



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Título de trabajo en castellano

El impacto de AICLE en la distinción entre los alumnos

Título de trabajo en inglés

The effect of CLIL on the distinction among the students

Alumno/a **Carla Peña González**

Especialidad **Lenguas Extranjeras**

Director/a **M^a del Carmen Camus Camus**

Curso académico **2015/2016**

Fecha **Octubre 2016**

ÍNDICE

PRÓLOGO	4
RESUMEN / ABSTRACT	5
INTRODUCCIÓN	6
JUSTIFICACIÓN	10
REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA	11
Fomento de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras en España	11
Fomento de la enseñanza y aprendizaje de Lenguas Extranjeras en Cantabria	11
Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER)	12
Bilingüismo	15
Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	18
HIPÓTESIS	26
OBJETIVOS	26
METODOLOGÍA	27
Contexto	27
Participantes	28
Material	28
Proceso	30
RESULTADOS	31
CONCLUSIONES	41
LIMITACIONES Y ÁREAS DE MAYOR INVESTIGACIÓN	42

BIBLIOGRAFÍA	43
Legislativa	43
Específica	44
Sitios Web	49
 ANEXO	 51
Anexo 1: Cuestionario para evaluar la competencia lingüística escrita en 4º ESO	 51

PRÓLOGO

Antes de todo cabe aclarar que la investigación se había centrado en si la educación bilingüe, más concretamente el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o en inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, fomentaba el mejor aprendizaje de la competencia gramatical. Razón por la cual el cuestionario que aparece en el Anexo está formado por dos partes.

La primera parte es la que en realidad vamos a utilizar para el estudio de este trabajo y se irá desglosando a lo largo del mismo. Por otro lado, los ítems de la segunda parte del cuestionario han sido diseñados a partir de múltiples y variadas fuentes como son libros de texto (*English Alive! Student's Book 4*, 2011; *English Alive! Workbook 4*, 2013; *Essential Grammar in Use*, 2002), revistas (*Speak Up* Nº 367, *Speak Up* Nº 368) o informes como, por ejemplo, el llevado a cabo por el “Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo” (INECSE)¹.

La segunda parte está formada por 6 ejercicios y su objetivo es evaluar la competencia lingüística (conocimiento de la lengua) y la subcompetencia sociolingüística de forma escrita (adecuación al contexto con respecto a la forma y al significado) (Castaño, Fernández y Folgar, 1998). Los ejercicios son variados y consisten en elegir la respuesta correcta dentro de la elección múltiple, completar oraciones con la correcta forma verbal, traducir, hacer preguntas, corregir fallos y escribir una redacción breve.

Después de recapacitar sobre el tema principal sobre el que quería centrar mi investigación, decidí prescindir de la parte en la que quería comprobar la posible diferencia en la competencia gramatical entre ambos grupos. Grupos que son el que pertenece a la educación bilingüe y el grupo que pertenece a la educación tradicional. Por lo tanto, me centro exclusivamente en el perfil sociocultural de los estudiantes.

¹ García, M. D. M. G y González, A. C. (2004). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM) se centra en el ámbito sociocultural de los alumnos. El propósito de este artículo es comprobar si el programa AICLE provoca una discriminación entre los alumnos que cursan dicho programa y los que cursan un programa tradicional. Para ello, comparamos el nivel sociocultural entre los estudiantes de 4º E.S.O. que participan en el programa AICLE y aquellos alumnos que estudian en un programa no AICLE, es decir, en un programa tradicional donde el inglés es simplemente una lengua extranjera con un peso semejante al de otras asignaturas del currículo. Para ello, intentaremos establecer el perfil de alumnado. El total de alumnos que participan en la investigación son 50, a los cuales se les pasa un cuestionario con el objetivo de evaluar el nivel de experiencia o historial (horas expuestas a la L2, clases particulares o estancias en el extranjero). Los resultados revelan que los participantes del grupo AICLE tienen diferentes perfiles socioculturales que aquellos que participan en el sistema de educación tradicional. De hecho, muestran más interés y los resultados obtenidos en la competencia lingüística llegan a ser mejores que los del grupo no AICLE.

Palabras clave

Educación bilingüe, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), L2 (segunda lengua), perfil sociocultural.

Abstract

The present end-of-Master's project is focused on the sociocultural background of the students. The aim of this article is to determine the effectiveness of CLIL on the segregation of the students. We compared the sociocultural level between the students from the CLIL group and the students from the non-CLIL group, who belong to a group who took part in a traditional foreign language system. The total number of students who took part in the research is 50. They were given a questionnaire with the purpose of assessing the level of experience or sociocultural background (hours exposed to the L2, private lessons or stays in a foreign country). The results reveal that the members of the CLIL group have different sociocultural profiles from those who take part in the traditional system. In fact, they show more interest and the results obtained from the linguistic competence are better than those from the non-AICLE group.

Keywords

Bilingual education, AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), L2 (second language), sociocultural profile.

INTRODUCCIÓN

La adopción y establecimiento de programas, reformas e innovaciones en el marco educativo viene marcado por la demanda de la sociedad. En la actualidad el interés por las lenguas extranjeras es evidente (Marsh y Langé, 1999) y, por consiguiente, una sociedad globalizada como es España reclama una enseñanza y aprendizaje de las mismas. Asimismo, es tan alto el grado de dominio que se quiere alcanzar en las lenguas extranjeras (inglés, francés o alemán) que son incluso empleadas como lengua vehicular.

El progreso de un programa educativo tradicional a un programa bilingüe es lo que, hoy en día, está en pleno auge. Esta promoción del bilingüismo en los centros educativos de España (véase Tabla 1 y Tabla 2) es indiscutiblemente una cuestión trascendental y valiosa. Como consecuencia, está siendo una línea de actuación preferente.

Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2010-2011

	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera ⁽¹⁾		Otras experiencias ⁽²⁾		Centros extranjeros	
	E. Primaria	E.S.O.	E. Primaria	E.S.O.	E. Primaria	E.S.O.
TOTAL	10,5	5,9	3,7	1,5	1,1	0,9
Andalucía	7,9	7,6	0,0	0,0	0,7	0,6
Aragón	7,1	3,9	1,7	0,9	0,5	0,4
Asturias (Principado de)	13,3	5,9	13,7	8,8	0,5	0,3
Baleares (Illes)	0,5	0,6	22,1	9,4	1,4	0,9
Canarias	15,3	8,8	0,0	0,0	2,2	1,9
Cantabria	2,2	3,8	5,0	7,2	0,0	0,0
Castilla y León	3,2	1,4	26,1	3,9	0,1	0,1
Castilla-La Mancha	13,2	11,7	2,9	0,6	0,0	0,0
Cataluña	..	..	..	..	1,0	0,9
Comunitat Valenciana	15,3	1,0	0,0	0,0	2,5	2,1
Extremadura	4,4	8,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	10,2	9,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Madrid (Comunidad de)	18,0	4,2	2,1	0,0	2,4	2,1
Murcia (Región de)	3,2	9,8	1,3	0,5	0,7	0,5
Navarra (Comunidad Foral de)	10,2	2,8	0,2	7,0	0,0	0,0
País Vasco	6,3	7,8	9,6	7,1	0,7	0,7
Rioja (La)	0,0	1,9	24,3	26,2	0,0	0,0
Ceuta	4,8	1,4	5,0	1,5	0,0	0,0
Melilla	10,4	6,0	0,0	0,0	0,0	0,0

(1) Recoge la oferta de programas que garantizan su impartición por lo menos en todos los cursos de cada una de las etapas de la educación obligatoria (Primaria y/o ESO) y que también puede abarcar segundo ciclo de E. Infantil y/o la enseñanza post-obligatoria.

(2) Recoge aquellas experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera, que incluyen su utilización como lengua de enseñanza para una o más áreas o materias, diferentes de la propia lengua extranjera. Estas experiencias no suelen estar orientadas a su continuidad en cada uno de los cursos de las etapas obligatorias, e incluso, a veces pueden estar condicionadas a la disponibilidad en el centro de profesorado que pueda participar en ellas.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2010-2011. (Imagen extraída de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2012/2013*. Secretaría General Técnica: S. G. de Estadística y Estudios, p.29)

Tanto la Tabla 1 como la Tabla 2 fueron publicadas en años posteriores al año académico en el que se realizó la investigación. La razón de este hecho es que los datos o resultados de cualquier investigación, en este caso la llevada a cabo por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, no son difundidos hasta que no se concluye con la misma. Por lo tanto, los datos recogidos en el año académico 2010/2011 fueron difundidos en el 2012 y los datos del año académico 2013/2014 en el 2015.

Con respecto a las experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza en Cantabria en el curso 2010/2011, hay que destacar que un 7,2% de alumnos participa en las experiencias de profundización en el conocimiento de esa lengua extranjera que se realizan con menor continuidad. Asimismo, se observa la inexistencia de “centros extranjeros”, es decir, aquellos que ofrecen un sistema educativo de otros países y que conceden la titulación española. Por otro lado, si lo comparamos con otras comunidades autónomas, también se aprecia un escaso porcentaje de alumnos en el sistema de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE), o en inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. A título de ejemplo, Castilla-La Mancha cuenta con un 11,7% de alumnos de Educación Secundaria que participan en dicho sistema, Galicia y la Región de Murcia con un 9,8% y Cantabria con un limitado 3,8%. Sin embargo, cabe señalar que existen comunidades con porcentajes inferiores a los de Cantabria como, por ejemplo, los de Castilla y León, La Comunidad Foral de Navarra o la Rioja con un 1,4%, 2,8% y 1,9% respectivamente.

Una vez comentados algunos de los datos de la Tabla 1, correspondientes al año 2010-2011, comentamos algunos de los datos de la Tabla 2 que muestra los valores para el curso 2013-2014. Los datos nos revelan que para este curso académico la situación de Cantabria ha cambiado aunque se sigue sin contar con ningún “centro extranjero”. El cambio más significativo se observa en el porcentaje relativo al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, ya que las experiencias en la ESO en las que no se muestra tanta continuidad, es decir, las que no ofrecen la seguridad de continuar en años posteriores, se mantiene igual. De hecho solo aumenta en un 0,7%, pues pasa de un 7,2% en el curso académico 2010/2011 a un 7,9%

en el curso 2013/2014. No podemos olvidar que en el curso 2013/2014 en Cantabria, el porcentaje de alumnos de la Educación Secundaria que seguían la metodología AICLE aumenta hasta llegar al 8%. Este incremento no es exclusivo en nuestra comunidad ya que en la mayoría del país su desarrollo es notable. Extremadura es la región donde mayor porcentaje encontramos con un 18,8%, seguido de Castilla-La Mancha con 18,5% y de Aragón y la Región de Murcia, ambas con un 17,5%.

Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2013-2014

	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera ⁽¹⁾		Otras experiencias ⁽²⁾		Centros extranjeros	
	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO
TOTAL	20,4	13,7	5,1	2,8	1,2	0,9
Andalucía	17,4	17,5	0,0	0,0	0,7	0,7
Aragón	26,1	10,1	8,7	1,2	0,0	0,0
Asturias (Principado de)	1,4	0,0	43,0	16,8	0,5	0,4
Baleares (Illes)	0,8	1,1	14,3	7,4	2,0	0,9
Canarias	13,7	11,3	0,0	0,0	2,2	1,5
Cantabria	5,9	8,0	7,6	7,9	0,0	0,0
Castilla y León	44,8	10,8	9,8	2,2	0,0	0,0
Castilla-La Mancha	20,7	18,5	3,8	1,5	0,0	0,0
Cataluña	--	--	--	--	1,1	0,9
Comunitat Valenciana	--	--	--	--	2,5	2,2
Extremadura	16,7	18,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	11,2	6,6	15,0	10,1	0,0	0,0
Madrid (Comunidad de)	31,3	16,6	2,9	0,6	2,4	2,8
Murcia (Región de)	18,1	17,5	1,2	1,0	0,8	0,6
Navarra (Comunidad Foral de)	9,0	1,6	0,0	0,0	0,1	0,0
País Vasco	20,8	11,5	0,0	0,0	0,7	0,7
Rioja (La)	1,2	3,9	36,7	31,8	0,0	0,0
Ceuta	7,1	2,7	13,8	0,0	0,0	0,0
Melilla	13,0	0,0	5,2	7,6	0,0	0,0

(1) Recoge la oferta de programas que garantizan su impartición por lo menos en todos los cursos de cada una de las etapas de la educación obligatoria (Primaria y/o ESO) y que también puede abarcar segundo ciclo de E. Infantil y/o la enseñanza post-obligatoria.

