos. En la figura 10 representamos los porcentajes de alumnos que superan la nota de 6 puntos o no y por lo tanto alcanzan el nivel A2. Así, para el grupo de primero el 81,82% de los alumnos alcanza el nivel A2, respondiendo a la primera cuestión de investigación.

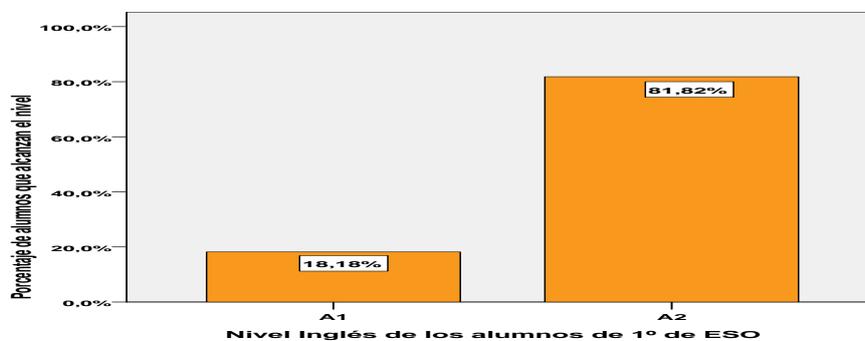


Figura 10. Un porcentaje del 81,82 % de los alumnos de 1º de ESO alcanzan el objetivo lingüístico del nivel A2

5.4.7. Resultados de competencia lingüística de los alumnos de 2º ESO

Vemos en la figura 11 la competencia lingüística alcanzada por los alumnos de 2º curso de secundaria. Recordamos que la nota de la competencia lingüística es el resultado de calcular la media aritmética de los cuatro test sobre gramática, comprensión lectora, comprensión auditiva y uso del inglés. Las notas son elevadas; solamente dos casos obtienen notas bajas y ninguno obtiene una puntuación inferior a 5.



Figura 11. Resultados de los test de competencia lingüística para 2º de ESO

En la figura 12 representamos la distribución de los 11 casos agrupados por notas junto con la nota media de 7,812 y la desviación típica calculada de 1,2817. Vemos que en este caso el grupo es más homogéneo que en primero y la desviación típica inferior.

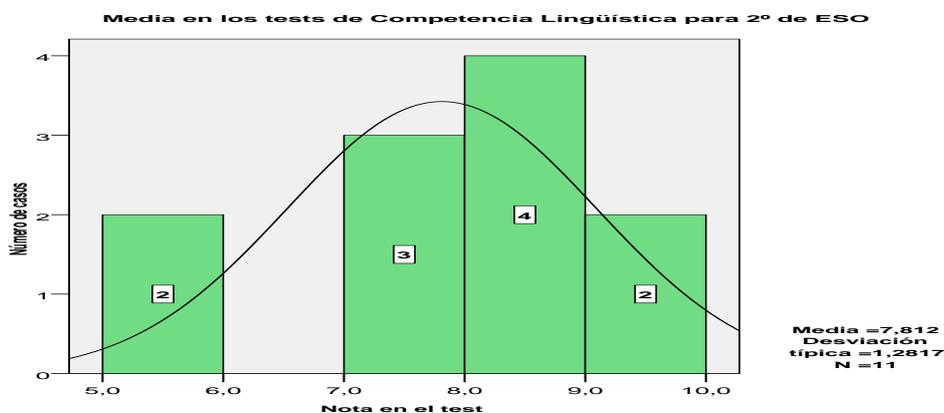


Figura 12. Representación gráfica de la nota media obtenida por los alumnos de 2º de ESO y la desviación típica

Consideramos que un alumno alcanza el nivel A2+ si ha obtenido al menos una nota de 6 puntos en la competencia lingüística. En la figura 13 representamos los porcentajes de alumnos que superan la nota de 6 puntos o no y por lo tanto alcanzan el nivel A2+. Por lo tanto, para el grupo de segundo curso de secundaria el 82% de los alumnos alcanza el nivel A2+.

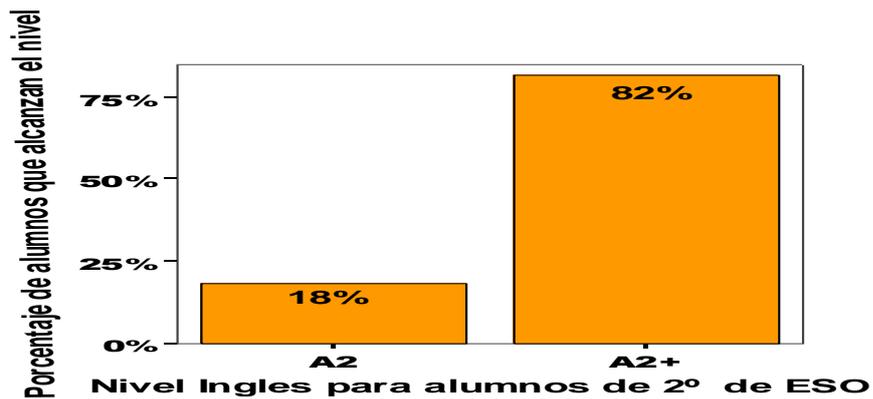


Figura 13. Un porcentaje del 82 % de los alumnos de 2º de ESO alcanzan el objetivo lingüístico del nivel A2+

5.4.8. Resultados de competencia lingüística de los alumnos de 3º ESO

La competencia lingüística alcanzada por los alumnos de 3º curso de se puede ver en la figura 14. Los resultados son muy positivos; solamente cuatro alumnos obtienen notas bajas, de los cuales uno tiene una nota demasiado baja.

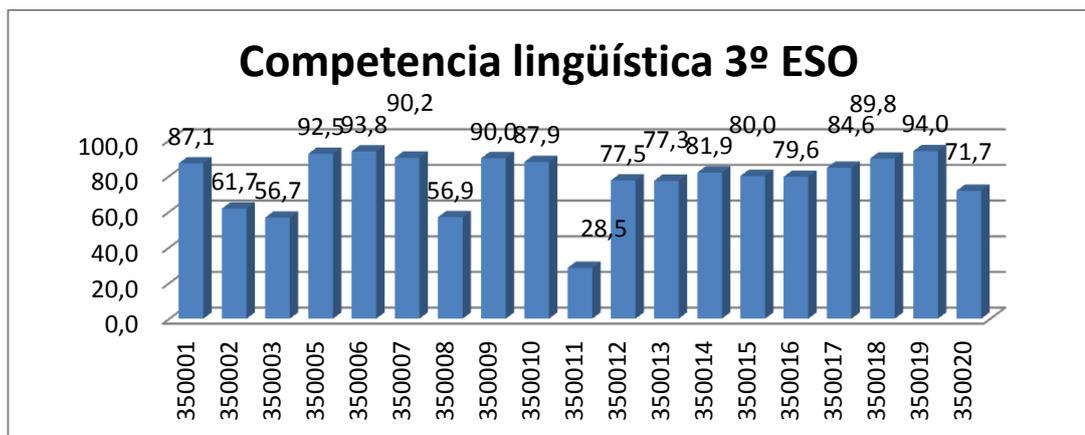


Figura 14. Resultados de los test de competencia lingüística para 3º de ESO

En la figura 15 representamos la distribución de los 19 casos agrupados por notas junto con la nota media de 7,742 y la desviación típica calculada de 1,689. Vemos que el grupo es bastante homogéneo, sin embargo se nota la influencia de los alumnos menos competentes respecto a la desviación.

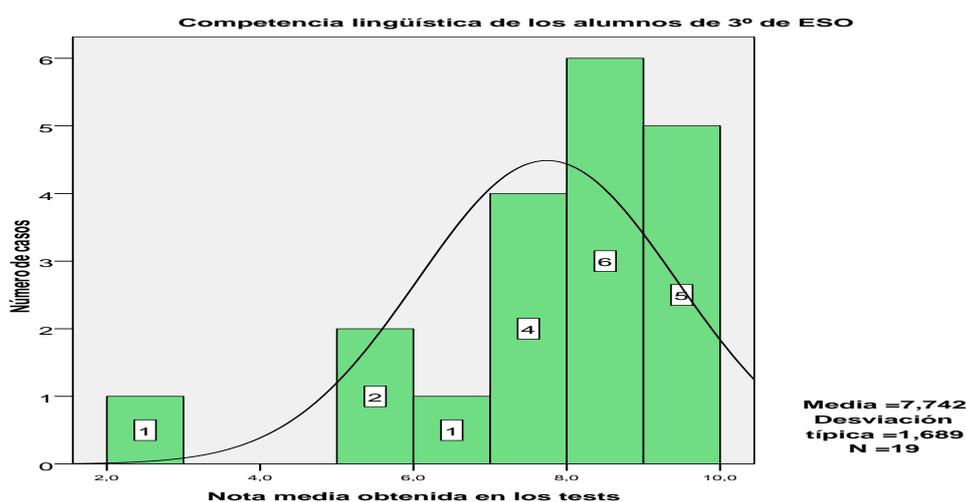


Figura 15. Representación gráfica de la nota media obtenida por los alumnos de 3º de ESO y la desviación típica

Por lo tanto, siguiendo el criterio de obtener al menos una nota de 6 puntos en la competencia lingüística para alcanzar el nivel B1, resulta que para el tercer curso de secundaria el 79% de los alumnos alcanza dicho nivel.

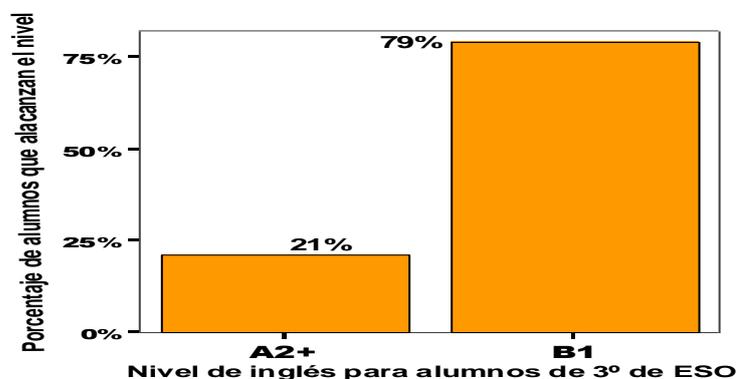


Figura 16. Un porcentaje del 79 % de los alumnos de 3º de ESO alcanzan el objetivo lingüístico del nivel B1

5.4.9. Resultados de competencia lingüística de los alumnos de 4º ESO

La competencia lingüística alcanzada por los alumnos de 3º curso de se puede ver en la figura 17. Los resultados son más modestos solamente que los obtenidos en cursos anteriores, lo cual es razonable ya que el nivel B2 es elevado. El grupo está bastante equilibrado y ninguno de los alumnos obtiene una calificación inferior a 5.