(2) Recoge aquellas experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera, que incluyen su utilización como lengua de enseñanza para una o más áreas o materias, diferentes de la propia lengua extranjera. Estas experiencias no suelen estar orientadas a su continuidad en cada uno de los cursos de las etapas obligatorias, e incluso, a veces pueden estar condicionadas a la disponibilidad en el centro de profesorado que pueda participar en ellas.

Tabla 2. Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2013-2014. (Imagen extraída de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2015/2016*. Secretaría General Técnica: S. G. de Estadística y Estudios, p.29)

Las dos tablas nos muestran como en el periodo de tan solo tres años, aumenta notablemente el porcentaje de alumnos que participan en programas en los que utilizan las lenguas extranjeras como lenguas de enseñanza. Si tomamos como referencia los datos ofrecidos con respecto al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en Cantabria vemos como en la ESO la suma de alumnos asciende desde un 3,8% en el curso 2010/2011 a un 8% en el curso 2013/2014.

Además, datos sacados de un estudio llevado por el periódico *El Diario Montañés*² en el año 2015 confirman lo mostrado anteriormente. Revela que “la educación bilingüe crece un 46% en las aulas de Cantabria”. Desde el año 2011 al 2015 el número de centros que ofrecen estudios con programas bilingües ha aumentado hasta llegar a ser 73, de los cuales 35 son de Educación Secundaria³. Por todo esto, podemos confirmar el hecho de que haya un interés tan grande por llegar a controlar y tener un dominio de una lengua extranjera. Más adelante veremos la complejidad y ambigüedad que conlleva el ser bilingüe y el bilingüismo.

Como hemos mencionado antes, una de las opciones que, en la actualidad, los estudiantes tienen para beneficiarse de ese fomento del bilingüismo es poder matricularse en un centro donde esté implantado el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este modelo educativo fue desarrollado en los años 90 en Europa (Eurydice, 2006) y podría considerarse como el que más está en auge “CLIL⁴ is considered to be an alternative path to conventional EFL⁵” (AICLE podría ser una alternativa para el sistema tradicional) (Heras, A. y Lasagabaster, D. 2014).

AICLE fue implantado en nuestro país por dos motivos distintos. El primero fue, como hemos visto, para conseguir una mejora en la educación de lenguas extranjeras. Por otro lado, también por el sentido de pertenencia a la Unión Europea (Del puerto y Adrián, 2013), para conseguir una Europa sin fronteras donde se disfrute de una libertad de movimiento, donde se fomente el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la empatía y la igualdad en la diversidad cultural y en las personas.

² Puente, V. (2015). *La educación bilingüe crece un 46% en las aulas de Cantabria*. El Diario Montañés. Cantabria. <http://www.eldiariomontanes.es/cantabria/201504/25/educacion-bilingue-crece-aulas-20150424224610.html> [Consultado el 29/06/2016]

³ Datos extraídos de <http://educantabria.es/red-de-centros-de-educacion-bilinguee-de-cantabria/centros-peb.html>

⁴ Content and Language Integrated Learning. Siglas en inglés de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

⁵ *English as a Foreign Language (EFL)*. Siglas en inglés de Inglés como Lengua Extranjera (ILE)

Los sistemas bilingües están amparados por un modelo de referencia, un documento que decreta una base común para todos los centros de todo el país e incluso de toda Europa. Este documento es el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER). Este documento político establece los principios pedagógicos, los niveles lingüísticos de referencia, las competencias que han de adquirir los discentes, los procesos de enseñanza y aprendizaje, el currículo o la evaluación (Barbero Andrés, 2014). Este documento sirve de guía tanto al docente como al estudiante, ya sea con respecto a la evaluación o autoevaluación como para comprobar el avance y superación en las distintas destrezas y niveles.

JUSTIFICACIÓN

La idea de esta investigación surge a partir de mi reciente paso por el instituto en el que he realizado las prácticas como docente. A lo largo de los dos meses, he percibido una diferencia notable en el perfil de los alumnos. Diferencia que se aprecia a la hora de clasificarles según hayan elegido el programa por el que van a realizar los estudios en la Educación Secundaria Obligatoria, ya sea el programa de educación bilingüe o el programa de educación tradicional.

Por este motivo, para confirmar esta apreciación se pretende investigar el nivel sociocultural que tienen los estudiantes en ambos grupos. El estudio indagará si el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras podría ser un programa que favorece las distinciones entre los alumnos y fomenta la discriminación de los mismos que carecen de interés o tienen problemas a la hora de seguir el ritmo de los demás compañeros.

El hecho de establecer un nuevo modelo educativo no debe realizarse simplemente por ser una novedad. Hay que tener en cuenta si se han visto mejoras con este nuevo sistema e, igualmente, es de suma importancia comprobar si se podría formar mejor a los alumnos que los que intervienen en el sistema tradicional.

A partir de esta investigación y de todas las que se han llevado a cabo respecto a este tema intentaremos contestar esta pregunta a la que intentamos dar respuesta. Asimismo, también se podría ver si en realidad los estudiantes están adquiriendo conocimientos, si están aprendiendo conceptos nuevos o si se requiere la introducción de métodos y materiales nuevos y más apropiados para la adquisición de una buena competencia lingüística.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

En las últimas dos décadas, España ha sido testigo del apoyo que se le está dando al fomento de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras surgido en el contexto nacional, europeo e internacional. En efecto, el Gobierno de España decidió regular esta educación plurilingüe en el Artículo único. Modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación del Boletín Oficial de España (BOE) donde fija los principios y deberes básicos del Sistema Educativo Español. El derecho y la libertad que cada uno o cada padre posee para elegir la educación que quiere recibir o quiere que reciban sus hijos se ve influenciada cada vez más por diversas alternativas, ya que no sólo cabe la posibilidad de participar en un sistema educativo tradicional, sino que también cabe la posibilidad de participar en los recientes e innovadores programas bilingües.

Sin embargo, aunque se tenga en común el propósito de aprender una lengua extranjera, no todos los colegios e institutos del país están regidos por las mismas leyes. De hecho, cada centro depende de las adaptaciones que se lleven a cabo en las distintas Comunidades Autónomas a las que pertenezcan. Así lo refleja, por ejemplo, Julián de Vega (2013) manifestando que “En España se han puesto en marcha diferentes modelos bilingües en las diferentes comunidades autónomas” (p.21).

Desde el año 2002 el Gobierno de Cantabria ha hecho una apuesta decidida por el fomento de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras en Cantabria. Para el curso 2015-2016 el Gobierno de Cantabria publica en su Boletín Oficial (BOC), la resolución de 1 de abril de 2015 “por la que se

convoca a los centros docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte que imparten Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional del sistema educativo a participar en la implantación para el curso 2015-2016 de programas de educación bilingüe inglés-español, alemán-español o francés-español”. Uno de los objetivos de estos programas no es otro que conseguir un control de las competencias lingüísticas y académicas tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera.

A causa del gran interés que suscita saber idiomas modernos y la mayor movilidad de los estudiantes a otros países, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación (MCER) y su aplicación práctica, el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL) lleva desde sus comienzos “proporcionando una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa”⁶.

Esta intervención del Consejo de Europa en educación con la creación del MCER ha sido realmente ventajosa y útil para los países miembros, ya que era necesario tener un lenguaje común para poder moverse, cooperar e integrarse. Un lenguaje común para sentirnos uno. Un lenguaje común para aprender, enseñar y evaluar. Este documento político fomenta el enfoque comunicativo orientado a la acción y la enseñanza de la competencia lingüística basada en destrezas (véase Gráfica 1) o actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión y la interacción tanto oral como escrita⁷.

⁶ Consejo de Europa, División de Política Lingüística (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes-Anaya. p.1

⁷ Consejo de Europa, División de Política Lingüística (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes-Anaya.



Gráfica 1. Destrezas lingüísticas. (Datos extraídos de Consejo de Europa, División de Política Lingüística (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes-Anaya. p.14)

La participación, la colaboración y la inclusión son conceptos clave para el MCER en los procesos educativos. Esta nueva idea sugiere el aprendizaje adquirido a lo largo de toda la vida y no sólo en el centro escolar (Bolívar, 2015). No se puede considerar al centro y sus docentes los únicos responsables de la educación ya que también van a participar de esa enseñanza la sociedad, la familia, los iguales o los vecinos entre otros muchos en infinidad de contextos como pueden ser el barrio, la calle o la casa. Se van a desarrollar “nuevos escenarios de aprendizaje” que van, a su vez, a crear “nuevas ecologías de aprendizaje” (dónde, cómo, cuándo y de quién se aprende) (Bolívar, 2015. p.6).

Como bien manifiesta el MCER, tanto los conceptos, como los procesos y las actitudes van a estar considerados dentro de los contenidos de aprendizaje. Es imprescindible poseer los tres saberes o los tres criterios educativos como son el saber, el saber hacer y el saber ser. Es importante conocer, entender y aprender los conceptos nuevos, ya sean gramaticales, léxicos o culturales. Además, es necesario formarse para desarrollar a lo largo de la vida todo lo aprendido y poderlo poner en práctica en situaciones reales. Finalmente, es esencial formarse como persona para así saber cómo comportarse en diferentes situaciones y afrontarse a cualquier problema.

Sin embargo, no podemos considerar que este pensamiento sea exclusivo de los miembros del Consejo de Europa, ya que, por ejemplo, los autores Richards and Rodgers (1999: 106) también postulan que se espera que el estudiante se haga independiente, autónomo y responsable. “Learners are expected to develop independence, autonomy, and responsibility. El discente se tiene que sentir capaz de adquirir conocimientos por sí sólo, centrarse en los elementos positivos y no tanto en los errores. Realzar lo positivo es más enriquecedor, va a ayudar a resaltar en una mayor medida la motivación y las ganas de aprender.

Con respecto al PEL, no podemos cuestionar que su función primordial es la informativa. Por lo tanto, es 100% aplicable a los docentes que trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras. A su vez es beneficioso también para los discentes, quienes, de forma independiente, se evalúan el nivel y progreso de las competencias a lo largo de la vida. Si tenemos en cuenta que hoy en día hay mayor número de inmigrantes y refugiados, tenemos que pensar que el lugar de procedencia es diferente, el nivel de formación, la edad, la situación personal, etc. Las tres partes por las que está compuesto el portfolio son el pasaporte lingüístico, el dossier y la biografía lingüística. Documentos que son de gran ayuda ya que contribuyen a la hora de conocer a la otra persona y poder guiarle en el proceso de aprendizaje. Es como tener un manual donde fijarse para saber en qué nivel del Marco de Referencia se encuentra (A1, A2, B1, B2, C1, C2) y qué proceso seguir con dicho estudiante.

Volviendo de nuevo a los programas de educación bilingüe en Cantabria, cabe señalar la fecha en la que se empezaron a impartir. El Instituto de Educación Secundaria precursor en programas de educación bilingüe en inglés fue el IES Cantabria (Santander) en el curso 2004/2005 donde se establece el convenio MEC (Ministerio de Educación y Ciencia)/ British Council. Previamente, en 1996, los dos organismos llegaron a un acuerdo y firmaron un convenio de colaboración con el fin de impartir un currículo integrado de dos lenguas, como son el inglés y español, y de sus culturas. Fundamental señalar que dicho convenio sigue vigente ya que en el año 2013 fue renovado.

Anteriormente, concretamente, un año antes, en el curso académico 2003/2004, se implantó el primer y único programa de educación bilingüe en alemán en el IES Garcilaso de la Vega (Tanos-Torrelavega). Y con respecto a los programas de educación bilingüe en francés, el centro pionero fue el IES Alberto Pico (Santander) en el curso 2002/2003.⁸

El aspecto que realmente resalta es la disparidad en las asignaturas que se imparten en la lengua extranjera en los diferentes programas. Mientras que los programas en francés y alemán se consideran bilingües con tan solo la enseñanza de una o, como máximo, dos asignaturas por curso, los estudiantes que estudian siguiendo el programa MEC / British Council reciben, como mínimo, tres asignaturas en inglés.

Con todo esto podemos llegar a la conclusión de que con respecto a qué es un centro bilingüe y en qué consiste una enseñanza bilingüe existe una gran diversidad de percepciones. Habría que empezar diciendo que el bilingüismo es una noción cuyo principal problema podría estar en el significado que tiene o, más bien, en el significado que se le da. Según la RAE⁹ (2014) es “el uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona”. Entre otras definiciones podemos encontrar la del Centro Virtual Cervantes¹⁰, que expresa que es “la capacidad de un sujeto para comunicarse de forma independiente y alterna en dos lenguas”. Además, Lambert (1981) citado por Martín Rojo (1995: 312) entiende que el bilingüismo comprende los siguientes tres aspectos:

1. Alto grado de competencia en las dos lenguas, tanto en el contexto académico, como en el contexto comunicativo.
2. Mantenimiento de una fuerte identidad etnolingüística y de actitudes positivas hacia la segunda lengua y el grupo cultural.
3. La posibilidad de usar la propia lengua sin diglosia, es decir, sin que la propia lengua se utilice únicamente en contextos sociales y en relación con actividades poco valoradas.

⁸ Datos extraídos de Parrilla PEB (Curso 2009/2010). Consejería de Educación. Gobierno de Cantabria.

⁹ Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ªed.). <http://www.rae.es/> [Consultado el 01/04/2016]

¹⁰ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguindiv.htm [Consultado el 22/03/2016]

Otra de las definiciones dada por Cummins y Swain (1998), que podría considerarse bastante precisa, expone que el bilingüismo es un proceso en el cual una persona tiene la capacidad de desarrollar al mismo nivel, siempre y cuando sea alto, las cuatro destrezas de la competencia lingüística, es decir, la capacidad de entender, hablar, leer o escribir en su segunda lengua. Dicha exposición descarta a todo aquel que pueda defenderse hablando pero no escribiendo o a todo aquel que es capaz de entender lo que se dice pero no es capaz de producir una palabra en la lengua meta. Dicho lo cual, se entiende que para considerarse bilingüe, el nivel en todas las destrezas debe de ser de consideración tanto para comprender cualquier mensaje como para defenderse sin problema en la lengua extranjera.

Como acabamos de ver, el concepto de bilingüismo conlleva cierta problemática o cierto dilema, característica también propia de los nombres que se les da a los programas, actuaciones y experiencias de los sistemas bilingües. En realidad, hoy en día existe una gran variedad de denominación¹¹ (véase Tabla 3) en los centros educativos bilingües españoles. Centros educativos en los que se ofrecen la enseñanza y aprendizaje de idiomas y contenidos en idiomas tales como el inglés, el francés y el alemán y además, aunque con menor disponibilidad, el italiano y el portugués.

¹¹ Datos extraídos de Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R. y Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar. Curso Escolar 2012/13*. EURYDICE ESPAÑA-REDIE. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. p. 79-81.

Denominación de programas, actuaciones o experiencias	Comunidad Autónoma
Programa de doble titulación Bachiller-Baccalauréat	Andalucía
Currículo impartido en lengua extranjera 1 y 2	Aragón
Programa Convenio MECD/British Council	Principado de Asturias
Tratamiento Integrado de las Lenguas	Islas Baleares
Programa de Aprendizaje Integrado de Lengua Inglesa y Contenido de otras áreas o materias (Programa <i>CLIL</i>)	Canarias
Programa de Educación Bilingüe en Secundaria	Cantabria
Secciones Europeas en Educación Secundaria Obligatoria	Castilla-La Mancha
Comenius Bilaterales y Multilaterales	Cataluña
Programa Bilingüe Enriquecido	Comunidad Valenciana
Programa de Lengua y Cultura Portuguesa	Extremadura
Centros Plurilingües	Galicia
Proyectos de Innovación Lingüística en Centros	La Rioja
Proyectos de Enseñanza Bilingüe en Centros	Ceuta y Melilla

Tabla 3. Nombres de programas, actuaciones o experiencias en los centros educativos bilingües españoles. (Datos extraídos de Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R. y Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar. Curso Escolar 2012/13*. EURYDICE ESPAÑA-REDIE. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. p. 79-81.

Debido a la importancia que tiene saber hablar o dominar un idioma como es el inglés, se han llevado a cabo diversas investigaciones. Entre todas ellas encontramos algunas como, por ejemplo, las realizadas por Reynolds y otros 1997; Stoll. y Fink, 1999; Ainscow y otros, 2001; Murillo, 2001. El propósito de todos ellos no era otro que estudiar la opción de mejorar la eficacia del sistema para así lograr que el alumno pueda desenvolverse en situaciones de la vida real, resolver los problemas que pueden encontrarse a lo largo de la vida y solucionarlos con éxito. En otras palabras, todos ellos

estudiaban y exponían nuevas ideas con el fin de conseguir modelos de educación en los que se combinara la teoría con la práctica.

En la actualidad, gracias a los sistemas bilingües en los que se utiliza la lengua extranjera como lengua vehicular para comunicarse y para transmitir contenidos curriculares, se está intentado mejorar el método para que los estudiantes aprendan significativamente la lengua meta, su gramática, reglas, usos, léxico, etc. Sirva de ejemplo la reciente implantación del modelo Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), o en inglés *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*,

“AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh (1994) citado por Ruiz de Zarobe (2008) p.413).

A pesar de que sea un concepto muy cuestionable y que suscita mucha controversia, no podemos pasar por alto las ventajas que tiene hablar una segunda lengua. De hecho, fomenta el plurilingüismo y la diversidad lingüística, mejora la competencia comunicativa, desarrolla la creatividad, despierta el interés por conocer otras culturas, costumbres o gente (Vila, 2002), da la posibilidad de viajar y, además, amplía las posibilidades laborales (Aparicio García, M.E. 2009).

Bien es sabido que el acrónimo AICLE es actual. No fue hasta el año 2006 con la promulgación de la Ley Orgánica de la Educación (LOE) cuando los programas AICLE entraron en ordenamiento académico en España. Baste como muestra que “Desde finales del siglo XX existe una tendencia generalizada en toda Europa a extender modelos AICLE en escuelas y universidades y en diferentes niveles académicos” (Wolff (2005) citado por Julián de Vega (2007) p.14). Sin embargo, el concepto que designa no lo es. De hecho, se remonta a cientos de años atrás, en la época de los romanos cuando los esclavos enseñaban filosofía en griego a los hijos (Escobar, 2009).

Según la Universidad de Cambridge ESOL Examinations (2009, p.2), AICLE es “una aproximación en la que un idioma extranjero es utilizado como herramienta en el aprendizaje de una disciplina no lingüística en la cual ambos,

el idioma y la materia, tienen un papel conjunto”. La segunda lengua pasa de ser una asignatura más, a tener tanta importancia como para ser la lengua vehicular. Asimismo permite mantener una interdependencia entre los cuatro elementos básicos, denominados las 4 Cs, como son el contenido, la cultura, la comunicación y el conocimiento. Así plasma este modelo curricular (véase Figura 1) D. Coyle, profesora en la Universidad de Aberdeen.

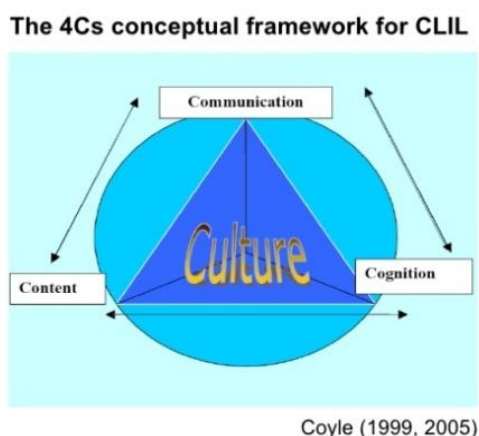


Figura 1. *The 4Cs framework for CLIL.* Marco curricular de AICLE. (Imagen extraída de Coyle, 2005).

Cabe señalar que AICLE, como cualquier otro enfoque, tiene tanto sus ventajas como sus desventajas. Por un lado, si analizamos sus aspectos positivos, observamos que el enfoque innovador de AICLE permite que los alumnos potencien actitudes o propiedades como la motivación, la confianza en ellos mismos y la preparación para la vida diaria, así como para el mundo laboral (Navés y Muñoz, 2000). El estar motivado va a ayudar a ser más eficaz, más comprometido, más optimista, más emprendedor, más decidido, etc. Trabajar sobre un tema que les apasione va a originar un estímulo positivo en los adolescentes. Esto unido a la responsabilidad que se les da y la alabanza cuando se lo merezcan para que lo finalicen de manera exitosa va a ayudar a reforzar su autoestima.

Es verdad que el docente puede guiar al adolescente pero es él quien debe investigar y explorar por su cuenta para resolver problemas, buscar soluciones y aprender de las malas o buenas experiencias (Santrock y Carmen,

2004). El alumno es el responsable de que consiga el reto abordable con sus capacidades y conocimientos.

Además, Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka (2001) sostienen que AICLE contribuye a que los alumnos desarrollen un pensamiento crítico y más creativo y aprendan a aprender. Este modelo permite que se haga un uso de la lengua con mayor fluidez, naturalidad y espontaneidad, donde los errores y la decepción serán parte del desarrollo de los alumnos. Estos errores y decepciones será lo que, en gran parte, les hará crecer como personas y apuntar hacia una personalidad más desarrollada con una identidad personal más lograda.

Es imprescindible tener en cuenta que para que la enseñanza sea efectiva hay que enseñar a aprender. Tenemos que inculcar a los estudiantes un nuevo método, “pensar sobre el problema y no tanto en la solución al problema” (Pérez y Pozo, 2009. p. 38). De este modo, el aprendizaje se enfocaría más en los procesos cognitivos, el razonamiento, análisis, reflexión y resolución de problemas que pudieran presentarse.

“Si queremos enseñar a pensar a nuestros estudiantes, tenemos que hacer que nuestras clases de matemáticas, historia o literatura se conviertan en espacios de reflexión en los que se resuelven tanto ejercicios que desarrollen procedimientos como problemas en los que se usen esos procedimientos para otros fines” (Pérez y Pozo, 2009. p. 40).

Hay que tratar de que los estudiantes vean el significado de lo que perciben para poder tomar decisiones. Aprender es un proceso de hacerse preguntas y seguir avanzando desde lo investigado. El alumno se hace responsable del proceso, se hace responsable de contrastar, de comparar la información, de analizar, etc. Se tiene que lograr la autonomía y autorregulación del adolescente.

Otra visión muy positiva de este sistema la tiene Do Coyle. Esta profesora de la Universidad de Aberdeen observa la utilidad tanto a la hora de trabajar las destrezas como para desarrollar una buena práctica en la comunicación. Palabras suyas apoyan que AICLE

“aumenta la competencia lingüística, la confianza y la independencia de los aprendices; incrementa su vocabulario y su consciencia gramatical; desarrolla

las estrategias de aprendizaje y de solución de problemas, y genera actitudes positivas, motivación y consciencia cultural". (Coyle, 2006. pp. 11-12).

A modo de resumen sobre los aspectos positivos que ofrece este aprendizaje para el alumno tomamos la célebre cita del estadounidense Benjamin Franklin: "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo", pues refleja fielmente lo que hoy en día se podría considerar como un método ideal porque al involucrar a los estudiantes más en el proceso de aprendizaje, ya que aprenderían con una mayor facilidad y motivación. Cuánto más involucrado esté el alumno en el aprendizaje, cuánto más se le deje investigar por su cuenta y cuánto más descubra por sí mismo, mayor será su capacidad para aprender y triunfar en la resolución de los problemas.