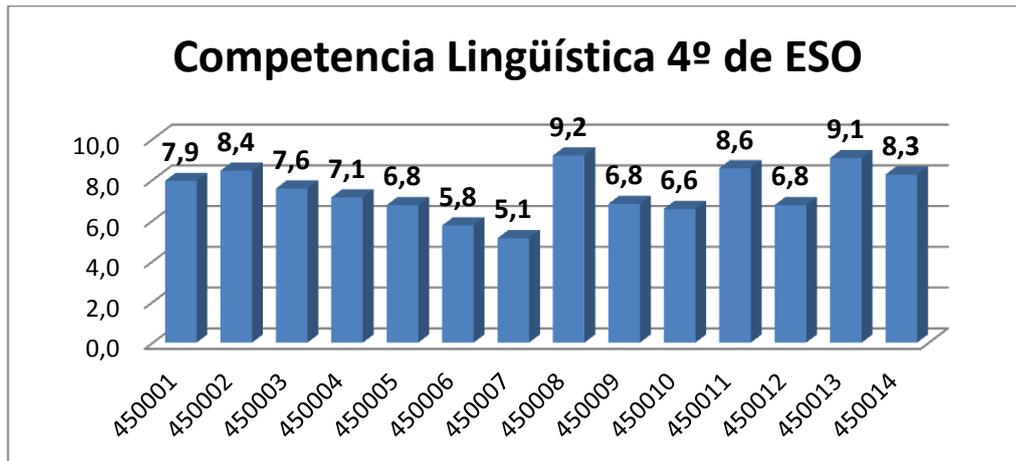


Figura 17. Resultados de los test de competencia lingüística para 4º de ESO

La nota media de los alumnos de 4º curso es de 7,414 , un poco inferior a la de los grupos anteriores y la desviación típica calculada de 1,2575, lo que nos da idea de que se trata de un grupo bastante homogéneo.

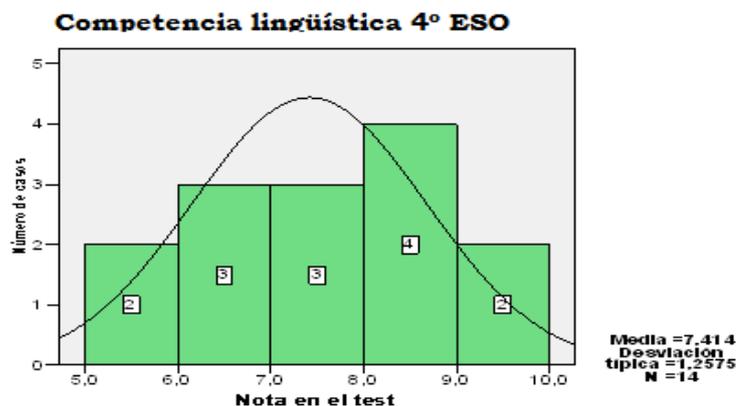


Figura 18. Representación gráfica de la nota media obtenida por los alumnos de 4º de ESO y la desviación típica

Por lo tanto, siguiendo el criterio de obtener al menos una nota de 6 puntos en la competencia lingüística para alcanzar el nivel B1, resulta que para el tercer curso de secundaria el 79% de los alumnos alcanza dicho nivel.

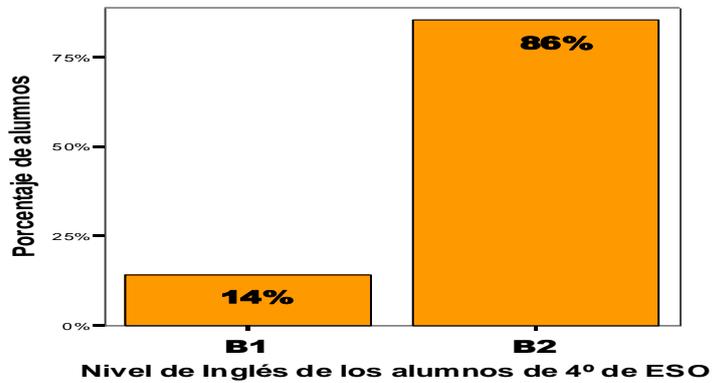


Figura 19. Un porcentaje del 86 % de los alumnos de 4º de ESO alcanzan el objetivo lingüístico del nivel B2

CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES

El presente trabajo se ha llevado a cabo con la pretensión de servir de ayuda a los profesores y equipos directivos de centros docentes de educación secundaria interesados en implantar un programa de educación bilingüe en su centro. El trabajo está dividido en dos partes. En la primera hemos elaborado un modelo de plan de educación bilingüe para centros de secundaria, que sirva como referencia a otros centros; en la segunda parte hemos diseñado y realizado un plan de evaluación de un programa de educación bilingüe ya en marcha, en este caso, en el IES Villajunco de Santander.

En el diseño de este modelo de plan bilingüe, cuyo principal objetivo es que los alumnos que cursan los cuatro cursos de educación secundaria obligatoria alcancen un nivel en lengua inglesa equivalente al B2 del MCERL, se han incluido los elementos metodológicos y curriculares convenientes teniendo en cuenta los resultados de diversas investigaciones y corrientes sobre la adquisición del inglés como lengua extranjera de modo que los profesores interesados puedan adoptar las ideas y métodos que más les convengan y mejor se adapten a sus propias circunstancias.

El elemento más importante de este programa bilingüe es la metodología AICLE (CLIL), empleada con gran éxito en varios países europeos para la enseñanza de segundas lenguas; no obstante hemos considerado otros factores pedagógicos, socioculturales y organizativos que en nuestra opinión contribuyen a que al programa sea exitoso. Hemos tenido en cuenta que un programa bilingüe no solamente debe contribuir a la adquisición de una segunda lengua, sino que además debe contribuir al desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, aunque haciendo especial énfasis en las competencias comunicativas de la lengua como la competencia lingüística, la sociolingüística y la pragmática.

Se han incluido unas indicaciones sobre las normas de acceso al programa, que cada centro deberá adaptar a sus circunstancias concretas y a las necesidades de su alumnado. Igualmente se propone una estructura curricular concreta, con unas asignaturas determinadas impartidas en inglés, que cada centro deberá adaptar dependiendo de la disponibilidad de profesorado acreditado para impartir su asignatura en inglés, así como de otros factores y peculiaridades propias.

También hemos añadido unas orientaciones para la práctica docente y la planificación de las actividades de enseñanza y aprendizaje así como unas reflexiones para la evaluación del programa y de la competencia lingüística alumnos, las cuales serán desarrolladas más ampliamente en la segunda parte del trabajo con la realización de un plan de evaluación completo.

Recogemos unos cuantos recursos didácticos de gran utilidad que complementamos con un amplio banco de recursos incluidos en el anexo 1. También proponemos unas actividades de formación del profesorado que nos han parecido interesantes.

En cuanto a la segunda parte de este trabajo de fin de máster, se trata propiamente de un estudio de investigación, cuya finalidad es averiguar si el programa de educación bilingüe que se desarrolla en el IES Villajunco es un programa de éxito, es decir si los alumnos consiguen un nivel B2 al acabar la educación secundaria obligatoria y si el programa es bien valorado por los distintos segmentos de la comunidad educativa, es decir, alumnos profesores y padres.

La metodología de la investigación ha consistido en plantear unas cuestiones de investigación. Para buscar respuesta a esas cuestiones hemos empleado como instrumentos de investigación unos cuestionarios, con diseño atractivo y sencillo, para ser contestados online por cada uno de los grupos de interés. La evaluación de la competencia lingüística se ha realizado mediante unas pruebas

diseñadas para su realización por ordenador, por la comodidad y facilidad para efectuar su corrección y el análisis de los resultados y además facilita la replicabilidad del estudio.

Como resultado del análisis de los datos obtenidos a través de esta investigación podemos extraer las siguientes conclusiones:

- Los alumnos que se inscriben en el programa bilingüe lo hacen, es su mayoría, porque tanto ellos como sus familias sienten gran motivación hacia el aprendizaje del inglés y valoran muy positivamente estar en el programa bilingüe.
- Las familias manifiestan un grado de satisfacción elevado hacia el programa y valoran muy positivamente al profesorado, aunque expresan que desearían más apoyo en cuanto a recursos por parte de la administración educativa.
- Los profesores se sienten muy motivados por su participación en el programa, se consideran bien valorados por la comunidad educativa y por la sociedad en general aunque desearían más apoyo institucional, principalmente en forma de recursos educativos como aumento del número de auxiliares de conversación o más actividades de formación del profesorado en el extranjero.
- Un porcentaje del 86% de los alumnos de cuarto de secundaria alcanzan un nivel B2 de competencia comunicativa en inglés. No obstante, conviene recordar que no todos los alumnos que entran en primer curso acaban cuarto en el programa bilingüe, debido a las condiciones de permanencia en el mismo.

Por todo lo expuesto y a la vista de estas conclusiones podemos afirmar que el programa de educación bilingüe del IES Villajunco es un programa de éxito.

Sitio web de este Trabajo de Fin de Máster:
<https://sites.google.com/site/mlialuismiguelroa225/>

CAPÍTULO 7

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Aunque la metodología AICLE es muy empleada en el ámbito de enseñanza de segundas lenguas, sigue siendo novedosa y despierta gran interés, debido a los buenos resultados que se obtienen con su empleo. Por otro lado, la investigación sobre la práctica docente y sobre metodologías didácticas constituye un excelente medio para la formación del profesorado que genera grandes beneficios, por lo que consideramos que el equipo de profesores que participa en programa bilingüe debe en todo momento estar involucrado en algún proyecto de investigación.