No obstante, por otro lado también hay que tener en cuenta a los detractores que piensan que AICLE no siempre conlleva ventajas. Cabe señalar que es verdad que se discute sobre si AICLE es un buen sistema que beneficia a los estudiantes para aprender mejor la lengua, contenido, léxico, etc.

Las críticas más señaladas tienen que ver con respecto a la formación del profesorado. Los profesores necesitan una formación adecuada y específica para lograr impartir las clases en una lengua extranjera. Se cuestiona si realmente esos docentes están capacitados para impartir las asignaturas en otro idioma o si tienen un nivel suficiente para desenvolverse en otra lengua. Si no se produce de esta forma, consecuentemente, repercutiría directamente en la peor preparación de los alumnos en las materias cursadas con una lengua extranjera como lengua vehicular.

"Hay algunos estudios que han constatado que una deficiente formación en la L2 por parte del profesor lleva a los alumnos a no entender el contenido y a mostrar una actitud negativa hacia el idioma y hacia el contenido" (Garcés en Aunión, 2013. s/p).

Estas palabras pertenecen a la profesora de Filología Inglesa de Universidad de Valladolid, pero, en realidad, se repiten a lo largo de varios de los artículos¹² que están relacionados con la educación bilingüe en España. La

¹² Aparicio García, M.E. (2009). *Análisis de la educación bilingüe en España*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Madrid.
Aunión, J.C. (2013). *Bilingües a la carrera*. El País. Madrid.

clara consecuencia de dicha situación recae completamente en el alumnado y no es otra que la gran dificultad que encuentran para entender la materia. La siguiente queja basta para ilustrar lo dicho hasta ahora. José Luis Pazos, presidente de la Federación de Asociaciones de Padres de la Comunidad de Madrid Giner de los Ríos, asegura que “...hemos acabado creando una generación peor preparada” (en Vilaseró, 2016. s/p).

El objetivo no es ni mucho menos reducir o simplificar el contenido de las asignaturas de disciplina no lingüística. En realidad, la habilidad lingüística de los docentes debe permitirles controlar la evolución en el nivel de entendimiento e interpretación por parte de los alumnos, tener la capacidad de explicar lo mismo de diferentes maneras y utilizando diferentes recursos, y así como tener un alto conocimiento de la materia que imparten y de la lengua vehicular que utilizan para comunicarse (Aunión, J.C. 2013).

La siguiente ilustración (véase Figura 2) nos muestra cómo todavía el nivel de idioma de los docentes es un tema complejo ya que no existe un acuerdo en el cual se decida el nivel adecuado para dichos docentes en todos los centros de las diferentes Comunidades Autónomas de España.

Marías, J. (2015). *Ni bilingüe ni enseñanza*. El País. Madrid.

Vila, E. (2002). Aula de Innovación Educativa. Núm. 117. *Aprendizaje de los idiomas en el contexto educativo*. pp 23-25. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Vilaseró, M. (2016). La educación bilingüe de Madrid recibe duras críticas. El Periódico.

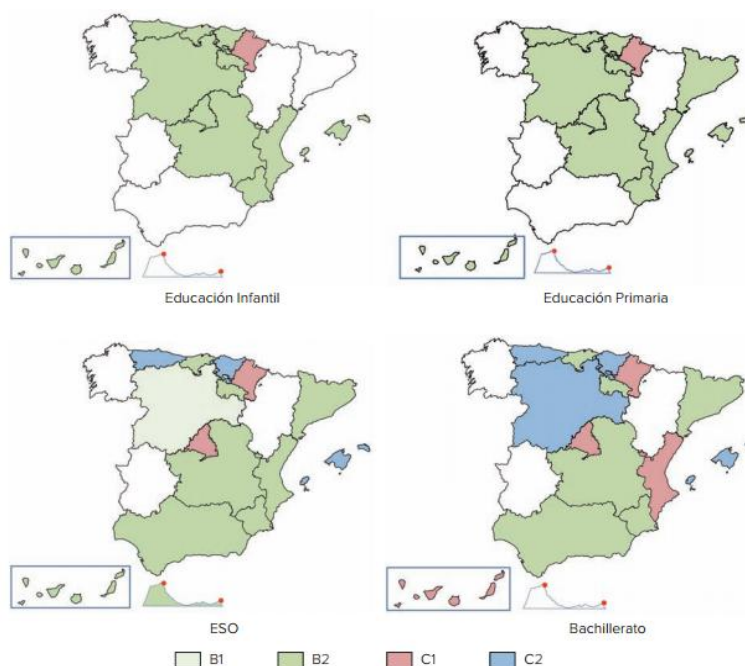


Figura 2. Nivel de lengua exigido al profesorado que imparte lengua extranjera. (Imagen extraída de Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R. y Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar. Curso Escolar 2012/13*. EURYDICE ESPAÑA-REDIE. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. p.54)

Se puede observar como el nivel de la lengua exigido para impartir una lengua extranjera no siempre coincide con el exigido para impartir una asignatura de disciplina no lingüística. Hay que mencionar que mientras el nivel exigido para impartir una lengua extranjera puede variar desde el nivel B1¹³ hasta el C2, el nivel requerido para impartir una asignatura de disciplina no

¹³ Niveles comunes de referencia:

- A: Usuario básico
 - A1 (Acceso)
 - A2 (Plataforma)
- B: Usuario independiente
 - B1 (Umbral)
 - B2 (Avanzado)
- C: Usuario competente
 - C1 (Dominio operativo eficaz)
 - C2 (Maestría)

(Datos extraídos de Consejo de Europa, División de Política Lingüística (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid. Instituto Cervantes-Anaya. p.25).

lingüística en un centro de Secundaria español es de un B2¹⁴. Nivel de lengua que viene publicado en la disposición adicional quinta, *docencia en una lengua extranjera*, del Artículo 9 del Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre donde se presenta la formación pedagógica y didáctica requerida para todos aquellos docentes de la Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y la Enseñanza de Idiomas que forman parte de esta enseñanza novedosa.

Todavía cabe señalar que, aparte de las críticas sobre la formación del profesorado, también existen las que vienen a raíz de la distinción que se les puede hacer a los alumnos según el sistema de educación que elijan. Sería apropiado exponer que la normativa vigente no hace segregaciones, no aparta a los alumnos de la entrada a un programa AICLE. De hecho, el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria “prohíbe expresamente utilizar requisitos lingüísticos a la hora de admitir a los alumnos a dichos itinerarios”.

El derecho a la educación para todos los niños y adolescentes está aprobado desde 1989 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. El Artículo 28.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño manifiesta que la educación debe ser obligatoria, gratuita e inclusiva. Hoy en día, la idea que se tiene de educación es la de una escuela inclusiva, un modelo educativo en el que se trabaja para que todos los alumnos estén integrados y aprendan juntos en el sistema, independientemente de su sexo, clase social, capacidades, etnia, etc. En los centros escolares encontramos una gran variedad de estudiantes con características diferentes. No sólo es imprescindible que la escuela promueva el sistema sino que también los diferentes docentes deban ofrecer las mismas oportunidades formativas y las mismas experiencias educativas a todo el alumnado.

¹⁴ Datos obtenidos del REAL DECRETO 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato, la Formación Profesional y las Enseñanzas de Régimen Especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE Núm. 287 de 28 de noviembre 2008. p.47588).

El gran error sería hacer distinciones entre el alumnado ya que no favorece a que los alumnos se sientan valorados, útiles, involucrados en las diversas actividades propuestas por el centro, básicamente lo que viene siendo formar parte del centro escolar. Es imprescindible intentar que haya buena convivencia, respetar valores y transmitir la idea de que la variedad tiene que verse como un modo de enriquecimiento para todos los miembros que forman la sociedad educativa.

No obstante, hay que mencionar que los programas AICLE pueden verse como un filtro para los alumnos que están menos interesados, para los alumnos que tienen más problemas para el aprendizaje, seleccionando así a aquellos que están mejor formados. Esta es una idea que puede verse reflejada en las palabras de A. Bruton. Bruton (2013) está de acuerdo con que los alumnos mejor formados o más capaces académica y lingüísticamente y los que tengan mayores recursos económicos son los que participan en los programas.

Una sociedad como la de ahora tan fragmentada en términos socioeconómicos provoca una lucha por parte de muchas familias en situaciones más desfavorecidas. Hablamos de una lucha por conseguir que sus hijos reciban una atención extra y más personalizada gracias a las actividades extraescolares en clases particulares o academias fuera del contexto escolar. Por lo tanto, AICLE puede provocar un riesgo en forma de fragmentación social, ya que los que disfrutan de unos recursos económicos más altos son los que, con menor sacrificio, se pueden permitir reforzar el aprendizaje de idiomas extranjeros.

Una vez analizados los cuestionarios se podrá llegar a una conclusión con respecto a este aspecto. Se verá si en realidad existe un claro perfil de los alumnos que participan en los programas bilingües. Si es así, se comprobará cuál es dicho perfil y cuáles son las características de esos alumnos.

HIPÓTESIS

El periodo de dos meses de prácticas que realicé en uno de los centros de Secundaria de Cantabria no sólo ha servido para formarme como docente, el cuál era el objetivo principal y más destacado, sino que además ha reforzado mi idea y opinión sobre el sistema actual de enseñanza en la mayoría de todos los centros, el cuál es el sistema bilingüe. Opinión que no se ve muy favorecida debido a la escasez de recursos con los que contaba ese centro y a la dudosa eficacia del sistema. A pesar de que se me ha dado la oportunidad de impartir clase a prácticamente todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, he considerado conveniente centrarme en examinar la desigualdad en los aspectos socioculturales de los alumnos del último curso de la ESO.

Por lo tanto, toda la bibliografía consultada a lo largo de estos últimos meses, más mi observación en el instituto durante el periodo de prácticas me han ayudado a plantearme la siguiente hipótesis de partida:

- El perfil sociocultural de alumnos de 4º ESO que asisten a clases con un programa educativo bilingüe, en este caso AICLE, es diferente y a veces incluso más elevado que los que participan en el sistema educativo tradicional.

Al final de la investigación, cuando todos los cuestionarios sean analizados y los resultados sean interpretados, podremos dar significado a la información aportada y sacar las conclusiones oportunas. Finalmente, se valorará si la hipótesis propuesta se confirma o no.

OBJETIVOS

El objetivo general de esta investigación es conocer si existe diferencia en el perfil de los alumnos entre los del grupo AICLE y los del grupo no AICLE, concretamente en los dos grupos de los del curso de 4º ESO, alumnos del

último curso antes de conseguir el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

Todavía cabe señalar que como objetivos específicos podríamos encontrar los siguientes:

- Difundir los resultados para exponer cualquier mejora que sea necesaria.

Con este tipo de investigaciones se pretende aportar datos que puedan ayudar a mejorar la metodología para que ambos grupos disfruten de una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera. El hecho es que los estudiantes no vean el aprendizaje de una segunda lengua como una obligación, sino como un placer o incluso como una diversión del que se pueden beneficiar a lo largo de sus años, ya sea tanto en lo personal como en lo profesional.

METODOLOGÍA

Contexto

Los datos del estudio fueron obtenidos gracias a la colaboración de los alumnos de 4º ESO de un Instituto de Educación Secundaria Obligatoria de la provincia de Cantabria, concretamente en la localidad de Los Corrales de Buelna. Dicho centro es el IES Javier Orbe Cano, el cual presenta una gran diversidad de alumnado procedente de Los Corrales de Buelna, así como de los pueblos de alrededor como San Felices de Buelna, Arenas de Iguña o Bárcena de Pie de Concha entre otros muchos.

Hay que señalar que ya desde el curso 2003/2004 contaban con el sistema bilingüe en francés. Unos años más tarde, en el curso 2006/2007 implantaron el sistema bilingüe de francés e inglés con la intención de proporcionar a los alumnos un sistema innovador y una mejor experiencia

educativa. De manera que los alumnos que deseen, tienen la opción de participar en dicho sistema durante los cuatro cursos de la ESO.

Participantes

Con respecto a la selección de la población, se consideró apropiado elegir a los alumnos de 4º ESO por estar en el último curso de la Educación Secundaria Obligatoria. El motivo de dicha elección no es otro que comprobar si existe algún tipo de distinción entre los alumnos de los dos grupos, es decir AICLE y no AICLE, ya sea en términos de sexo, edad, capacidades, etc., si es verdad que AICLE potencia a los buenos o, si por el contrario, se pueden permitir presumir de una escuela inclusiva, modelo educativo al que actualmente se intenta llegar para fomentar la integración. Además, se pretende comprobar cuál es el resultado en el aprendizaje de la lengua al final del ciclo educativo de la Educación Secundaria Obligatoria. Se busca observar si existe una mejoría en resultados en los del grupo AICLE o si, por el contrario, no existe ninguna diferencia significativa. Es importante resaltar que dicha población es anónima y voluntaria.

Como ya he mencionado, este estudio se centra concretamente en los alumnos de 4º ESO de ambos grupos, AICLE y no AICLE. Los pertenecientes al sistema tradicional reciben clases de inglés tres horas a la semana. En cambio el grupo AICLE, aparte de las cuatro horas semanales, realizan otro idioma, el francés, y una asignatura de disciplina no lingüística (DNL) con el inglés como lengua vehicular. Esta asignatura es historia. Por lo tanto, los alumnos del grupo AICLE acaban la semana con 4 horas más en las que han hablado y se han comunicado en inglés.

Material

Con el propósito de dar respuesta al objetivo planteado (*Conocer si existe diferencia en el perfil de los alumnos entre los del grupo AICLE y los del grupo no AICLE de 4º ESO*) y de confirmar o no la hipótesis de partida planteada a partir de lo constatado en clase (*El perfil sociocultural de alumnos de 4º ESO que asisten a clases con un programa educativo bilingüe, en este caso AICLE, es diferente y a veces incluso más elevado que los que participan*

en el sistema educativo tradicional), se ha llevado a cabo este trabajo de Fin de Máster. Esta investigación que seguiremos podría ser considerada mixta, ya que aparte de la observación durante el periodo de prácticas, se ha diseñado un cuestionario específico (véase Anexo) como herramienta básica para el estudio. Todos los ítems que componen el cuestionario han sido diseñados a partir de diversas fuentes:

1. Centro de Investigaciones Sociológicas.
2. Agencia de Calidad de la Educación (Gobierno de Chile).
3. Bibliografía relacionada con la Enseñanza Bilingüe¹⁵

El primer paso seguido para elaborar las preguntas del cuestionario fue obtener información sobre cómo elaborar cuestionarios. Esta información fue recogida en la página web del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS)¹⁶. Posteriormente, se seleccionaron las preguntas a partir de las lecturas realizadas para elaborar este trabajo y de cuestionarios para estudiantes ya existentes de la Agencia de Calidad de la Educación¹⁷ (Gobierno de Chile), que luego han sido adaptados para recabar la información personal de los participantes de 4º ESO.

Dicho cuestionario será el mismo para los dos grupos y, como acabamos de mencionar, cuenta con diferentes preguntas. El cuestionario está formado por 20 preguntas y sirve básicamente para conocer las características de los participantes como, por ejemplo, el sexo, las horas que destinan al estudio del inglés, el interés que tienen por la asignatura o qué es lo que les gustaría cambiar o añadir para mejorar la enseñanza de una segunda lengua como es el inglés. Son preguntas variadas en las que tienen que elegir entre dos o varias opciones y otras de respuesta abierta para que muestren su parecer sobre diversos temas.

¹⁵ Aparicio García, M.E. (2009). *Análisis de la educación bilingüe en España*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Madrid.

Aunión, J.C. (2013). *Bilingües a la carrera*. El País. Madrid.

Marías, J. (2015). *Ni bilingüe ni enseñanza*. El País. Madrid.

Vila, E. (2002). Aula de Innovación Educativa. Núm. 117. *Aprendizaje de los idiomas en el contexto educativo*. pp 23-25. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.

Vilaseró, M. (2016). La educación bilingüe de Madrid recibe duras críticas. El Periódico.

¹⁶ http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/ComoSeHacen/comosehacen.html

¹⁷ <http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/cuestionarios-alumnos>

Proceso

Los cuestionarios fueron pasados durante sus respectivas horas de tutoría para evitar que perdieran horas de clase de inglés, francés o cualquier otra asignatura de disciplina no lingüística. Al iniciar la sesión recibieron una explicación sobre cómo poder ejecutarlos. Fueron realizados individualmente, en días diferentes y a horas distintas debido al hecho de que no cuentan con los mismos horarios. Hay que señalar que a pesar de no pasarse de modo simultáneo, se percibió ninguna mejoría significativa en los resultados del segundo grupo al que se le pasó el cuestionario.

En ambos casos los estudiantes estuvieron vigilados por su tutor o tutora y también por la persona que pasaba el cuestionario. De esta manera, se cercioraba que todo se realizara correctamente. Tuvieron 55 minutos para realizarlo, tiempo suficiente para que les diera tiempo a terminarlo.

RESULTADOS

Una vez realizado el cuestionario, interesa examinar los resultados y así comprobar si se confirma o no la hipótesis propuesta: El perfil sociocultural de alumnos de 4º ESO que asisten a clases con un programa educativo bilingüe, en este caso AICLE, es diferente y a veces incluso más elevado que los que participan en el sistema educativo tradicional.

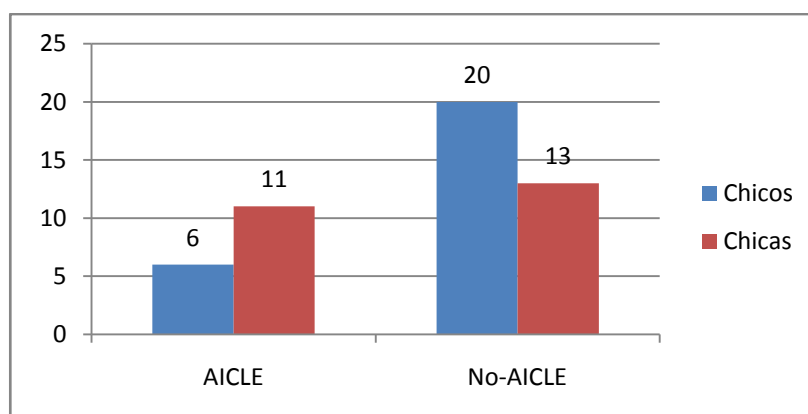
La información obtenida de las preguntas personales no ha tenido como objetivo puntuar a los participantes, sino que ha servido para conocerles mejor, averiguar sus características y saber qué opiniones tienen acerca de estudiar una segunda lengua como es el inglés. Fundamentalmente, ha sido información imprescindible para comprobar si existe la segregación o distinción entre alumnos tal y como se viene advirtiendo.

Sexo

Aunque los alumnos de ambos grupos están separados dependiendo de las asignaturas elegidas, en la hora de tutoría están todos juntos en su

correspondiente grupo, es decir, tanto alumnos del grupo AICLE como alumnos del grupo no AICLE. Por este motivo, como podemos apreciar en las 20 preguntas que componen el cuestionario (véase Anexo), el primer grupo al que se le pasa el cuestionario está formado por 24 alumnos, de los cuales 15 estudian siguiendo el sistema tradicional (9 chicos y 6 chicas) y 9 en el sistema bilingüe (4 chicos y 5 chicas). El segundo grupo está formado por 26 alumnos, de los cuales 18 estudian siguiendo el sistema tradicional (11 chicos y 7 chicas) y 8 en el sistema bilingüe (2 chicos y 6 chicas).

Dicho de otra manera, esto implica que el grupo AICLE está formado por 17 alumnos y el grupo no-AICLE por 33 alumnos (véase Gráfica 2). Es evidente que las chicas muestran un mayor interés por los idiomas aunque si es verdad que existe una menor disparidad en el número de chicas de ambos grupos. Sin embargo, existe una mayor brecha entre los chicos que participan en el grupo AICLE y los que participan en no-AICLE. Por lo tanto, se puede considerar que la primera distinción que origina AICLE es en términos de sexo. AICLE fomenta la participación y el interés en las chicas y, además, potencia su capacidad para aprender otras lenguas.

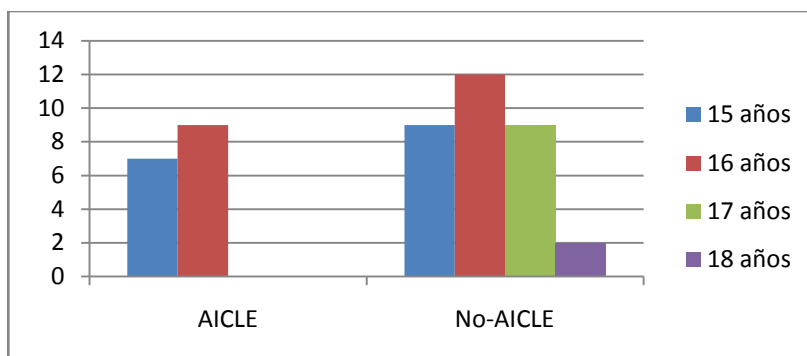


Gráfica 2. Participantes por grupo según el sexo.

Edad

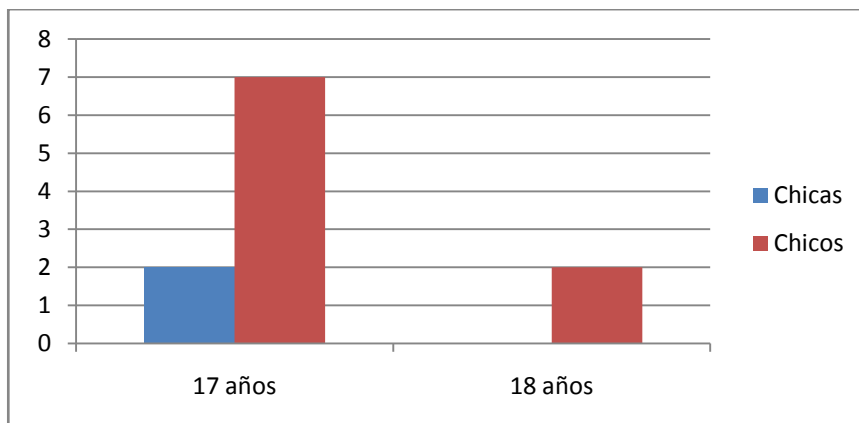
El grupo de participantes, todos españoles, oscila entre los 15 y los 18 años (véase Gráfica 3). Hay que puntualizar que dos de los estudiantes (uno de cada grupo) omitieron su edad pero, a pesar de este hecho, podemos decir que el grupo AICLE sólo está formado por alumnos que presentan 15 y 16 años. No obstante, en el grupo no-AICLE se deja ver un rango mayor. De hecho,

está comprendido por alumnos que van desde los 15 años hasta los 18. Se podría asegurar que todos aquellos estudiantes con problemas a la hora de estudiar, con una menor disposición a aprender cosas nuevas o con baja motivación pertenecen al sistema tradicional, potenciando así a los que obtienen mejores notas y los que tienen un interés mayor en el sistema bilingüe.



Gráfica 3. Participantes por grupo según la edad.

Además, se aprecia (véase Gráfica 4) que aquellos que presentan una mayor edad (17-18) son en su mayoría chicos. En realidad, casi el 82%, o dicho en otras palabras, 9 de los 11 alumnos no-AICLE, comprendidos entre esas edades son chicos. Este dato, que muestra que el número de chicos es tan elevado, plantea la idea, que se ha llegado a confirmar en otras investigaciones, de que los chicos son las personas que tienden a presentar una motivación menor por diversos motivos como puede ser encontrar más problemas para el aprendizaje de idiomas extranjeros o el bajo interés por dominar otra lengua.