7.1 Colaboración en proyecto de investigación con la Universidad de Valladolid

Poco después de terminar con la recogida de datos para el presente trabajo de fin de máster fuimos invitados a colaborar con un proyecto de investigación sobre AICLE, desarrollado por tres universidades: la Universidad de Valladolid, la Universidad de Mondragón y la Universidad de Valencia, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad denominado *“El aprendizaje de contenidos en inglés en educación secundaria y universitaria: un estudio longitudinal de factores afectivos y metodológicos”*, (MINECO, convocatoria 2012. Referencia: FFI2012-34214).

El proyecto tiene como objetivo Analizar la realidad del CLIL en las aulas, principalmente las dificultades que tanto profesores como alumnos, de secundaria y de universidad, se encuentran con la implementación del CLIL en las aulas.

La idea del proyecto es eminentemente práctica y el principal objetivo es compartir inquietudes, dificultades, propuestas, etc.. Consideramos pues que va a ser una puesta en común muy fructífera

para detectar necesidades y sugerir propuestas de mejora para la labor docente diaria de quien participa.

Este intercambio de ideas cuenta con el apoyo de investigadores expertos de reconocida experiencia internacional en CLIL que trabajan en dicho proyecto, un respaldo institucional de un proyecto (MINECO, convocatoria 2012, Ref.: FFI2012-34214) y con un reconocimiento oficial.

Se trata de un estudio longitudinal que tiene como objetivo analizar los factores motivadores y desmotivadores que alumnado y profesorado encuentran en la enseñanza de contenidos en inglés y cómo estos pueden venir determinados por factores metodológicos. En concreto se analiza la puesta en marcha de programas AICLE que incluyan el uso de las TIC y el aprendizaje cooperativo como instrumentos metodológicos innovadores y cómo esta metodología afecta a la evolución de la motivación del alumnado durante un periodo de tres años. Puesto que los estudios demuestran que la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras decrece a medida que se avanza en la escalera educativa, este estudio examinará cómo afectan el enfoque AICLE, y las innovaciones metodológicas.

El contraste de dos niveles educativos, la educación secundaria obligatoria y la universidad, nos permitirá además comparar el impacto de la enseñanza de contenidos en inglés a diferentes edades.

7.1.1 Fases del proyecto

El estudio longitudinal se llevará a cabo durante tres cursos escolares en tres centros de secundaria; uno en la comunidad de Cantabria, el IES Villajunco, otro en Vizcaya y otro en Valencia.

Se pasarán cuestionarios para los alumnos de 1º de la ESO a finales de los cursos académicos 2012-2013, 2013-2014 y 2014-2015, es decir, a los mismos alumnos desde 1º a 3º de la ESO, para así hacer

un estudio longitudinal. Se pasará el cuestionario a un grupo CLIL y grupo no CLIL, analizando posteriormente las diferencias.

Además se organizarán tres grupos de discusión, con quienes hará un debate sobre su experiencia en el proyecto bilingüe. Los grupos de discusión estarán formados por

- Grupo 1: Alumnos (5 o 6)
- Grupo 2: Equipo directivo
- Grupo 3: Profesores (3 o 4)

A modo de ilustración, mostramos a continuación algunos de los aspectos más interesantes de la primera reunión de los grupos de discusión que se realizó a finales de junio de 2013. Las reuniones se realizaron a través de videoconferencia entre la profesora Susana Gómez de la Universidad de Valladolid y el IES Villajunco de Santander.

Las conversaciones de cada grupo de discusión se grabaron en video, para posteriormente proceder a su transcripción y estudio por parte del equipo investigador.

7.1.2 Grupo de discusión con estudiantes

El día 16 de junio de 2013 se organizó el debate en el IES Villajunco del grupo de discusión de alumnos a través de videoconferencia. La elección de los alumnos se ha realizado tratando de mantener la paridad y de forma que estén representados diferentes tipos de alumno: trabajadores, revoltosos, tímidos, estudiantes a los que les cuesta más.

Los alumnos estuvieron muy receptivos y el hecho de que fuera por videoconferencia les resultó realmente atractivo. Tanto fue así que sus compañeros asistieron de oyentes al grupo de discusión para ver la videoconferencia.



Imagen 1: Alumnos de 1º de ESO. De izda a dcha: Iñigo, Laura, Alejandro, Manuel, Cristina, Zoe

Los estudiantes aportaron información realmente interesante, como ejemplo añadimos la siguiente transcripción:

Zoe: *hablo con mis padres en inglés en casa. Es divertido, yo les ayudo, sé más inglés que ellos.*

Laura: *es más interesante el proyecto bilingüe porque te permite conocer palabras que no se usan en la clase de inglés, te da mayor capacidad para estudiar, estudias diferente.*

Manuel: *preferiríamos que impartan la asignatura profesores nativos, que no sepan castellano.*

Iñigo: *me gustaría que nos obligaran a hablar en inglés en clase para todo: instrucciones, conversaciones entre compañeros, etc.*

7.1.3 Grupo de discusión con el director por videoconferencia

En el grupo de discusión con el equipo directivo fue realizado con el director Ramón García Bustelo quien en general, piensa que el

programa bilingüe es un activo importante del centro. Opina que los resultados del grupo bilingüe son mejores que el monolingüe.



Imagen 2: Ramón García Bustelo, director del IES Villajunco

7.1.4 Grupo de discusión con los profesores por videoconferencia

La reunión con grupo de profesores aporta datos realmente interesantes ya que el grupo es bastante heterogéneo. Destacar la vocación de los profesores y su gran interés por aprender y mejorar. A pesar de no tener un reconocimiento ni económico ni social y suponer un esfuerzo extra, no sólo por mejorar su inglés, pagarse de su bolsillo sus clases particulares de inglés, preparar sus clases en inglés, sino por la creación de sus propios materiales, consideran que es un reto profesional, una forma de hacer la profesión más agradable y motivadora, de evitar de caer en la monotonía, además de permitirles trabajar con alumnos más motivados y en general más brillantes.

Destacan, entre los muchos beneficios para los estudiantes, que les permite desarrollar unos procesos cognitivos diferentes, tienen un razonamiento más ordenado, lógico, los resultados son mejores, prestan más atención a las clases, les hace más tolerantes hacia otras culturas

y sobre todo más humildes puesto que se dan cuenta de que tienen mucho que aprender.

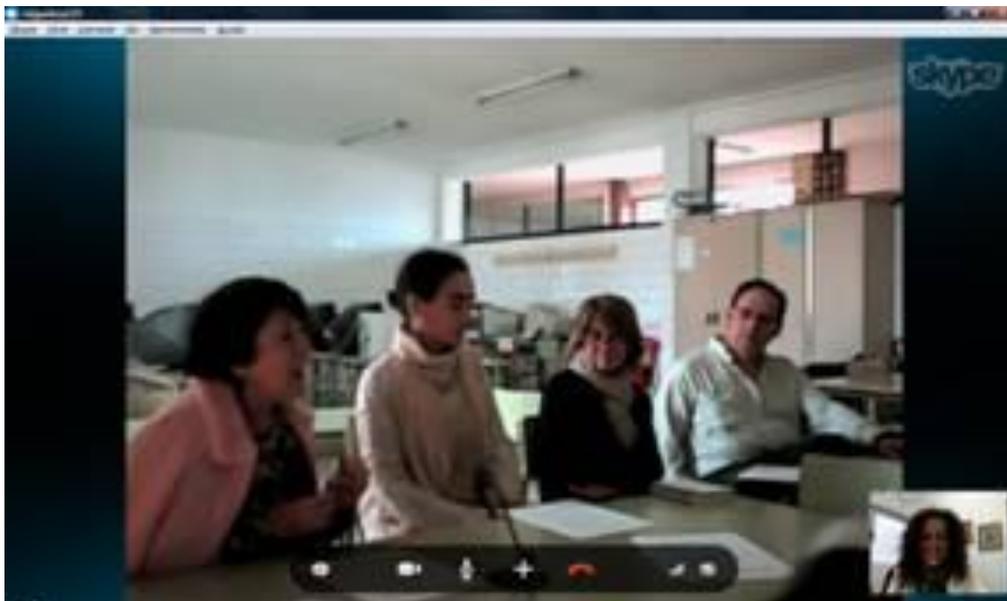


Imagen 3: Profesores del instituto (de derecha a izda) : Luis Miguel Roa, profesor CLIL de Tecnología, Valvanera Rezola Palacios, profesora de inglés y coordinadora del programa bilingüe en el centro, Marina Gurruchaga Sánchez, profesora de Geografía y Milagros Gutiérrez Montiel, profesora de inglés

BIBLIOGRAFÍA

- Consejería de Educación de Cantabria. (14 de Mayo de 2013). *Resolución por la que se convoca a los centros a implantar programas bilingües*.
Obtenido de <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=248755>
- European Commission,. (10 de 7 de 2005). *A New Framework Strategy for Multilingualism*. Recuperado el 09 de 07 de 2013, de A New Framework Strategy for Multilingualism: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:EN:PDF>
- Michael Swan; Catherine Walter. (1997). *How English Works*. Oxford: OUP.
- Andalucía, C. d. (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*.
Obtenido de <http://www.edudactica.es/normas/instruc/Acuerdo%2022-3-2005%20Plan%20plurilinguismo.pdf>
- Andreas Bonnet. (2012). Towards an Evidence Base for CLIL. *International CLIL Research Journal*.
- Baquero, Ricardo. (1999). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- C. Dalton-Puffer. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles. . *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Cambridge, U. o. (2013). *Cambridge English Language Assessment*. . Obtenido de <http://www.cambridgeenglish.org/>
- Cantabria, Consejería de Educación de. (s.f.). *Orden ECD/68/2012, de Cantabria de 13 de junio, por la que se establecen las bases y se convocan ayudas económicas individuales para la realización por parte del profesorado de estancias formativas en el extranjero*. Obtenido de <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=145995>
- CEFR, Council of Europe. (11 de 1991). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR)*.
Obtenido de http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp
- Chomsky, N. (20 de 2 de 2013). *The Noam Chomsky Website*. Obtenido de <http://chomsky.info/>

- Chomsky, Noam. (1968). *Language and Mind*. Obtenido de <http://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/us/chomsky.htm>
- Consejería de Educación Cantabria. (11 de Febrero de 2009). *Orden EDU/8/2009, de Cantabria de 3 de febrero, por la que se regula la acreditación de la competencia comunicativa del profesorado*. Obtenido de <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=145995>
- Consejería de Educación de Andalucía. (12 de 08 de 2013). *Portal de la Consejería de Educación de Andalucía*. Obtenido de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion>
- Consejería de Educación de Cantabria. (2007). *Decreto 57/2007, de 10 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria*. Obtenido de <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=116447>
- Consejería de Educación, C. y. (28 de Octubre de 2006). *Plan para la Potenciación de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras*. Obtenido de <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=105001>
- Council of Europe. (1995). *Council of Europe; White Paper: Teaching and Learning-Towards the Learning Society*. Brussels: DGV.
- Coyle, D. (2006). *Motivation and CLIL Scottish CILT*. Obtenido de <http://www.scilt.stir.ac.uk/SLR/Current%20Issue/SLR13%20Coyle.pdf>
- Coyle, D. (2007). Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 543-562.
- D. Marsh, D. W. (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main : Peter Lang.
- DeSeCo. (2 de 08 de 2005). *DeSeco*. Obtenido de <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.html>
- Do Coyle, Philip Hood, and David Marsh. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge UP.
- Dobson, Pérez, Murillo and Johnstone. (2010). Bilingual Education Project Spain.Evaluation Report. *British Council Spain*, 142.