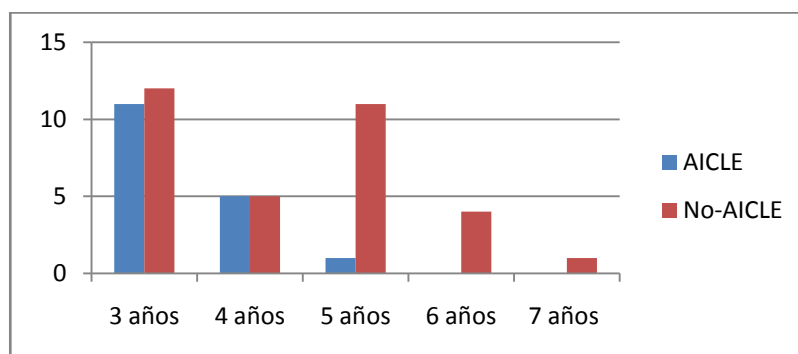


Gráfica 4. Participantes no-AICLE que tienen entre 17 y 18 años.

Edad de inicio

Los datos de la pregunta 4 (*¿A qué edad comenzaste a estudiar inglés?*) nos revelan que casi la mitad de los alumnos, un 46%, comenzaron a estudiar inglés cuando tan sólo tenían 3 años. Si investigamos más a fondo, hay una clara diferencia con respecto a cuándo se empezó el aprendizaje de una lengua extranjera en los alumnos de AICLE y cuándo en los alumnos del sistema tradicional.

En líneas generales, los alumnos de AICLE comenzaron a la edad de 3 mientras que un cierto número de los alumnos siguiendo el sistema tradicional de aprendizaje comenzaron a la edad de 5 años, 6 años e incluso a la de 7 años (véase Gráfica 5).



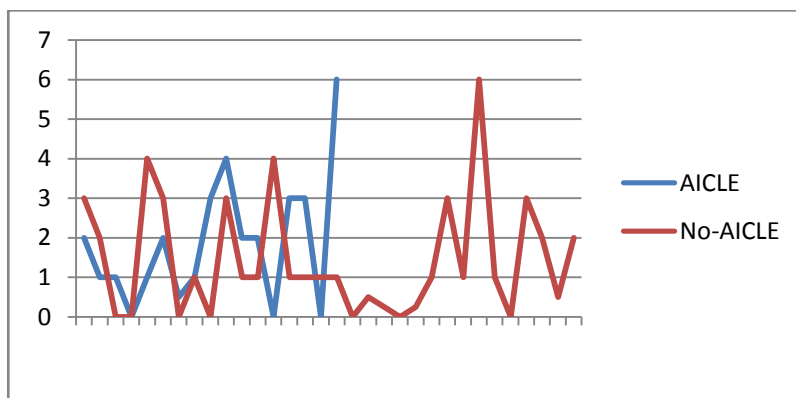
Gráfica 5. Edad a la que comenzaron a estudiar inglés.

A pesar de que se puede observar un mayor número de estudiantes del grupo no-AICLE comenzando con 3 años, si lo comparamos con el grupo AICLE, no podemos considerar que la mayoría lo hicieron a una edad temprana, ya que el número de estudiantes pertenecientes al primer grupo es mayor.

Horas dedicadas individualmente

Comenzaremos diciendo que no existe gran diferencia en las horas destinadas al estudio de la lengua extranjera cuando hablamos del aprendizaje fuera del horario escolar entre ambos grupos (véase Gráfica 6). Queda reflejado lo difícil que es encontrar a estudiantes que decidan por ellos mismos reforzar el idioma. Como acabamos de mencionar, en este ítem no hay diferencia significativa entre el grupo AICLE y el no-AICLE. De hecho, la media

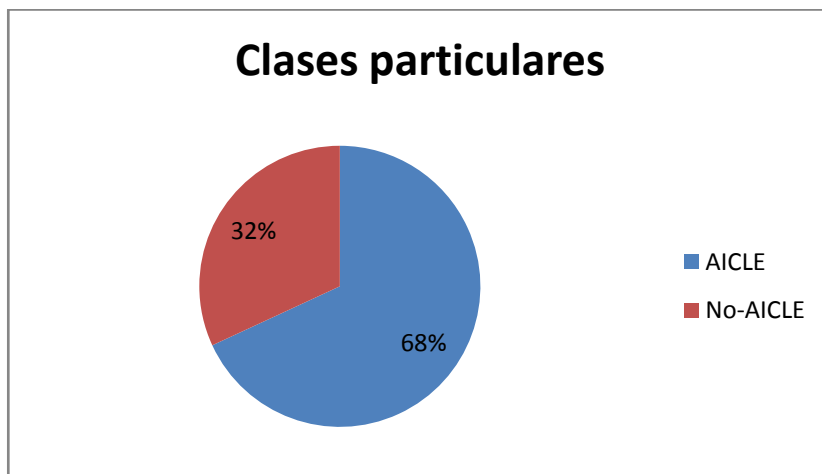
de horas dedicadas individualmente a la materia es de 1,85 horas a la semana por parte de los alumnos que estudian siguiendo el sistema bilingüe y 1,45 horas a la semana los que estudian siguiendo el sistema tradicional.



Gráfica 6. Horas dedicadas individualmente al estudio de inglés a la semana.

Clases particulares

Con respecto a las clases particulares, el 42% del total de los alumnos acude a ellas para aprender inglés como lengua extranjera. De este porcentaje, el 68% son alumnos que siguen el sistema AICLE y el 32% restante son alumnos que siguen el sistema no-AICLE (véase Gráfica 7).

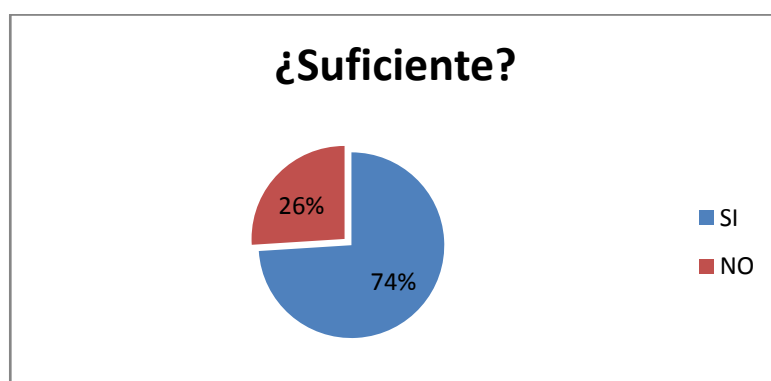


Gráfica 7. Porcentaje de alumnos que asisten a clases particulares

El interés por el inglés en el grupo AICLE queda reflejado por el porcentaje de alumnos que van a estas clases particulares para reforzar el idioma. El 64,7% de este grupo frente al 30,30% de alumnos no-AICLE que optan por no involucrarse tanto en el proceso de aprendizaje.

Por un lado, cabe señalar que una de las posibles razones de este porcentaje tan bajo, 30,30%, sea una falta de disposición por parte de los chicos y chicas o por una falta de motivación a la hora de aprender con mayor rapidez y soltura. Por otro lado, también hay que tener en cuenta que no todas las familias cuentan con los mismos recursos económicos, ni pueden costear clases de refuerzo fuera del contexto educativo. Cabe la posibilidad de que exista una fragmentación social entre alumnos pertenecientes a familias más o menos favorecidas económicamente. Las familias con mayores recursos económicos tienen la opción de utilizar el dinero con un fin académico, para aprender, para reforzar lo aprendido y para practicar otro idioma en horas no lectivas. Posibilidad que queda más reducida para aquellos que tienen problemas económicos o están menos favorecidos socioculturalmente.

Aunque claramente se observa la baja participación en el aprendizaje, es importante destacar el alto porcentaje de alumnos que consideran suficiente el tiempo destinado al estudio y reforzamiento del idioma (véase Gráfica 8). Si realizamos un análisis por grupos observamos con mayor detalle que el 88% de los alumnos del grupo AICLE consideran que el trabajo realizado es adecuado mientras que en el grupo no-AICLE, el 66% de los participantes lo estiman suficiente.



Gráfica 8. Porcentaje del total de alumnos que consideran suficiente el tiempo que dedican al inglés.

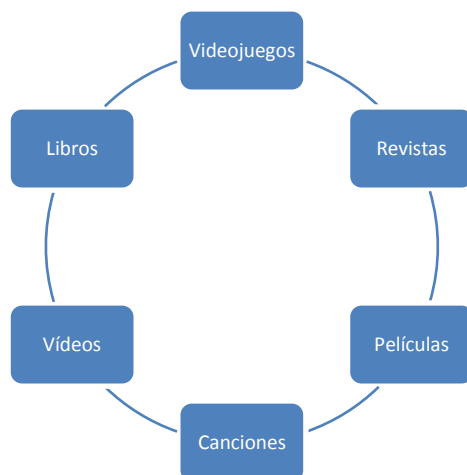
Importancia de hablar inglés

Es importante mencionar que todos los participantes, tanto los del grupo AICLE como los del grupo no-AICLE, coinciden en la pregunta 11 (*¿Consideras*

importante hablar inglés?) en que el inglés es realmente necesario y relevante hablarlo. De hecho, están de acuerdo en que es el idioma más hablado en todo el mundo y el 100% de los participantes cree que, hoy en día, es imprescindible defenderse en él para poder llevar a cabo sin trabas su futuro profesional. Algunas respuestas a la pregunta 12 (*¿Por qué consideras importante hablar inglés?*) son las siguientes:

- Porque es un idioma internacional con el que nos podemos manejar en muchos países.
- Porque es un idioma importante y a la hora de buscar trabajo te beneficia.
- Porque es necesario saber desenvolverse en otros idiomas y lo considero necesario a la hora de encontrar trabajo.
- Porque es necesario para comunicarnos con personas de otros países.
- Porque nos puede favorecer para ir a trabajar al extranjero.
- Porque es una de las lenguas más habladas en el mundo, o la más hablada, y hoy en día es imprescindible tener un nivel de inglés para estudiar o encontrar trabajo.

Consecuentemente, afirman, en la pregunta número 9 (*¿Qué fuentes utilizas para aprender inglés?*), que además de acudir a clases para aprender la lengua meta, hacen uso de diversas fuentes para mejorar el idioma (véase Gráfica 9). Entre estas fuentes podemos encontrar películas, libros, canciones, etc.



Gráfica 9. Fuentes para aprender inglés.

Manejo del inglés

Si analizamos las preguntas 14 (*¿Piensas que manejas bien el inglés?*) y 15 (*¿Cuánto te gusta el inglés?*) juntas es porque sus hacer constar que el análisis se realiza con la excepción de dos alumnos que no respondieron a dichas preguntas.

En un principio, era previsible encontrar que si se maneja o si se cree que se maneja correctamente el inglés es porque gusta mucho o bastante. Por otro lado, el considerar que no se maneja bien podría deberse a que el idioma les gusta poco o absolutamente nada.

A pesar de que la mayoría de las respuestas, un 84%, siguen este modelo esperado, hay diez alumnos que rompen con los resultados previstos (véase Gráfica 10). Un alumno piensa que no lo maneja pero le gusta bastante y seis alumnos dicen que no lo manejan pero que aún así les gusta mucho. Sin embargo, hay dos alumnos que creen que lo manejan pero no les gusta nada y otro que también lo maneja pero que le gusta poco.



Gráfica 10. Relación entre el manejo del inglés y el grado de inclinación hacia él.

Con respecto al grupo AICLE tenemos que destacar el alto porcentaje de alumnos que consideran que tienen un buen manejo del idioma. El porcentaje es del 94%, lo que supone que tan solo una de las alumnas no siente esa confianza o seguridad a la hora de utilizar la lengua extranjera. Además, no podemos pasar por alto que a todos y cada uno de los alumnos de este grupo les gusta mucho o bastante el idioma.

Por consiguiente, se puede decir que estos alumnos pertenecen a dicho grupo por su alta inclinación por aprender un idioma o porque pueden percibir que con el dominio del inglés el futuro puede estar lleno de oportunidades y posibilidades laborales. Asimismo, pueden estar motivados por sacar buenas notas, aprobar todas las asignaturas, promocionar, ser admitido en la universidad, realizar un ciclo medio o superior, etc.