- Doiz, Aintzane. (2013). *English-medium Instruction at Universities: Global Challenges*. . Bristol: Multilingual Matters.
- Elizabeth Howard, Julie Sugarman, Marleny Perdomo, Carolyn Temple Adger. (2005). The Two-Way Immersion Toolkit . *The Center for Applied Linguistics (CAL)*.
- ESOL, C. (18 de 06 de 2013). "*Cambridge English, Language Assessment*". Obtenido de Exams and Qualifications.
- European Commision. (24 de Julio de 2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004-2006*. Obtenido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0449:EN:NOT>
- European Commision. (2011). *Early Language Learning Policy Handbook*. Obtenido de http://ec.europa.eu/languages/pdf/ellpwp_es.pdf
- European Commision. (2013). *The EU Programme for Education, Training, Youth and Sport*. Obtenido de <http://ec.europa.eu/education/erasmus-for-all/>
- European Commission. (2002). *CLIL-EMILE*. Obtenido de http://ec.europa.eu/languages/documents/clil-marsh_en.pdf
- European Commission. (24 de Julio de 2003). *European Commission; Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: an Action Plan 2004 - 2006*. Obtenido de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52003DC0449:EN:NOT>
- European Commission. (1 de August de 2005). *European Commission. The European Indicator of Language Competence*. Obtenido de http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=356
- European Commission. (10 de 11 de 2005). *Recomendación del Parlamento Europeo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Obtenido de http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/9._Competencias_clave_para_aprendizaje_permanente.pdf
- European Commission. (12 de 16 de 2013). *European Commission. The Lifelong Learning Programme: education and training opportunities for all*. Obtenido de http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/index_en.htm

- Eurydice. (Noviembre de 2005). *AICLE*. Obtenido de http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_es.pdf
- Eurydice. (2006). *Report*. Obtenido de http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_en.pdf
- García, O. a. (2007). *Bilingual Education: An Introductory Reader*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Graaff, H.C.J. de; Koopman, G.J.; Anikina, Y.; Westhoff, G.J. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Volume: 10, Issue: 5*, 603-624.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon. Recuperado el 20 de Feb de 2013, de *Second Language Acquisition and Second Language Learning*: <http://www.sk.com.br/sk-krash.html>
- Lasagabaster, Herrarte David, and De Zarobe, Yolanda Ruiz. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle: Cambridge Scholars.
- Lightbown, Patsy, and Nina Margaret. Spada. (2006). *Lightbown, Patsy, and Nina Margaret, Spada. How Languages Are Learned*. Oxford: Oxford UP.
- Lorenzo, F., Casal, S. & Moore. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 418-442.
- Marsh, D., Marsland B. and Maljers, A. . (1999). *CLIL Initiatives for the Millenium: Report on the CEILINK Think-Tank*. Jyvaskyla : University of Jyvaskyla.
- Marsh, David. (09 de 06 de 2005). *Adding language without taking away*. Obtenido de Guardian Weekly: <http://www.guardian.co.uk/guardianweekly/story/0,,1464367,00.html>
- Ministerio de Educación. (2013). *Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa*. Obtenido de http://www.congreso.es/public_oficiales/L10/CONG/BOCG/A/BOCG-10-A-48-1.PDF
- Ministerio de Educación y Ciencia. (3 de Mayo de 2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

- Ministerio de Educación y Ciencia. (19 de 12 de 2006). *REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria*.
Obtenido de <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>
- Okanda, Moriguchi Y, Itakura S. (2010). Language and cognitive shifting: evidence from young monolingual and bilingual children. *Psychological Reports*, 68-78.
- Patsy M. Lightboun and Nina Spada. (2006). *How Languages Are Learned*. Oxford. Oxford: Oxford UP.
- Pienemann, M. (1998). *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam.
- QuestBase Software. (18 de Junio de 2013). *Assessments, Quizzes, Exams, Surveys*. Obtenido de <http://www.questbase.com/>
- Swain, Merrill. (1985). *Evaluation of Bilingual Education Programs Problems and Some Solutions*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- United Nations Foundation.UNA-USA. (02 de 08 de 2013). *Global Classrooms Model UN*. Obtenido de <http://www.unausa.org/global-classrooms-model-un>
- Yolanda Ruiz de Zarobe, Rosa Maria Jimenez Catalan. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe* . Multilingual Matters.
- Z. Dörnyei. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- Baetens-Beardsmore, H. (1993). *European Models of Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Brinton, D. M. y Master P. (1997). TESOL Series II Innovative Classroom Techniques. En Jack C. Richards Series Editor. *New Ways in Content-Based Interaction*. Bloomington : Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc.
- Cenoz, J. y Genesee F., (Eds.) (1998). *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Chaput, P. (1993). Language and Content: Discipline- and Content-Based Approaches to Language Study. En Kreuger M. y Ryan F. (Ed.) *Revitalizing the Traditional Program*, (pp. 148-157). Lexington , MA : D.C. Heath.
- Cook, V. (2001). *Second Language Learning and Language Teaching*. 3rd edition. London : Arnold .
- Coyle, D. (2005). Developing CLIL: Towards a Theory of Practice," APAC Monograph 6, APAC, Barcelona .
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C. y Smit U., (Eds.) (2007). *Empirical Perspectives on Clil Classroom Discourse (Sprache im Kontext)*. Pieterlen , Switzerland : Peter Lang.
- Doiz, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (Eds.) (2012). *English-Medium Instruction at University Worldwide: Challenges and Ways forward*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press .
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- Fortanet, I. (2010). Training CLIL teachers at university level. En Lasagabaster D. y Ruiz de Zarobe Y. (Eds.) *CLIL in Spain : Implementation, Results and Teacher Training* (pp. 257-276). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Fruhauf, G., Coyle D. y Ingeborg C. (Eds.) (1996). *Teaching Content in a Foreign Language. Practice and Perspective in European Bilingual Education*. Stichting Europ des Platform voor het Nederlandse Onderwijs. Alkmar.

- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages*. Cambridge, MA : Newbury University Press.
- Genesee, F. (1994). *Educating Second Language Children*. New York : Cambridge University Press .
- Graddol, D. (2006). *English Next*. Plymouth : British Council.
- Grenfell, M. (Ed.) (2002). *Modern Languages Across the Curriculum*. London : Routledge Falmer.
- Holmes, B. (2005). Language Learning for the 21st Century- the normalisation of Content and Language Integrated Learning (CLIL) within the curriculum for England Position Paper: CLIT
- Hood, P. (2005). The Final Report for the Content and Language Integrated Project. En Wiesemes R. (Ed.) *Developing models for CLIL*, (pp. 33). London : CILT
- Krueger, M. y Ryan F. (Eds.) (1993). Language and content: Discipline- and content-based approaches to language study, (pp. 85-102). Lexington, MA : D.C. Heath.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain : Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.
- Marsh, D. y Langé, G., (Eds.) (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland : UniCOM, University of Jyväskylä .
- Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.) (2007). *Diverse Contexts – Converging Goals: CLIL in Europe* . Frankfurt am Main : Peter Lang.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language . En Cenoz C., y Genesee F. *Teaching Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*, (pp. 35-63). Clevedon: Multilingual Matters.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content, Reading* . MA: Addison-Wesley.
- Muñoz, I. (2011). CLIL as a catalyst of change. En *Cutting Edge - the interface of quality issues in CLIL - insights into key questions and issues - selected contributions from CLIL 2010: Towards Excellence*. Consulta 10 de diciembre de 2012 en http://issuu.com/eleanitz_project/docs/clil-as-a-catalyst-for-change
- Sagasta, P., Pedrosa, B. et al. (2011). Una experiencia de AICLE en los estudios de Magisterio de la Facultad De Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mondragón. En C. Escobar, N. Evnitskaya y E.

Moore (Eds.) *AICLE-CLIL-EMILE: Educación Plurilingüe* (127-138). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Stoller, F. L. (2002). *Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?* TESOL: Plenary Address, Salt Lake City, UT. Consulta 10 de diciembre de 2012 en <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/modules/index.html?curriculum/main.html>

Wiesemes, R. (2005). *The Final Report for the Content and Language Integrated Project*. London : CILT.

Wilkinson, R. (Ed.) (2004). *Integrating Content and Language. Meeting the Challenges of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Maastricht University Press.

ANEXO 1
Páginas Web con recursos CLIL

A. CLASSROOM MANAGEMENT

[Classroom English Phrases](#)

[Classroom Language- stages in the lesson - audio and pdf](#)

[Classroom language worksheets at Cambridge.org](#)

[EAP Speaking - Language](#)

[Schools Online](#)

B. VIDEO

[Hila Science Videos](#)

[HowStuff Works- Videos](#)

[The Naked Scientists](#)

[Khan Academy](#)

[Math Videos online](#)

[SchoolTube](#)

[Videopedia](#)

[Teachers TV](#)

[Teacher Tube](#)

C. ENGLISH LANGUAGE RESOURCES

[BBC School](#)

[FactMonster](#)

[Ipl2 for Kids](#)

[Enchanted Learning](#)

[Link to Learning](#)

[Crickweb: educational interactive resources for Primary Schools](#)

[Eduplace: California Curriculum K-6](#)

[TES Resource Bank – The Times Educational Supplement](#)

[BBC Scotland Education](#)

[Grade Level Skills Help Pages](#)

[UK Curriculum Online](#)

[Wikipedia selection for schools](#)

[ABPI Schools: interactive content for science](#)

[School Science](#)

[Science-class.net - Science Resources for the Middle Grades](#)

[Fun Trivia Quizzes](#)

[Flashcards plus matching, hangman, crossword, word search,
and word scramble](#)

[EARN NC collection of lesson plans](#)

[Literacy Resources](#)

[PBS Teachers — Resources For The Classroom](#)
[United Nations School Bus](#)
[Encyclopedia Britannica](#)
[Encyclopedia.com](#)
[Probert Encyclopaedia](#)
[Science Civilization and Society](#)
[Plant and Animal Sites](#)
[Mrs. Mitchell's Virtual School](#)
[Textbooks support materials \(US\)](#)
[Teaching Resources](#)
[Glossopedia](#)
[Podcast directory for educators, schools and colleges](#)
[Nobel Prizes.org](#)
[Visual Dictionary and Encyclopaedia](#)

D. SCIENCE RESOURCES

[A Plus Math](#)
[AAA Math](#)
[BBC Number Time](#)
[Softshools](#)
[BBC- The Human Body](#)
[Chem4Kids: basic chemistry information](#)
[How Stuff Works](#)
[Science News for Kids](#)
[kwizNET Math/Science/](#)
[Maths for kids](#)
[IXL Maths, Practice Math And Have Fun Doing It](#)
[Math, English programs, games, worksheets for kindergarten](#)
[Math Reference Tables](#)
[Math Warehouse](#)
[Math is Fun](#)
[Cool Maths for kids](#)
[A Math Dictionary for Kids](#)
[Visual maths lessons](#)
[Math & Physics simulations](#)
[Math and Daily Life](#)
[Math Challenge](#)
[Literacy Resources](#)
[Educational games for elementary students](#)
[Funbrain](#)
[Edheads: activate your mind](#)

[How Old Would You Be in Another Planet?](#)
[How Much Would You Weigh on Another Planet?](#)
[How Old Would You Be When your Space Batteries Run out?](#)
[CIESE - Curriculum: K-12 CIESE Online Tele-](#)
[CollaborativeClassroom Projects](#)
[Adventures in Science and Technology \(videos\)](#)
[Searchable Video Database](#)
[Audiovisual and scientific communication](#)
[NASA](#)
[ESA, European Space Agency](#)
[Science Songs](#)
[Simulations](#)
[Skool.co.uk : Maths, Biology, Physics, Chemistry](#)
[Elementymology & Elements Multidict](#)
[Web Elements - periodic table](#)
[Woodlands Maths Zone](#)
[National Geographic for Kids](#)
[Interactive maps in flash](#)
[ReviseWise Science: Living Things](#)
[Genetic- Basics](#)
[Smithsonian Wild](#)
[Microbe Zoo](#)
[BBC - The Little Animals Activity Centre](#)
[Cells Alive: animations](#)
[Classification of living things: very clear content and quizzes](#)
[San Diego Zoo's Animal Bytes](#)
[Online Action Zone: Games, experiments, quizzes and other](#)
[activities relating to sustainable use of the environment](#)
[Oxford University museum of Natural History for Kids: animals,](#)
[fossils, etc.](#)
[Science Selfcheck Quizzes](#)
[Science Brain Pop MOVies](#)
[The Earth](#)
[Early Atomic Understanding](#)
[Explorers from the 1900's](#)
[Food-Related Inventors and Inventions](#)
[The Scientific Revolution](#)
[The Elements \(song\)](#)
[The Visible Body](#)
[Human Body e-book](#)
[Human Anatomy Online](#)
[Explore the nervous system](#)
[Human Anatomy Online](#)

[It's up to you!](#)
[Well Town- about keeping healthy and staying safe](#)
[Hygiene-educ.com](#)
[Medical Mysteries](#)
[Sneeze!](#)
[Human body project](#)
[Windows to the Universe](#)
[Solar System by the BBC](#)
[Solar System Live](#)
[Cosmos for Kids](#)
[Ask an Astronomer for Kids](#)
[Compare the Planets](#)
[Polaris Project: Earth, planets, etc.](#)
[Planets Profiles: good summary of data](#)
[Collection of the best images from NASA's planetary exploration+ audio](#)
[Nineplanets: Data about Planets+ moons, asteroids, etc.](#)
[Kids.nineplanets](#)
[Planet 10: build your planets](#)
[Amazing Space](#)
[The Science of Climate Change](#)
[Space Place \(NASA site for Kids\) Exploratorium](#)
[Wycombe High School: Physical Geography in Animation](#)
[Geography animations](#)

E. SOCIAL SCIENCE RESOURCES

[European Countries- Online Learning](#)
[Wycombe High School: Geography in Animation](#)
[Geography animations](#)
[BBC History Topics](#)
[History Channel Famous Video and Speeches](#)
[BBC Online History for Kids](#)
[Hyperhistory On-line](#)
[BBC - History - Monarchs and Leaders](#)
[BBC - Schools - Citizen X - Homepage](#)
[BBC Newsround](#)
[BBC Hot Topics](#)
[Britannica News Page](#)
[The Why Files](#)
[Teaching Literature](#)
[Ancient Egypt Links](#)

[Thinking Things: Vikings, Romans, Egypt, etc.](#)
[History Quizzes and History Trivia -- FunTrivia](#)
[Spanish Literature](#)
[Famous Hispanic Writers](#)
[The Internet Picture Dictionary](#)
[Translator Alligator](#)
[World Book Day Links](#)
[Free Audio Books: LibriVox](#)
[Writing with a difference \(games and writing activities\)](#)
[Teacher Oz's Kingdom of History](#)
[European Voyages of Exploration - Home Page](#)

F. ART RESOURCES

[Art Education](#)
[Google Art project](#)
[Art for kids](#)
[Virtual Tours:museums, exhibitions](#)
[Colour Vision and Art](#)
[Learn about color](#)
[Webexhibit](#)
[The colour experience](#)
[History Selected links by Richmond publishers](#)
[Geography Selected links by Richmond publishers](#)
[Philosophy Class](#)
[On Truth and reality](#)

ANEXO 2
Cuestionarios actitudinales

1. Cuestionario para familias

En este formulario se preguntan cuestiones relativas a la situación demográfica de su familia así como a su visión sobre aspectos educativos y organizativos.

Aunque es imprescindible emplear un código de identificación con el fin de realizar los oportunos enlaces estadísticos, garantizamos la absoluta confidencialidad de los datos proporcionados. La finalidad de esta encuesta es ayudarnos mejorar en nuestro trabajo.

Gracias por su colaboración.

1. Por favor, indique su nombre y apellidos

.....

Por favor, indique el nombre y apellidos de su hijo/a

.....

I. INFORMACIÓN DEMOGRÁFICA

2. ¿Cuál es su relación con nuestro alumno?

- a) Madre Padre
- b) Tutor/a
- c) Otro

3. ¿Cuál es el título académico más alto obtenido por usted?

- a) Sin estudios
- b) Elemental
- c) Educación secundaria
- d) Educación universitaria
- e) No contesta

4. ¿Hablan usted o su cónyuge inglés?

- a) Nada
- b) Nivel elemental
- c) Nivel intermedio
- d) Nivel elevado
- e) Hablante nativo

5. ¿ A qué distancia viven del centro escolar?

- a) A menos de 1 Km
- b) Entre 1 Km y 3 Km
- c) Entre 3 Km y 5 Km
- d) Entre 5 Km y 10 Km
- e) A más de 10 Km

II CUESTIONES ACERCA DEL PROGRAMA BILINGÜE

6. Estoy muy satisfecho de que mi hijo/a participe en el programa bilingüe

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

7. Creo que mi hijo/a está muy contento de participar en el programa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

8. Considero que la formación impartida en el programa bilingüe es buena

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

9. Estoy satisfecho con la calidad del profesorado del centro

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

10. Animo a que mi hijo/a hable inglés fuera del centro

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

11. Inscribo a mi hijo/a en actividades en inglés fuera del horario escolar

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

12. Procuro que en casa se vean programas de TV en inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

13. Procuro que en casa se escuchen programas de radio en inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

14. En casa compramos de vez en cuando libros de lectura o revistas en inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

15. Creo que adquirir una buena competencia comunicativa en inglés es crucial para el futuro académico y profesional de mi hijo/a

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

16. Considero que la administración educativa apoya suficientemente el programa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

17. Considero que el centro organiza suficientes actividades complementarias relacionadas con el programa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

18. Considero que el programa Global Classrooms es un buen complemento del programa bilingüe

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

19. Recomendaría el centro a otros padres

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

20. ¿Nos podría indicar alguna sugerencia para mejorar el programa?

.....
.....
.....
.....

Este cuestionario se ha enviado online a las familias a través del siguiente enlace: [Cuestionario para familias](#)

Este cuestionario es de elaboración propia

2. Cuestionario para alumnos

En este formulario se preguntan cuestiones relativas a tu perfil académico, así como a tu visión sobre el plan de educación bilingüe en el que participas. Aunque es imprescindible emplear un código de identificación con el fin de realizar los oportunos enlaces estadísticos, garantizamos la absoluta confidencialidad de los datos proporcionados. La finalidad de esta encuesta es ayudarnos mejorar en nuestro trabajo. Gracias por tu colaboración.

I INFORMACIÓN PERSONAL Y ACADÉMICA

1. Por favor, introduzca su clave

.....

Indicar nombre y primer apellido

.....

2. Indica el nivel de secundaria en el que estás cursando

- a) 1º de ESO
- b) 2º de ESO
- c) 3º de ESO
- d) 4º de ESO

3. ¿Cuál es tu lengua materna ?

- a) Español
- b) Inglés
- c) Otro

4. ¿Qué nivel de inglés crees que tienes ?

- a) Bajo
- b) Medio
- c) Alto
- d) Muy alto

5. Según tu opinión, ¿cómo de buen estudiante eres?

- a) No soy buen estudiante
- b) Soy un estudiante normal
- c) Soy buen estudiante
- d) Soy muy buen estudiante

II OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE

6. Es importante aprender otras lenguas

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

7. Aprender una lengua extranjera me ayuda a comprender mejor mi propia lengua

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

8. Aprender una lengua extranjera me ayuda a comunicarme mejor en mi propia lengua

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

9. Me gusta aprender otras asignaturas, como Ciencias Sociales, Música o Tecnología en inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

10. Creo que participar en el programa bilingüe me ayuda a sacar mejores notas

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

11. Me siento seguro cuando hablo en público en inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

12. Estoy contento de participar en el programa bilingüe

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

13. Me gusta participar en el programa Global Classrooms

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

14. Voy a clases particulares de inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

III OPINIÓN SOBRE CUESTIONES ACADÉMICAS

15. Creo que me esfuerzo mucho en los estudios

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

16. Estudio en casa todos los días

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

17. Hago siempre los deberes y presento los trabajos a tiempo

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

18. En casa, a veces escucho la radio o veo la TV en inglés

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

19. Normalmente saco buenas notas (media de 7 o más)

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

20. Me gusta estudiar

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

Este cuestionario se ha enviado online a los alumnos a través del siguiente enlace: [Cuestionario para alumnos](#)

Este cuestionario es de elaboración propia

3. Cuestionario para profesores participantes

En este formulario se preguntan cuestiones relativas a su perfil académico y profesional, así como a su visión sobre aspectos educativos, pedagógicos y organizativos.

Aunque es imprescindible emplear un código de identificación con el fin de realizar los oportunos enlaces estadísticos, garantizamos la absoluta confidencialidad de los datos proporcionados.

La finalidad de esta encuesta es ayudarnos mejorar en nuestro trabajo.

Gracias por su colaboración.

I. INFORMACIÓN PROFESIONAL

1. Por favor, introduzca su clave NP.

2. ¿De qué forma participa en el PEB?

- a) Como profesor de Inglés
- b) Como profesor de DNL

3. ¿Cuál es su nivel de competencia en Inglés?

- a) Muy poco o nada
- b) Competencia comunicativa mínima
- c) Competencia comunicativa básica
- d) Competencia comunicativa elevada
- e) Competencia comunicativa total

4. ¿Cuántos años lleva en la docencia?

- a) Menos de 5 años
- b) Entre 5 y 10 años
- c) Entre 10 y 15 años
- d) Más de 15 años

5. ¿Cuál es su nivel acreditado en inglés?

- a) Profesores de inglés,
- b) B1
- c) B2
- d) C1
- e) C2

II FORMACIÓN DEL PROFESORADO

6. ¿Ha realizado estancias formativas en el extranjero ?

- a) Nunca
- b) Hace más de tres años
- c) Durante los últimos tres años

7. ¿Ha recibido formación específica sobre educación bilingüe?

- a) Nada de formación
- b) Algo de formación
- c) Bastante formación
- d) Mucha formación

8. ¿Ha recibido formación específica sobre estrategias pedagógicas, en general?

- a) Nada de formación
- b) Algo de formación
- c) Bastante formación
- d) Mucha formación

9. ¿Ha recibido formación específica sobre AICLE?

- a) Nada de formación
- b) Algo de formación
- c) Bastante formación
- d) Mucha formación

10 . ¿Ha recibido formación lingüística en lengua Inglesa?

- a) Nada de formación
- b) Algo de formación
- c) Bastante formación
- d) Mucha formación

11 .¿ En qué aspectos considera que necesitaría más formación?

- a) No necesito
- b) En lengua inglesa
- c) En metodología docente
- d) En metodología AICLE
- e) En todo

III OPINIÓN SOBRE ASPECTOS EDUCATIVOS

12. Se considera bien valorado por la comunidad educativa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

13. Se considera bien valorado por el equipo directivo

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

14. Se considera bien valorado por los alumnos.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

15. Considera que el programa bilingüe es importante para el centro

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

16. Cree que trabaja con los mejores alumnos por participar en el PEB

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

17. Cree que cuenta con los medios necesarios para desempeñar su trabajo de forma efectiva

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

18. Cree que la administración educativa apoya suficientemente el programa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

19. Cree que los alumnos alcanzan una elevada competencia comunicativa en inglés gracias al programa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

20. Recomendaría el programa a familiares y amigos

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

Este cuestionario se ha enviado online a los profesores a través del siguiente enlace: [Cuestionario para profesores participantes](#)

Este cuestionario es de elaboración propia

5. Cuestionario para profesores no participantes

En este formulario se preguntan cuestiones relativas a su perfil académico y profesional, así como a su visión sobre aspectos educativos, pedagógicos y organizativos.

Aunque es imprescindible emplear un código de identificación con el fin de realizar los oportunos enlaces estadísticos, garantizamos la absoluta confidencialidad de los datos proporcionados.

La finalidad de esta encuesta es ayudarnos mejorar en nuestro trabajo.
Gracias por su colaboración.

I. INFORMACIÓN PROFESIONAL

1. Por favor, introduzca su clave.

2. ¿Cuántos años lleva en la docencia?

- e) Menos de 5 años
- f) Entre 5 y 10 años
- g) Entre 10 y 15 años
- h) Más de 15 años

3. ¿Cuántos años lleva en el centro?

- a) Menos de 5 años
- b) Entre 5 y 10 años
- c) Entre 10 y 15 años
- d) Más de 15 años

4. ¿Qué asignatura imparte?

II OPINIÓN SOBRE EL PROGRAMA BILINGÜE

6. Considera que el programa bilingüe es una buena iniciativa

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

7. Considera que el programa bilingüe aporta un valor añadido al centro

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

8. Considera que la administración educativa apoya suficientemente el programa bilingüe.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

9. Considera que la comunidad educativa del centro apoya el programa bilingüe.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

10. Considera que los profesores que participan en el en el PEB tienen el privilegio de trabajar con los mejores alumnos.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

11. Considera que el PEB ayuda a atraer buenos estudiantes al centro.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

12. Considera que PEB es bueno para los alumnos que participan en él.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

13. Considera que es bueno que el PEB siga impartándose en el centro.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

14. Considera que los profesores que no participan en el PEB están en desventaja.

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

15. Recomendaría el programa a familiares y amigos

Nada de acuerdo 1 2 3 4 5 Totalmente de acuerdo
Seleccione un valor en el intervalo de 1, nada de acuerdo a 5, totalmente de acuerdo

Este cuestionario se ha enviado online a los profesores a través del siguiente enlace: [Cuestionario para profesores no participantes](#)

Este cuestionario es de elaboración propia

12 I amhome now

- A at B in C on

13 The train arrives.....ten o'clock

- A on B at C on

14 She came to Spain.....2011

- A in B to C ay

15 Shea lot of friends

- A have B has C is

16 She to work every day.

- A drive B drives C driven

17 Ithat movie last week

- A watch B watched C watches

18 It'sweather

- A terrible B a terrible C the terrible

19 She is much younger.....him.

- A that B than C as

20 Who.....the door?

- A closed B did closed C close

Listening 1st ESO

Full Name
Family E-Mail:

Group
ID Code

All fields are required

1. Who is going to the cinema with Susie?

▶ [Listening 1 ESO.mp3](#)

- A) Jane B) Sam C) Peter

2. Which film will they see?

- A) Sunny Day B) Field of Green C) Heart of Gold

3. They are going to the cinema

- A) by the market. B) in the shopping centre. C) opposite the park.

4. How will they get there?

- A) by car B) on foot C) by bus

5. Matt should meet Susie at

- A) 3.45. B) 4.15. C) 4.20.

6. The cinema tickets will cost

- A) £5.50. B) £8.00. C) £6.20.

Reading 1º ESO

You are going to read an article about a circus. For each question choose the best answer (A, B or C).

Full Name:

Class:

E-Mail:

ID Code

All fields are required

A FAMOUS CIRCUS

The circus, Cirque du Soleil, began (0) A Montreal, Canada. It was started (1) the Canadian Guy Laliberté in 1984. "When he left college, Laliberté travelled around Europe and earned money (2) music in the streets. Not long after he returned home, he started Cirque with (3) friend, Daniel Gauthier. During the 1990s, Cirque grew quickly. It now does shows (4) over the world and the number of people working for it has grown from 73 to (5) than 3,500. The Cirque does not have any animals, but (6) is music and dance and each show tells a story. (7) show, which is called Varian, is about a man who could fly. The show starts with him falling from the sky and tells the story of how he (8) to learn to fly again.

1 Question (0)

A) in

B) at

C) to

2 Question (1)

A) from

B) by

C) of

3 Question (2)

A) played

B) plays

C) playing

4 Question (3)

A) their

B) his

C) its

5 Question (4)

A) some

B) all

C) enough

6 Question (5)

A) more

B) much

C) most

7 Question (6)

A) this

B) it

C) there

8 Question (7)

A) One

B) Each

C) Both

9 Question (8)

A) need

B) must

C) has

Use of English 1º ESO

You are going to read an article about a circus. For each question choose the best answer (A, B or C).

Full Name:

Family E-Mail:

Class:

ID Code

All fields are required

A YOUNG SWIMMER

Ana Johnson is a 13-year-old swimmer who lives in Melbourne in Australia. Her dream is to swim for Australia in the next Olympics. She swims in both long and short races and she has already come first in many important competitions.

As well as spending many hours in the pool, Ana also makes time for studying and for friends. 'I have lots of friends who swim and we're very close. It's much easier to have friends who are swimmers because they also have to get up early to practise like me and they understand this kind of life. But I'm not so different from other people my age. In my free time I also enjoy going to the movies and parties. There are also some good things about swimming for a club. I travel a lot for competitions and I've made friends with swimmers from other Australian cities and from other parts of the world.'

Ana is becoming well known in Australia and she believes it is important to get more young people interested in swimming. 'I don't mind talking to journalists and having my photograph taken. But last year I was on TV and that was much more fun.'

1 Example. Ana's home is in Melbourne.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

The answer is A

2 1. Ana hopes she will become an Olympic swimmer.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

3 2. Ana knows that she is better at short races than long ones.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

4 3. Ana has won a lot of swimming competitions.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

5 4. It is difficult for Ana to make friends with other people who swim.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

6 5. Ana likes doing the same things as other teenagers.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

7 6. Ana has met people from different countries at swimming competitions.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

8 7. Ana prefers speaking to journalists to being on television.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

Grammar 2º ESO

Full Name:

E-Mail:

Class:

Student ID:

All fields are required

1 Could we have.....drink?

another

other

an other

2 Is this car.....?

your

yours

the yours

3 Have you got..... to buy this house?

money enough

enough money

enough of money

4 I don'tyou will go.

to think

think

thinking

5help you?

Can I to

Do I can

Can I

6 She is a friend

of me

of I

of mine

7 Have you got.....children?

a

any

some

8 Have you ever been..... France?

to

at

in

9 I.....twenty years old

had

have

am

10 She lives in the same city..... me

as

like

11 What time did you arrive.....the hotel?

to

at

in

Listening 2nd ESO

First Name

Last Name

Group

E-Mail:

All fields are required

1 Example. Last month, Jim went to....

▶ [Listening 2 ESO.mp3](#)

- A) A Italy B) England
 C) Austria. This is the correct answer.

2 Question 1. Where did Jim buy his walking shoes?

- A) at the market B) in a supermarket C) in a shoe shop

3 Question 2. The shoes cost Jim....

- A) 20 Pounds. B) 48 Pounds C) 68 Pounds

4 Question 3. Jim says Sarah should take

- A) a jacket B) a sweater C) a sun hat

5 Question 4. How many T shirts should Sarah take?

- A) one B) five C) seven

6 Question 5. Sarah should take her phone because she may want to....

- A) phone the hotel B) phone home C) phone for help

Reading 2º ESO

Full Name:

E-Mail:

Class:

All fields are required

A YOUNG SWIMMER

Ana Johnson is a 13-year-old swimmer who lives in Melbourne in Australia. Her dream is to swim for Australia in the next Olympics. She swims in both long and short races and she has already come first in many important competitions.

As well as spending many hours in the pool, Ana also makes time for studying and for friends. 'I have lots of friends who swim and we're very close. It's much easier to have friends who are swimmers because they also have to get up early to practise like me and they understand this kind of life. But I'm not so different from other people my age. In my free time I also enjoy going to the movies and parties. There are also some good things about swimming for a club. I travel a lot for competitions and I've made friends with swimmers from other Australian cities and from other parts of the world.'

Ana is becoming well known in Australia and she believes it is important to get more young people interested in swimming. 'I don't mind talking to journalists and having my photograph taken. But last year I was on TV and that was much more fun.'

1 Example. Ana's home is in Melbourne.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

The answer is A

2 1. Ana hopes she will become an Olympic swimmer.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

3 2. Ana knows that she is better at short races than long ones.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

4 3. Ana has won a lot of swimming competitions.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

5 4. It is difficult for Ana to make friends with other people who swim.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

6 5. Ana likes doing the same things as other teenagers.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

7 6. Ana has met people from different countries at swimming competitions.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

8 7. Ana prefers speaking to journalists to being on television.

A) Right

B) Wrong

C) Doesn't say

Use of English 2º ESO

Full Name:

E-Mail:

Class:

All fields are required

1 Example. Where do you come from?

A) New York.

B) School

C) Home

The correct answer is A.

2 Question 1. Why didn't you come to the pool yesterday?

A) I didn't see them there.

B) It was a great time.

C) I was doing something else.

3 Question 2. I have to go home now.

A) Have you been before?

B) It's still quite early.

C) How long was it for?

4 Question 3. Whose phone is that?

A) It's not there.

B) Wasn't it?

C) I'm not sure.

5 Question 4. There weren't any more tickets for the match.

A) That's a pity.

B) All isn't enough.

C) I hope so.

6 Question 5. Shall we play that new computer game?

A) It's all right.

B) Yes, it is.

C) If you'd like to.

Grammar 3 rd ESO

Group

E-Mail:

Full Name

Fields in bold are required

1 I went out without.....money

- any some

2 Who is there? '.....'

- It is I It is me Me

3 Although he felt very.....he smiled.....

- angrily-friendly angry-friendly angry- in a friendly way

4 I.....to England.

- have often been often have been have been often

5 My mother.....my birthday.

- forgets always always forgets is always forgetting

6 Great ! Wework tomorrow

- don't have to have not to musn't

7 It'sweather

- terrible a terrible the terrible

8 She is much younger.....him.

- that than as

9 Who.....the door?

- close did closed closed

10 Alice.....have a baby.

- will shall is going to

11 I knew hewaiting for somebody.

- was is would

Listening 3rd ESO

Group

E-Mail:

Full Name

All fields are required

1 1. Why did Sally decide to write her first book?

▶ [Listening 3 ESO.mp3](#)

- A) people said her stories were good
 B) her family bought her a diary
 C) her penfriend suggested it

2 2. Why didn't Sally's Dad want her to send her book to a publisher?

- A) He didn't like it very much.
 B) He had given her help to write it.
 C) He was worried that they wouldn't be interested.

3 3. Sally sent her book to a company which.

- A) published books only on the internet.
 B) published her favourite stories.
 C) published books of a similar type.

4 4. How did Sally feel when the company phoned her Mum?

- A) very excited
 B) extremely surprised
 C) anxious about the future

5 5. Sally says that, as a result of her book,

- A) she now has more money.
 B) she has lost some of her friends.
 C) she is in contact with new people.

6 6. What does Sally say about her next book?

- A) It will be quite different from her first one.
 B) It will be written for older readers.
 C) It will be about something all children experience.

Reading 3 rd ESO

Full Name: E-Mail:
 Class:

The Australian Outback Post Plane

Today I am accompanying Rowan Dougall, a postman in Queensland in the far north of Australia, on his daily delivery trip. Every day, Rowan Dougall sets off with his post bags in the tail of his little plane – not much bigger than a large family car – and flies across one of the wildest places on earth, Australia’s Cape North, to reach the very remote inland areas called The Outback.

We fly just three hundred metres above dangerous crocodiles and snakes. This is one of the longest and most expensive postman trips in the world. However, a 50-cent stamp not only gets a letter posted to a neighbouring town, it will get it handdelivered by flying postman to the furthest areas of the outback. To help with the cost, the plane takes three or four paying local people or tourists, and I am one of them.

In the back of the plane, there is a pile of post –envelopes of all sizes, newspapers, and a few parcels. Somehow I expected this post to look special, maybe to include some hats or cowboy boots, but this looks no more exciting than the post delivered to me in England. I look at some of the names and addresses, wondering about the people who are waiting for these letters and parcels.

Rowan’s route is 2,000 km long, with 15 stops, and I get a chance to meet Sandy, who has just received an order of clothes from a store. ‘I look forward to this weekly delivery ... there’s not much that you can’t get delivered out here,’ she says, ‘but I do miss actually going shopping.’ Rowan is checking the time. There are another ten stops to make before dusk. Time to leap back on the plane and up into the air.

1 What is the writer’s main purpose in writing the text?

- A to get more support for postal services in the outback
- B to show the wild beauty of the Australian outback
- C to describe postal delivery services in the outback
- D to warn about the dangers to postmen in the outback

2 What does the writer say about the expense of delivering mail to Cape North?

- A Passenger fares help to cover some of the expense.
- B People in the outback have to pay a lot for a delivery.
- C It may be possible to find a less expensive system.
- D The sender pays more than the usual postage

3 What surprises the writer about the items of post on the plane?

- A Some of the items are very unusual.
- B The items are similar to his own post
- C He can see no clear names on the items.
- D The items seem to be very disorganized.

4 When talking about the plane post service, Sandy says that:

- A there are many items that cannot be delivered to her
- B she would like the service to be more frequent.
- C the mail plane does not stop long enough there.
- D she would like to be able to do her own shopping.

5 What might the writer say to a friend when he gets back?

- A The delivery service could be faster if the postman spent less time talking to the local people.
- B The postman has to fly the plane himself and deliver everything by hand.
- C Tourists are keener than the local inhabitants to go as passengers on the post plane.
- D The post plane is too small for the amount of post that has to be delivered.

Use of English 3 rd ESO

Full Name:

E-Mail:

Class:

All fields are required

Superheroes

A superhero is a fictional character (0) B special powers. (1) the first Superman story was written in the USA in 1938, superheroes have(2) in various comic books around the world. But more recently they have (3) better known as film characters. (4) superhero powers vary widely, superhuman strength and the ability to fly are common. (5) superheroes do not have special powers but have (6) other important abilities. In order to protect friends and family, a superhero's identity is normally (7) secret, which often means superheroes have a complicated double life. (8) have been successful superheroes in countries other than the USA. Examples (9) Cybersix from Argentina and the heroes of AK Comics from Egypt. Japan is the only country that has created as many superhero characters as the USA. However, most Japanese superheroes are short-lived. While American entertainment companies reinvent superheroes, (10) they will stay popular, Japanese companies frequently introduce new characters.

1 Example

A) for

B) with

C) to

2 Question 1

A) From

B) Since

C) Before

3 Question 2

A) shown

B) entered

C) appeared

4 Question 3

Ⓐ A) become

Ⓑ B) changed

Ⓒ C) grown

5 Question 4

Ⓐ A) So

Ⓑ B) Although

Ⓒ C) If

6 Question 5

Ⓐ A) Each

Ⓑ B) Any

Ⓒ C) Some

7 Question 6

Ⓐ A) developed

Ⓑ B) realized

Ⓒ C) made

8 Question 7

Ⓐ A) put

Ⓑ B) got

Ⓒ C) kept

9 Question 8

Ⓐ A) This

Ⓑ B) There

Ⓒ C) That

10 Question 9

Ⓐ A) include

Ⓑ B) be

Ⓒ C) involve

11 Question 10

Ⓐ A) hoping

Ⓑ B) asking

Ⓒ C) waiting

Grammar 4th ESO

Full Name
Family E-Mail:

Group
ID Code

All fields are required

1 I watched a.....at the cinema yesterday.

- A war's film B film of war C war film

2 I don't know if Mary..... next month.

- A came B will come C comes

3 Who.....you that pen?

- A has given B gave C have given

4 I.....to London

- A often have been B have been often C have often been

5 Ana.....to see us tomorrow.

- A comes B come C will come

6 Can you finish the essay.....Monday

- A untill B by C till

7 I wish Imore patience

- A had B have C will have

8 I wonder if Kelly.....tomorrow

- A will phone B phones C phone

9 I don't like.....

- A war films B films of war C war's films

10 It is.....if we go by plane.

- A the quicker B quicker C the quickest

11 At last, after three years, he..... finish his studies.

- A could B managed to C succeeded to

Listening 4th ESO

Full Name

Group

Family E-Mail:

ID Code

All fields are required

1 1. You will hear a man talking to some tourists. Who is he?

▶ [Listening 4 ESO.mp3](#)

- A) a café owner B) a tourist guide C) a street trader

2 2. You will hear a woman and her friend in an airport. What has the woman lost?

- A) her handbag B) her passport C) her boarding pass

3 3. You will hear a man talking about his holiday. Which place did he enjoy most?

- A) the seaside B) Bangkok C) the north

4 4. You will hear a girl talking about choosing a coat. Whose advice did she follow?

- A) her mother's B) her sister's C) the shop assistant's

5 5. In an office, you will hear a man talking on the telephone. Where is Mr. Richardson?

- A) in the hotel B) in America C) at home

Reading 4th ESO

Full Name: Family E-Mail:
 Class: ID Code

Fields in bold are required

Jamie tried to ignore the shouts from the spectators, urging the players on. Across the squash court, Danny Powell glared back at him. But there was an element of satisfaction in Danny's face. His arrogance had gone - the first two games had at least knocked that a bit - but having fought back with usual aggression to two games all, he clearly felt he was in with a chance of taking the match.

Jamie tried to focus his mind and energy. He knew the pressure was on him now. He had been two games ahead and had thrown that lead away. Though this was meant to be a minor event, the semi-final of the Under 19 Knockout in the 'friendly' atmosphere of their own club, it was obvious that everyone wanted to know who the winner would be, as they saw it as a taster for the Regional Championships in two weeks' time. *line 4*

Jamie glanced up at the faces in the gallery. Their classmates were all there, and, of course, Bob Powell, who was going on and on with pride every time Danny won a point, as though his son were a superstar and not the show-off that he was. But there was only one face up there Jamie was bothered about - his own father's. And right now, he did not dare to look at it.

'Fifth and final game,' called Geoff, the umpire. The shouts from the gallery died away and Jamie forced his mind back to the match. Danny served. Jamie started to dive forward. Earlier in the match, he would have reached this shot, but now, with his energy almost spent, he stopped, knowing it was out of reach, anxious to save what strength he had left.

Powell's voice bellowed out: 'Good boy, Danny, good boy! He's finished!' Jamie heard disapproving noises from Joe who, as owner of the club, always tried to limit Powell's open hostility towards his son's opponents. It never did any good.

Jamie turned back to the court, determined to fight back, but now desperately jaded. It seemed to him suddenly that he'd been on a squash court every waking moment of his sixteen years. And before the next ball came towards him, he just had time to reflect that this wasn't far from the truth. No wonder these walls had come to feel like a prison cell; and it was a cell of tension, with moments of victory, but dominated for the most part by an ambition he sensed he would never fulfil.

The next point was given to Jamie. Danny turned to Geoff: 'It was out.' Jamie looked away. He knew it was his point but he didn't expect a problem. Geoff was not a person to be fazed by anyone, not even Danny or his father. 'Come on,' said Danny. 'It was my point.' Jamie had heard this sort of dialogue so many times from Danny and, if it went on long enough, which it usually did, Bob Powell was bound to join in. 'I've given my decision,' said Geoff. 'Now play on.'

Jamie said nothing and continued to wait, ball in hand. In a strange way, he was grateful for this interruption. It gave him a moment to catch his breath. But not for long. Geoff leaned on the rail and fixed his eyes on Danny. 'Danny, play on, please, or I'll award a penalty point.' Danny, with a final glare, walked back into position to continue the match. Jamie served at once, hoping the incident would have unsettled Danny's rhythm.

But Danny was now fired up. The ball came back like a bullet. To Jamie, the next four points seemed to fly past in a maze of volleys and smashes that forced him back, pulled him forward, played with him like a toy. He knew then that he could not beat Danny. Not today. Perhaps not ever. Danny was too strong.

1 1. In the first paragraph, Jamie noticed that Danny

- Ⓐ wasn't happy with the way he was playing. Ⓜ wasn't quite so sure of himself as he had been.
Ⓑ was annoyed by the noise from the spectators. Ⓝ was being less aggressive than normal

2 2. What does 'it' refer to in line 8?

- Ⓐ the winner Ⓜ the cup Ⓝ the atmosphere Ⓞ the semi-final

3 3. What did Jamie feel when he looked at the gallery?

- Ⓐ anxiety about what his father would be thinking Ⓜ pride that his father was watching him
Ⓑ annoyance that Danny had more supporters Ⓝ pleasure that his friends were watching

4 4. In the fourth paragraph, how did Jamie react to the ball ?

- Ⓐ He misjudged where it was going to land. Ⓜ He thought it wasn't a good shot.
Ⓑ He decided it wasn't worth trying to hit it. Ⓝ He tried to hit it and missed.

5 5. What do we learn about Joe in the fifth paragraph?

- Ⓐ He didn't think Danny was a good player. Ⓜ He attempted to stop Danny's opponents shouting.
Ⓑ He thought Powell should praise his son more. Ⓝ He had little effect on Powell's behaviour.

6 6. What did Jamie realise in the sixth paragraph?

- Ⓐ He should have concentrated harder on his practice. Ⓜ He was tired of the constant pressure he felt.
Ⓑ He didn't need to worry so much about his skills. Ⓝ He should be more ambitious for the future.

7 7. What did Jamie think when Danny argued with Geoff?

- Ⓐ He expected Geoff to stick to his decision. Ⓜ He knew Geoff might ask for his opinion.
Ⓑ He wondered how Geoff would react. Ⓝ He hoped Geoff would sort the problem out quickly.

8 In the last paragraph, the expression 'played with him like a toy' is used to illustrate the fact that

- Ⓐ the match had become more entertaining. Ⓜ the match had gone on for too long.
Ⓑ Jamie was no longer serious about winning. Ⓝ Jamie had little control over the match.

Use of English 4th ESO

Full Name: Family E-Mail:
 Class: ID Code:

Fields in bold are required

David Jones is the first Scottish man to go (1) A the world in a balloon. He, and his French co-pilot have written a report on the 40-day expedition they (2).....in July 2009. It was an astonishing event. Nobody(3).....them to finish the voyage.They had to (4).....with temperatures of minus 40 degrees.Fifteen years (5).....David was a reasonably successful businessman, (6).....tired of his busy life, so he (7).....to buy a balloon.Before long, he was one of the country's (8).....balloon instructors.Why did he risk everything for one trip?. He says he was not a very confident child: '*At seven, a friend (9).....me to go down a water slide. I still (10).....being absolutely terrified. I couldn't swim and I have never learnt to swim properly*'. He thinks everyone should face their greatest (11).....and that is one reason why he went up in the balloon.

1 Question (1)

- A) round B) across C) over

2 Question (2)

- A) followed B) completed C) succeeded

3 Question (3)

- A) expected B) hoped C) succeeded

ANEXO 4

Descriptorios lingüísticos básicos del MCERL

En las tablas siguientes se recogen resumidamente los descriptorios lingüísticos básicos recogidos en el MCERL para el diseño de las pruebas de competencia lingüística.

CURSO	NIVEL	EXPRESIÓN ORAL
1ºESO	A1	Puede expresarse con frases sencillas y aisladas relativas a personas y lugares.
2ºESO	A2	Sabe hacer una descripción o presentación sencilla de personas, condiciones de vida, actividades diarias, cosas que le gustan o no le gustan, en una breve lista de frases y oraciones sencillas.
3ºESO	B1	Puede llevar a cabo, con razonable fluidez, una descripción sencilla de una variedad de temas que sean de su interés, presentándolos como una secuencia lineal de elementos.
4ºESO	B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo, ampliando y defendiendo sus ideas con aspectos complementarios y ejemplos relevantes.

CURSO	NIVEL	EXPRESIÓN ESCRITA
1ºESO	A1	Escribe frases y oraciones sencillas y aisladas.
2ºESO	A2	Escribe una serie de frases y oraciones sencillas enlazadas con conectores sencillos tales como «y», «pero» y «porque».
3ºESO	B1	Escribe textos sencillos y cohesionados sobre una serie de temas cotidianos dentro de su campo de interés enlazando una serie de distintos elementos breves en una secuencia lineal.
4ºESO	B2	Escribe textos claros y detallados sobre una variedad de temas especializados, sintetizando y evaluando información y argumentos procedentes de varias fuentes.

<u>CURSO</u>	<u>NIVEL</u>	<u>COMPRENSIÓN AUDITIVA</u>
<u>1°ESO</u>	A1	Reconoce palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a sí mismo, a la familia y al entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.
<u>2°ESO</u>	A2	Comprende frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal y es capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.
<u>3°ESO</u>	B1	Comprende las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales cuando la articulación es relativamente lenta y clara.
<u>4°ESO</u>	B2	Comprende discursos y conferencias extensos, e incluso sigue líneas argumentales complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprende casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales.

<u>CURSO</u>	<u>NIVEL</u>	<u>COMPRENSIÓN ESCRITA</u>
<u>1°ESO</u>	A1	Comprende palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas; por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.
<u>2°ESO</u>	A2	Es capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sabe encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos, como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios, y comprende cartas personales breves y sencillas.
<u>3°ESO</u>	B1	Comprende textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano. Comprende la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.
<u>4°ESO</u>	B2	Es capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprende la prosa literaria contemporánea.

ANEXO 5
Resultados de los test de competencia lingüística por cursos