Respecto al grupo no-AICLE, se observa el descenso en el porcentaje de alumnos que creen que lo manejan bien. Tan solo el 52% se cree seguro de ello. Sorprende que solo el 37% de los alumnos de este grupo valoren que les gusta poco o nada. Lo más esperado quizás hubiera sido que la mayoría señalaran su rechazo hacia el idioma.

Generalmente, cuando no gusta o no motiva, cuesta más centrarse y estudiarlo con el fin de manejarlo y poder comunicarte a través de él en un futuro. Para poder motivar a estos jóvenes es primordial que los docentes también lo estén, ya que es necesario transmitir una actitud positiva para que la misma sea percibida. El docente tiene que captar la atención de sus alumnos mediante diferentes técnicas como pueden ser la comunicación entretenida, el mensaje sencillo, claro y directo o la utilización de medios audiovisuales. De alguna manera, esto nos ayudará a evitar el aburrimiento en los adolescentes y la pérdida de interés de la asignatura.

Motivos por los que el inglés no se toma en serio

Los resultados de la pregunta 18 de la primera parte del cuestionario (*¿Cuáles crees que son los motivos por lo que el inglés no se toma en serio?*) también nos dan la información sobre los motivos por los que quizás el inglés no es trabajado tanto por los alumnos como otras asignaturas. En las

siguientes dos gráficas (véase Gráfica 11 y Gráfica 12) podemos ver reflejados los porcentajes de las razones por las que ambos grupos así lo consideran. En el grupo AICLE destaca con un 44,1% el motivo del poco interés por parte del alumno. Sin embargo, en el grupo no-AICLE, con un 54,1%, destaca la poca motivación.

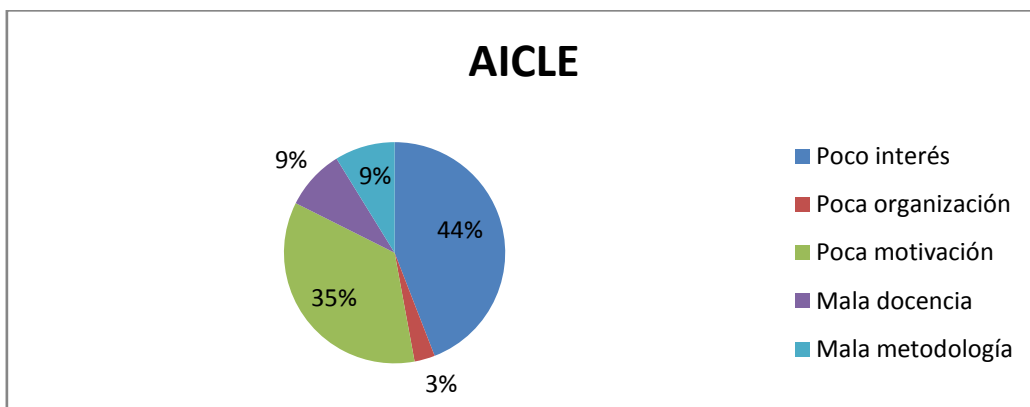
Ante todo, he de decir que mientras examinaba los cuestionarios he llegado a la conclusión que los conceptos “poco interés” y “poca motivación” pueden llegar a crear cierta ambigüedad en su significado, motivo por el cual considero que ambos han obtenido porcentajes elevados. Probablemente tenía que haber aclarado a los participantes de la investigación que, bajo mi punto de vista, “poco interés” hace referencia a la inclinación de cada persona hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, es decir todos los factores internos. Sirva de ejemplo, la satisfacción personal, estudiar asignaturas más afines o alcanzar metas.

Por otro lado, “poca motivación” se refiere más a los factores externos que les hacen involucrarse en el aprendizaje. Dichos factores pueden ser los profesores, padres, familiares, temática de los ejercicios o pruebas, etc. No puedo dejar de mencionar que también es verdad que ambos conceptos casi siempre se dan simultáneamente, ya que la inclinación de cada uno se ve influenciada por los factores tanto externos como internos.

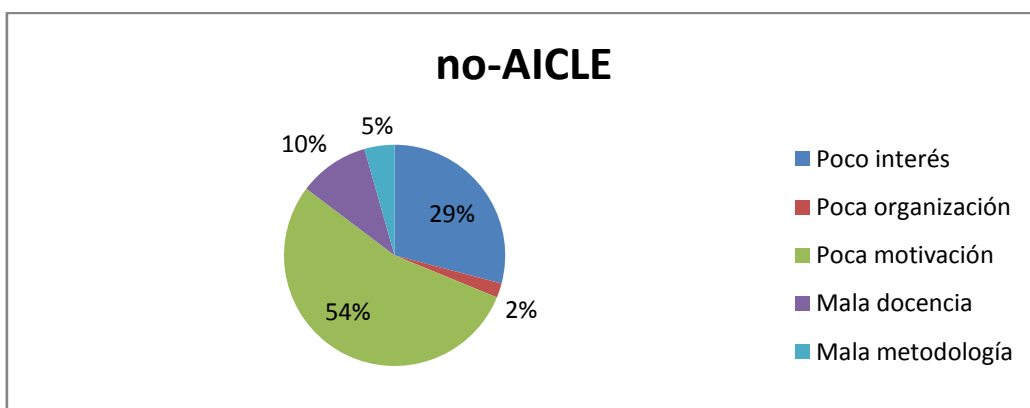
Habría que señalar también que una cosa es lo que se deseaba expresar y otra muy diferente lo que realmente significa. A pesar de no haberme dado cuenta antes de pasar los cuestionarios, me gustaría dejar claro que después de informarme, lo que quería manifestar con “interés” es la “motivación intrínseca”, la motivación voluntaria, la cual es provocada por el interés entre otros muchos factores. En definitiva, el interés es lo que va a determinar nuestro comportamiento y nuestra conducta, y la motivación es lo que va a guiar ese comportamiento. Por lo tanto, en el cuestionario debería haber aparecido “poco interés” y “poca motivación” como un solo motivo.

Teniendo en cuenta que el interés y la motivación puedan llegar a ser conceptos cuestionables a la hora de su comprensión, tenemos que considerar también a la “mala docencia” como un factor importante por el que el inglés no

es trabajado por los alumnos de igual manera que otras asignaturas. Los estudiantes tienden a responsabilizar a segundas personas de su fracaso o decepciones en términos de educación.



Gráfica 11. Motivos por los que el inglés no es trabajado tanto en el grupo AICLE.



Gráfica 12. Motivos por los que el inglés no es trabajado tanto en el grupo no-AICLE.

CONCLUSIONES

En esta investigación llevada a cabo sobre los sistemas bilingües, hemos pretendido comprobar si la metodología AICLE favorece las distinciones entre los alumnos y fomenta la discriminación de los mismos. Hemos observado que algunos aspectos como el sexo, la edad que tienen mientras cursan el último año de la Educación Secundaria Obligatoria, la edad de inicio o la asistencia a clases fuera del contexto educativo son determinantes a la hora de que los estudiantes elijan estudiar siguiendo el sistema bilingüe o el sistema tradicional.

A pesar de que todos y cada uno de los estudiantes a los que se les pasó el cuestionario manifiestan la importancia al hecho de hablar inglés, luego existen diversos factores, tanto internos como externos, por los que no acaban con éxito o no finalizan con el deseado dominio del idioma.

Dependiendo del grupo al que pertenecen los alumnos, se pueden observar diferentes perfiles o características. Por un lado, AICLE se caracteriza por tener un mayor número de alumnos del sexo femenino que superan año a año los cursos académicos, que a lo largo de su vida han recibido mayor número de horas en la lengua extranjera y se involucran más en el proceso de aprendizaje porque realmente les gusta lo que están aprendiendo. Además, cabe resaltar que los participantes de este grupo son conscientes de su buen manejo del idioma.

Por otro lado, en el caso del grupo no-AICLE se puede decir que sus miembros se caracterizan por ser en su mayoría chicos que no creen que manejen bien el idioma. Además, es visible el escaso interés prestado por aprender, por lo que, consecuentemente, el porcentaje de alumnos que acuden a clases de refuerzo fuera del contexto educativo es bajo. Es el grupo en el que se observa la participación tardía en el aprendizaje de lenguas extranjeras, llegando incluso a iniciar el estudio de inglés a la edad de 7. Por lo tanto, las horas dedicadas descienden.

En definitiva, podríamos confirmar la hipótesis de partida: El perfil sociocultural de alumnos de 4º ESO que asisten a clases con un programa

educativo bilingüe, en este caso AICLE, es diferente y a veces incluso más elevado que los que participan en el sistema educativo tradicional. La investigación nos revela que si es verdad que en algunos aspectos como, por ejemplo, la edad o el sexo se aprecian distinciones en los perfiles de los alumnos de cada uno de los grupos.

LIMITACIONES Y ÁREAS DE MAYOR INVESTIGACIÓN

Me gustaría acabar señalando la posibilidad de ampliar este estudio investigando a los alumnos de todos los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, desde 1º ESO hasta los de 4º ESO. Éste también podría ser llevado a cabo en otros centros de la región con el fin de analizar los diferentes programas, actuaciones y experiencias sobre la utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Asimismo, se podría comprobar si la localización del centro influye en el perfil de los alumnos de cada grupo.

También dejando sus puertas abiertas a futuras investigaciones con el fin de impulsar la investigación sobre este tema en el centro Javier Orbe Cano y en otros, y además dotar a esta área la importancia que merece. De hecho, sería adecuado e interesante tener en cuenta otros factores distintos a los estudiados en esta investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Legislativa

Convención sobre los Derechos del Niño. UNICEF. Comité Español (2006).
Artículo 28.1. <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
[Consultado el 28/07/2016]

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación del Boletín Oficial de España (BOE). <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf> [Consultado el 25/06/2016]

Orden ECD/123/2013, de 18 de noviembre, que regula los programas de educación bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <http://sid.usal.es/idocs/F3/LYN10326/3-10326.pdf> [Consultado el 27/06/2016]

Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE Núm. 287, 28 de noviembre 2008. pp.47586-47591). <https://www.boe.es/boe/dias/2008/11/28/pdfs/A47586-47591.pdf> [Consultado el 30/05/2016]

Resolución de 1 de abril de 2015 por la que se convoca a los centros docentes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte que imparten Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional del sistema educativo a participar en la implantación para el curso 2015-2016 de programas de educación bilingüe inglés-español, alemán-español o francés-español. <http://boc.cantabria.es/boces/verAnuncioAction.do?idAnuBlob=285209>
[Consultado el 27/06/2016]

Específica

Ainscow, M., Hopkins, D., Southworth, G. y M. West (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.

Aparicio García, M.E. (2009). *Análisis de la educación bilingüe en España*. Instituto Complutense de Estudios Internacionales. Madrid.

Arroyo Pérez, J., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Arias Bejarano, R. y Vale Vasconcelos, P. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo escolar. Curso Escolar 2012/13*. EURYDICE ESPAÑA-REDIE. SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Aunión, J.C. (2013). *Bilingües a la carrera*. El País. Madrid.
http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/09/29/actualidad/1380481430_145483.html [Consultado el 08/02/2016]

Barbero Andrés, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás*, 11: 40-70.

Bolívar, A. (2015): Un currículum común consensuado en torno al Marco Europeo de Competencias Clave. Un análisis comparativo con el caso francés. *Revista Avances en supervisión educativa*, 23: 1-36.

Bruton, A. (2013). CLIL. Some of the reasons why...and why not. *System* 41: 587-597.

Castaño Torrado, B., Fernández Dobao, A. y Folgar Farriña, M.L. (1998). Evaluación de la gramática en pruebas de logros y de progresos. *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: Actas IX congreso internacional de ASELE*, 367-374.

Consejería de Educación (2009). *Parrilla PEB (Curso 2009/2010)*. Cantabria: Gobierno de Cantabria.

Consejo de Europa, División de Política Lingüística (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Anaya.

Coyle, D. (2005). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.

Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of practice. *APAC Monographs*, 6:5-29.

Cummins, J. & Swain, M. (1998). *Bilingualism in Education*. Malaysia: Longman.

Del Puerto, F. G. y Adrián, M. M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 349: 25-28.

Escobar Urmeneta, C. (2009). Enseñar en inglés. Cuando la lengua de la escuela es diferente de la lengua familiar. *Cuadernos de pedagogía*, 395: 46-50.

ESOL Examinations (2009). *Teaching Knowledge Test: Content and Language Integrated Learning. Handbook for teachers*. Cambridge, England: University of Cambridge Local Examinations Syndicate.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: The Eurydice European Unit (Directorate-General for Education and Culture).

García, M. D. M. G y González, A. C. (2004). *Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo.

Heras, A. y Lasagabaster, D. (2014). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research* Vol. 19, 1: 70-88.

Julián de Vega, C. (2007). La importancia de la coordinación en la implantación de modelos AICLE. *Greta: Revista para profesores de Inglés*, vol. 15, 1 y 2: 14-19.

Julián de Vega, C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Padres y maestros. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales*, 349: 21-24.

Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

Lambert, W.E. (1981): Bilingualism and language acquisition. En I. WINITZ (ed.): *Native Language and Foreign Acquisition* (págs. 9-22). Nueva York: The New York Academy of Science.

Lucas López, A. (2015). *INFOGRAPHIC: A world of languages – and how many speak them*. Hong Kong: South China Morning Post.

<http://www.scmp.com/infographics/article/1810040/infographic-world-languages>

[Consultado el 09/06/2016]

Marías, J. (2015). *Ni bilingüe ni enseñanza*. Madrid: El País.

http://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html

[Consultado el 08/02/2016]

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua). Paris: University of Sorbonne.

Marsh, D. y Langé, G. (Eds.) (1999). *Implementing Content and Language Integrated Learning: A research-driven TIE-CLIL foundation course reader*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Martín Rojo, L. (1995). Bilingüismo y Diversidad Cultural en el Aula. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7: 309-320.

Martínez, A. G. (2015). La formación del profesorado bilingüe: El primer paso para mejorar. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2012/2013*. Secretaría General Técnica: S. G. de Estadística y Estudios.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Datos y Cifras. Curso Escolar 2015/2016*. Secretaría General Técnica: S. G. de Estadística y Estudios.

Murillo, F. J. (2001). Mejora de la Eficacia Escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 300: 47- 74.

Murphy, R. y García Clemente, F. (2002). *Essential Grammar in Use. Gramática básica de la lengua inglesa. Con respuestas*. Madrid: Gráficas Rógar, S.A.

Navés, T., Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. TIE-CLIL: European Cooperation Project Lingua A. Recuperado de: http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de asignaturas. *Revistas Universitarias-Universitat de Barcelona*, 103-134.

Pérez Echevarría, M.P Y Pozo, J.I. (2010). Aprender a aprender y autorregulación. Enseñar a aprender: ¿ejercicios o problemas? *Aula de Innovación Educativa*, 190: 38-40.

Pérez Ibáñez, I. (2012). *Los beneficios del Enfoque por tareas aplicado al Aprendizaje integrado de contenidos*. En: Breeze, R., Jiménez Berrio, F., Llamas Saíz, C., Martínez Pasamar, C. y Tabernero Sala, C. (2012): *Teaching approaches to CLIL / Propuestas docentes en AICLE*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/27591> [Consultado el 20/04/2016]

Puente, V. (2015). *La educación bilingüe crece un 46% en las aulas de Cantabria*. Cantabria: El Diario Montañés.
<http://www.eldiariomontanes.es/cantabria/201504/25/educacion-bilingue-crece-aulas-20150424224610.html> [Consultado el 29/06/2016]

Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ªed.).
<http://www.rae.es/> [Consultado el 01/04/2016]

Reynolds, D. y otros (1997): *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1).
<http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol1n1/Romero.pdf> [Consultado el 15/04/2016]

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. *25 años de lingüística en España [Recurso electrónico]: hitos y retos. 25 years of applied linguistics in Spain: milestones and challenges*, 413-419. Murcia: Universidad de Murcia.

Santrock, J.W. y Carmen. A. (2004). El desarrollo del pensamiento en los adolescentes. En: *Psicología del desarrollo en la adolescencia*, 90-93. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.

Stoll, L. y Fink, D. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas: Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.

Vila, E. (2002). Aprendizaje de los idiomas en el contexto educativo. *Aula de Innovación Educativa*, 117: 23-25.

Vilaseró, M. (2016). *La educación bilingüe de Madrid recibe duras críticas*. Cataluña: El Periódico.

<http://www.elperiodico.com/es/noticias/sociedad/bilinguismo-fachada-madrid-4794684> [Consultado el 22/03/2016]

Viña Rouco, M.M. (2005). Metodología inductiva y deductiva en la enseñanza de las lenguas vivas en España en el siglo XIX. *Porta Linguarum: revista internacional de didácticas de las lenguas extranjeras*, 4: 185-200.

Wetz. B. (2011). *English Alive! Student's Book 4*. Oxford: Oxford University Press.

Wetz. B., Halliwell. H., Tims. N. (2013). *English Alive! Workbook 4*. Oxford: Oxford University Press.

Wolff, D. (2005). *Approaching CLIL*, in Project D3 - CLIL Matrix - Central workshop report 6/2005, 10-25. Graz, Austria: European Centre for Modern Languages. http://www.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/pdf/wsrepD3E2005_6.pdf [Consultado el 10/06/2016]

Sitios Web

Agencia de Calidad de la Educación:

<http://www.agenciaeducacion.cl/biblioteca-digital/cuestionarios-alumnos>
[Consultado el 17/03/2016]

Centro de Investigaciones Sociológicas:

http://www.cis.es/cis/opencms/ES/1_encuestas/ComoSeHacen/comosehacen.html [Consultado el 17/03/2016]

Centro Virtual Cervantes:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/bilinguiv.htm [Consultado el 22/03/2016]

Educantabria:

<http://educantabria.es/red-de-centros-de-educacion-bilinguee-de-cantabria/centros-peb.html> [Consultado el 22/03/2016]

Gobierno de España:

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseanzas/educacion-secundaria-obligatoria/centros-bilingues.html>

[Consultado el 22/03/2016]

Unicef:

http://www.herramientasparticipacion.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=263&catid=98&Itemid=276 [Consultado el 28/07/2016]

ANEXO

CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA 4º ESO

El siguiente cuestionario pretende recoger información, de forma confidencial y anónima, sobre el nivel de lengua que tienen en inglés los alumnos del último curso de la Educación Secundaria Obligatoria del IES Javier Orbe Cano.

PRIMERA PARTE

1. Curso

- ☐ 4º ESO ☐ 4º ESO bilingüe

2. Edad _____

3. Sexo

- ☐ Hombre ☐ Mujer

4. ¿A qué edad comenzaste a estudiar inglés? _____

5. ¿Cuántas horas a la semana le dedicas al estudio de inglés sin contar clases particulares?

6. ¿Vas a clases particulares de inglés?

- ☐ Si ¿Cuántas horas a la semana? _____
☐ No

7. ¿Consideras suficientes las horas que le dedicas?

- ☐ Si ☐ No

8. ¿Alguna vez has estudiado inglés en el extranjero?

- ☐ Si ¿Cuánto tiempo permaneciste allí? _____
☐ No ¿Te gustaría hacerlo? _____

9. ¿Qué otras fuentes utilizas para aprender inglés?

- ☐ Películas ☐ Canciones
☐ Libros ☐ Otras

10. Si elegiste la opción “otras”, ¿podrías indicar cuáles?

11. ¿Consideras importante hablar inglés?

- ☐ Si ☐ No

12. ¿Por qué consideras importante hablar inglés?

13. ¿Consideras que hablar inglés te abrirá las puertas en el mundo laboral?

- ☐ Si ☐ No

14. ¿Piensas que manejas bien el inglés?

- ☐ Si ☐ No

15. ¿Cuánto te gusta el inglés?

- ☐ Nada ☐ Poco ☐ Mucho ☐ Bastante

16. Si has contestado nada o poco, ¿Cuáles son los motivos por lo que sea así?

17. Si has contestado mucho o bastante, ¿cuáles son los motivos por lo que sea así?

18. ¿Cuáles crees que son los motivos por lo que el inglés no se toma en serio?

- | | |
|--|--|
| ☐ Poco interés | ☐ Mala docencia |
| ☐ Poca organización | ☐ Mala metodología |
| ☐ Poca motivación | ☐ Otros. ¿Cuáles? _____ |

19. ¿Qué te gustaría cambiar para mejorar la enseñanza de una segunda lengua como es el inglés?

20. ¿Qué te gustaría añadir para mejorar la enseñanza de una segunda lengua como es el inglés?

SEGUNDA PARTE

Activity 1. Choose the correct answer.

1. Would you like some more dessert?
 - a. No thanks, I'm full.
 - b. Enjoy your meal!
 - c. It's delicious!
 - d. I don't know.
2. How often does she go swimming?
 - a. She goes with her mother.
 - b. She stays for an hour.
 - c. Most Saturdays.
 - d. I don't know.
3. Could you tell me your surname?
 - a. Do you like my family name?
 - b. How do I say that?
 - c. Would you like me to spell it?
 - d. I don't know.
4. Shall we go out tonight?
 - a. I know that.
 - b. It's very good.
 - c. I'm too tired.
 - d. I don't know.
5. Have you had enough to eat?
 - a. That's all right.
 - b. Are there any more apples?
 - c. It's not the right time.
 - d. I don't know.
6. Do you know my sister Sue?
 - a. I don't think I do.
 - b. Sorry, she's not here.
 - c. I know.
 - d. I don't know.
7. We've worked together ____ many years.
 - a. since
 - b. during
 - c. for
 - d. I don't know

8. These are the souvenirs ____ he brought from France.
- a. which
 - b. who
 - c. what
 - d. I don't know
9. We are really hungry and ____ to eat at home.
- a. there is nothing
 - b. there isn't nothing
 - c. there is anything
 - d. I don't know
10. We'll meet ____.
- a. on Friday in evening
 - b. on Friday evening
 - c. in Friday evening
 - d. I don't know

Activity 2. Complete the sentences with the correct form of the verbs in brackets.

1. I would _____ (like) to go on holiday next summer.
2. You need _____ (ask) your parents about the trip.
3. When my friend arrived, I _____ (do) my homework.
4. _____ (he/ have) any problems since last week?
5. My sister Lisa often _____ (play) basketball and tennis with her friends, but now she _____ (practise) handball.
6. My mum _____ (use) _____ (live) in London, but now she lives in Glasgow.
7. _____ (you/like) _____ (watch) TV while you're having lunch?

Activity 3. Translate the following sentences.

1. Puede que nos marchemos pronto el domingo por la mañana.

2. Te contaré la historia mañana en el colegio.

3. Cinco o seis niños están saltando dentro y fuera del agua.

4. ¿Hicisteis una fiesta en tu piso ayer?

5. Hemos comprado algunos libros viejos increíbles.
-

Activity 4. Make questions to answer the underlined words.

1. Lucas has lived in Paris for three years.
-
2. Ann couldn't go to Moscow last week because she didn't have the correct visa.
-
3. I sent a postcard to my best friend when I finished my homework.
-
4. My parents do yoga twice a week.
-
5. It takes two hours by train from London to Manchester.
-

Activity 5. Correct the mistakes.

1. Children don't usually taught to swim at school.
2. I'm bored. There's anything to do in this town.
3. How many books had he writing before he left school?
4. Excuse me, I could try on this sweater, please?
5. We didn't had time to go sightseeing in London.
6. He could being innocent but I don't think so.
7. If you will work part-time, you won't earn so much.
8. This is the more interesting book I've ever read.
9. Where have you been last night?
10. While he looked at the cartoon, he suddenly got an idea.

Activity 6. Write about 80 words about the following topic:

The most important thing that has happened to you this year

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN