

# PEDAGOGÍA

Sara SERRANO RODRÍGUEZ

## ACTITUDES ANTE LA IMPLANTACIÓN Y DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ADQUISICIÓN DE IDIOMAS

TFG/*GBL* 2013



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales  
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Infantil  
/  
*Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua*



**Grado en Maestro en Educación Infantil**  
**Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua**

Trabajo Fin de Grado  
Gradu Bukaerako Lana

*ACTITUDES ANTE LA IMPLANTACIÓN Y  
DESARROLLO DE PROGRAMAS DE ADQUISICIÓN  
DE IDIOMAS*

Sara SERRANO RODRÍGUEZ

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES  
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

**UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA**  
**NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA**

**C Estudiante / Ikaslea**

Sara SERRANO RODRÍGUEZ

**Título / Izenburua**

Actitudes ante la implantación y desarrollo de programas de adquisición de idiomas

**Grado / Gradu**

Grado en Maestro en Educación Infantil / Haur Hezkuntzako Irakasleen Gradua

**Centro / Ikastegia**

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales / Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea  
Universidad Pública de Navarra / Nafarroako Unibertsitate Publikoa

**Director-a / Zuzendaria**

Reyes BERRUEZO ALBÉNIZ

**Departamento / Saila**

Departamento de psicología y pedagogía

**Curso académico / Ikasturte akademikoa**

2012/2013

**Semestre / Seihilekoa**

Primavera / Udaberrik

## Preámbulo

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, modificado por el Real Decreto 861/2010, establece en el Capítulo III, dedicado a las enseñanzas oficiales de Grado, que “estas enseñanzas concluirán con la elaboración y defensa de un Trabajo Fin de Grado [...] El Trabajo Fin de Grado tendrá entre 6 y 30 créditos, deberá realizarse en la fase final del plan de estudios y estar orientado a la evaluación de competencias asociadas al título”.

El Grado en Maestro en Educación Infantil por la Universidad Pública de Navarra tiene una extensión de 12 ECTS, según la memoria del título verificada por la ANECA. El título está regido por la *Orden ECI/3854/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil*; con la aplicación, con carácter subsidiario, del reglamento de Trabajos Fin de Grado, aprobado por el Consejo de Gobierno de la Universidad el 12 de marzo de 2013.

Todos los planes de estudios de Maestro en Educación Infantil se estructuran, según la Orden ECI/3854/2007, en tres grandes módulos: uno, *de formación básica*, donde se desarrollan los contenidos socio-psico-pedagógicos; otro, *didáctico y disciplinar*, que recoge los contenidos de las disciplinas y su didáctica; y, por último, *Practicum*, donde se describen las competencias que tendrán que adquirir los estudiantes del Grado en las prácticas escolares. En este último módulo, se enmarca el Trabajo Fin de Grado, que debe reflejar la formación adquirida a lo largo de todas las enseñanzas. Finalmente, dado que la Orden ECI/3854/2007 no concreta la distribución de los 240 ECTS necesarios para la obtención del Grado, las universidades tienen la facultad de determinar un número de créditos, estableciendo, en general, asignaturas de carácter optativo.

Así, en cumplimiento de la Orden ECI/3854/2007, es requisito necesario que en el Trabajo Fin de Grado el estudiante demuestre competencias relativas a los módulos de formación básica, didáctico-disciplinar y practicum, exigidas para todos los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Infantil.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* nos ha enseñado a crear contextos de aprendizaje integradores y globalizadores basados en una perspectiva constructivista centrada en el alumno y en las competencias generales básicas. Además este módulo nos ha ayudado a conocer cuáles son las instituciones educativas que han estado y están implicadas en la educación. De la misma manera, nos ha permitido conocer la función que ejerce la escuela en la sociedad actual, sus límites y posibilidades y, las adaptaciones que se exigen al docente con el fin de promover una enseñanza de calidad. Además, hemos aprendido cuáles son los objetivos, contenidos y destrezas propias de Educación Infantil, cómo se organiza la escuela infantil y el trabajo que implica su funcionamiento.

El módulo *didáctico y disciplinar* nos ha permitido conocer la evolución del lenguaje en la primera infancia, sus posibles disfunciones y los métodos de corrección y mejora. De la misma manera, nos ha ayudado a lograr una mejora en la transmisión de ideas, opiniones y problemas, así como, interpretar datos para emitir juicios que impliquen una reflexión. Además este módulo nos ha aportado la adquisición de hábitos y destrezas esenciales para el trabajo cooperativo y autónomo y los conocimientos necesarios para transmitirlos a los alumnos.

Asimismo, el módulo *practicum* nos ha permitido aplicar los conocimientos teóricos adquiridos a lo largo de nuestra formación universitaria en el aula de infantil, así como, crear situaciones de aprendizaje destinados a la primera infancia teniendo en cuenta los aspectos emocionales, cognitivos y psicomotores de cada individuo. De la misma manera, hemos observado diferentes contextos de aprendizaje que nos ha permitido reflexionar y construir nuestros ideales de cara a nuestra profesión como docentes.

Por último, el módulo *optativo en mención de lengua extranjera (inglés)* nos ha permitido conocer las herramientas y metodologías necesarias para la enseñanza del inglés en el aula de Infantil, así como, las distintas posibilidades de trabajo personal y métodos de enseñanza que las nuevas tecnologías nos pueden ofrecer. Respecto a nuestra formación en lengua extranjera, esta optativa nos ha servido para adquirir nuevos conocimientos lingüísticos, al igual que una mayor competencia en la comunicación, comprensión y escritura.

## **Resumen**

Este trabajo tiene como objetivo conocer las bases normativas y fundamentaciones teóricas referentes a la enseñanza del inglés en Europa, así como, analizar y contrastar las distintas actitudes y realidades mostradas con la implantación de programas de enseñanza del inglés en dos colegios de Navarra, uno con una larga trayectoria en dicha enseñanza y otro ante la implantación del programa PAI (Programas de Aprendizaje del Inglés) que tendrá lugar el próximo curso 2013-14.

En la primera parte de este trabajo se abordan los fundamentos teóricos y la aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas extranjeras, el marco normativo europeo y la metodología CLIL, mientras que en la segunda parte se incluye un estudio empírico llevado a cabo en los dos colegios anteriormente mencionados.

*Palabras clave:* Educación Infantil; CLIL (Content and Language Integrated Learning); lengua extranjera; enseñanza basada en contenidos; PAI (Programas de Aprendizaje del Inglés).

## **Abstract**

The main aim of this research is to know the normative basis and theoretical foundations concerning teaching English in Europe, as well as, analyze and contrast the different attitudes and realities shown by teachers with the implementation of English teaching programs in two schools of Navarre, one of them with a lot of experience in this kind of education and the other one which is about to implement the PAI program (English Learning Program).

The first part of the research deals with theoretical foundations and historical approach about teaching of foreign languages, the European regulatory framework and the CLIL methodology, while the second part includes an empirical study which takes place in two schools of Navarre.

*Keywords:* Nursery Education; CLIL (Content and Language Integrated Learning); foreign languages; teaching based on contents; PAI (Programas de Aprendizaje del Inglés).



## Índice

<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>Marco teórico</b>	
<b>1. Conceptos actuales de la enseñanza de la segunda lengua</b>	<b>3</b>
1.1. Aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas extranjeras	3
1.2. Hacia una delimitación conceptual	5
<b>2. Metodología CLIL</b>	<b>7</b>
2.1. Fundamentos	7
2.2. Características	8
2.3. Componentes de una actividad/sesión CLIL	10
2.4. Beneficios	13
2.5. Dificultades	13
2.6. CLIL en Educación Infantil	15
<b>3. Marco normativo</b>	<b>21</b>
3.1. Regulaciones europeas para la enseñanza de las lenguas extranjeras	21
<b>4. Enseñanza de las lenguas extranjeras en España</b>	<b>27</b>
4.1. Educación Primaria y Secundaria	27
4.2. Educación Infantil	30
4.3. Escuelas Oficiales de Idiomas	32
4.4. El profesorado de lenguas extranjeras	33
4.5. Convenio MEC-British Council	35
<b>Marco empírico</b>	
<b>5. Estudio empírico</b>	<b>37</b>
5.1. Objetivos	37
5.2. Muestra y descripción de los centros	38
5.3. Metodología e instrumentos de recogida de datos	40
5.4. Resultados	45
5.4.1. Evolución desde la implantación del inglés	45
5.4.2. En el aula de 5 años	47
5.4.3. Situación de Falces ante la próxima implantación del PAI	56
5.4.4. Estudio comparativo de ambos colegios	59
<b>Conclusiones y cuestiones abiertas</b>	<b>53</b>
<b>Referencias</b>	<b>65</b>
<b>Anexos</b>	<b>67</b>
<b>A. ANEXO I CUESTIONARIO DIRIGIDO AL COLEGIO N<sup>o</sup> SEÑORA DEL HUERTO</b>	<b>67</b>
<b>B. ANEXO II CUESTIONARIO DIRIGIDO AL COLEGIO D<sup>a</sup> ÁLVARA ÁLVAREZ</b>	<b>72</b>



## INTRODUCCIÓN

Nunca a lo largo de la historia se le había dado tanta importancia al aprendizaje de las lenguas extranjeras como hoy en día. Aprender las lenguas extranjeras es una necesidad ineludible para las personas, no sólo en el ámbito laboral sino también en el ámbito personal. El aprendizaje de lenguas extranjeras nos abre un amplio abanico de ventajas desde capacitarnos para ser más independientes en una sociedad en la que el inglés está presente en numerosos ámbitos (televisión, literatura, anuncios, manuales...) hasta fomentar la socialización con personas de diferentes países, lo que nos permite adquirir conocimientos de diferentes culturas, costumbres y países y, por lo tanto, enriquecernos como personas. Principalmente estas son las razones por las que he elegido llevar a cabo el trabajo de fin de grado acerca de esta temática, además de la pasión que he tenido siempre por el aprendizaje del inglés y por la necesidad, como futura profesora, de adquirir nuevos conocimientos acerca de las nuevas metodologías aplicables en el aula.

En la primera parte de este trabajo voy a realizar una aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas extranjeras haciendo referencia al reputado lingüista Cummins y a su teoría de de la competencia Subyacente Común, a continuación, voy a presentar una delimitación terminológica de varios conceptos definidos por autores que son fundamentales para comprender la esencia de este trabajo. Finalmente, voy a explicar qué es la metodología CLIL y los fundamentos teóricos en los que se basa la enseñanza de la lengua extranjera en Europa.

En la segunda parte del trabajo voy a realizar un estudio empírico sobre la enseñanza del inglés en Navarra. Para ello, voy a analizar dos colegios de dicha comunidad autónoma; uno de ellos con experiencia en la enseñanza del inglés desde 1991 y el otro colegio se enfrentará el próximo curso a la implantación del PAI (Programas de Aprendizaje de Inglés). Los objetivos de este estudio empírico son:

- conocer cómo ha ido evolucionando la enseñanza del inglés del colegio con experiencia bilingüe desde 1991,

- analizar y valorar la aplicación de la metodología CLIL en un aula de 5 años de dicho colegio,
- conocer las posturas adoptadas por los profesores ante la obligada implantación del programa PAI (Programas de Aprendizaje del Inglés), así como, las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que este programa presenta y
- realizar un estudio comparativo sobre las dificultades mostradas en ambos colegios y valorar cuáles son las dificultades que pueden persistir a largo plazo en el colegio en el que se implantará el PAI y cuáles pueden ser subsanables a corto plazo.

## MARCO TEÓRICO

### 1. CONCEPTOS ACTUALES DE LA ENSEÑANZA DE LA SEGUNDA LENGUA

#### 1.1. Aproximación histórica a la enseñanza de las lenguas extranjeras

Siguiendo el contenido del libro *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (Eurydice, 2006)<sup>1</sup>, antes de los años 70 ya podíamos encontrar en Europa experiencias educativas donde se impartían materias curriculares en lengua extranjera, lengua regional o lengua minoritaria. Este tipo de enseñanza iba destinada, especialmente, a aquellos alumnos que vivían en regiones fronterizas, bilingües ó en ciudades grandes con el fin de adquirir una competencia lingüística similar a la de los hablantes nativos de la zona. De esta manera, se denominó a este tipo de enseñanza; enseñanza, escuela o educación “bilingüe”.

A partir de los años 70 y 80, este tipo de educación bilingüe se vio desarrollada debido a la experiencia canadiense de enseñanza por inmersión<sup>2</sup>. Fueron varios padres de habla inglesa los que consideraban que el dominio del francés era esencial en un área francófona y que, por lo tanto, se les debía ofrecer a sus hijos una enseñanza que les permitiese adquirir competencias lingüísticas en dicho idioma. Así pues, dos factores muy importantes que favorecieron el éxito de estos programas canadienses fueron, por un lado, el apoyo de las autoridades educativas y, por otro lado, la implicación de los padres.

Estas experiencias canadienses han ayudado a promover nuevas investigaciones sobre esta materia en nuestro país. Es imprescindible destacar la *Teoría de la Competencia Subyacente Común* del lingüista Cummins (1980). El autor rechaza las premisas sostenidas por aquellos lingüistas que defienden que en el aprendizaje de varios idiomas el cerebro dispone de espacios perfectamente separados y aislados para albergar los conocimientos adquiridos en cada idioma, lo que lleva a pensar que la

---

<sup>1</sup> La traducción del capítulo es propia.

<sup>2</sup> Curiosamente la profesora Irene López Goñi en su libro *Ikastola: un movimiento popular y pedagógico* (2007, 285) sostiene que realmente fueron las ikastolas las impulsoras de dicho modelo.

---

mejor enseñanza es la de un único idioma y que la enseñanza por inmersión debe ser destinada únicamente a alumnos cuyas lenguas sean minoritarias. Cummins sostiene que los conocimientos que vamos aprendiendo en una lengua y otra se complementan y transfieren en nuestro cerebro. Este intercambio de conocimientos en ambos idiomas es lo que se denomina *competencia subyacente común*.

La base de esta teoría son los siguientes principios (Mata, M<sup>a</sup>. T., 2008, 27-28):

- “La esencia cognitiva de las cuatro destrezas lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) proviene del mismo motor central, independientemente de la lengua en la que opere el hablante. Proceden de una fuente integrada de pensamiento.
- Las personas tienen la capacidad de almacenar dos o más lenguas.
- Las destrezas de procesamiento de la información y del rendimiento educativo pueden desarrollarse también a través de dos lenguas.
- La lengua utilizada en el contexto escolar necesita estar suficientemente bien desarrollada para procesar los desafíos cognitivos de la clase.
- Hablar, leer, escribir y escuchar en la L1 o en la L2 ayuda al sistema cognitivo global a desarrollarse, pero si se obliga a los niños a operar en una segunda lengua insuficientemente desarrollada, el sistema cognitivo no funcionará al máximo de su poder.”

Dicho esto y como se sostiene en el libro *Content and Language Integrated Learning*, la enseñanza por inmersión puede ofrecerse de varias formas. Por un lado, puede ser “temprana” o “tardía”, en función de la edad del alumno. Por otro lado, puede ser “parcial” si la lengua extranjera se utiliza sólo para impartir algunas asignaturas o “total” si todo el currículo se imparte en ésta.

A mediados de la década de los 90 surge la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) o, más conocida como CLIL (Content and Language Integrated Learning). Este nuevo enfoque no sólo tiene como objetivo la enseñanza de la lengua extranjera, sino una enseñanza integrada de la lengua extranjera y de los contenidos. Para lograr este doble objetivo de enseñanza de contenidos y lengua es necesario llevar a cabo un método didáctico determinado que

guie en el aprendizaje de los contenidos curriculares *con* y *a través* de la propia lengua extranjera, en lugar de *en* la lengua extranjera. Así pues, un requisito que es fundamental para que funcione esta metodología es que los docentes no sólo pongan la atención en la enseñanza de las lenguas, sino en todo el proceso de enseñanza.

## 1.2 Hacia una delimitación conceptual

Como la metodología CLIL y el programa TIL son muy recientes y todavía no se dispone de conceptos unívocos que los definan, voy a exponer varias definiciones dadas por diferentes autores acerca de dicha terminología.

En primer lugar, como muy bien han definido los profesores pertenecientes al departamento de inglés del Colegio Erain de San Sebastián, el concepto TIL hace referencia a “una metodología que promueve el trabajo conjunto y coordinado entre los departamentos de diferentes lenguas de un centro educativo. Su objetivo es enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje de los idiomas aprovechando las aportaciones de los enfoques metodológicos de cada departamento y prestando especial atención al concepto de transferencias lingüísticas entre los idiomas.”

[Disponible en (13/05/2013):  
<https://sites.google.com/a/erain.es/depeng/departamento/til>]

Ruíz Pérez (2008) sostiene que TIL puede considerarse como una “programación consensuada de las lenguas del curriculum en la que se parte de presupuestos comunes y metodologías similares que faciliten el trasvase de lo aprendido en una lengua a otra.” [Disponible en (13/05/2013):  
<http://www.coordinadoraendl.org/plurilinguismo/doc/Realidad%20o%20outop%C3%A4Da.pps>]

Por otro lado, tal y como dijo el consejero de Educación, José Iribas, en la rueda de prensa que tuvo lugar el 28 de noviembre de 2012, hoy este término ha dejado de utilizarse y se ha sustituido por las siglas PAI que hacen referencia a los *Programas de Aprendizaje de Inglés*. Programas que van a ser implantados el próximo curso en 20 colegios de Infantil y Primaria de Navarra.

---

De la misma manera vamos a proceder a explicar qué es CLIL.

La primera definición de CLIL hace referencia a las diferentes situaciones educativas en las que el que el contenido y la lengua están integrados con una doble finalidad; el aprendizaje de contenidos curriculares y el conocimiento de la lengua extranjera. (Mehisto, Frigols y Marsh, 2008)

Por otro lado, David Marsh (1994) definió CLIL como enseñanza de contenidos a través de un idioma extranjero con la finalidad de aprender tanto el lenguaje como el contenido. Más tarde, en el año 2000, junto con Langé volvió a definir la terminología haciendo énfasis en el uso de la lengua como un medio para la enseñanza de contenidos no lingüísticos.

Posteriormente el libro *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe* (Eurydice, 2006), añade que este enfoque permite el uso de por los menos dos lenguas para la enseñanza de las materias curriculares, siendo una de ellas la lengua oficial del estado y otra una lengua de otro país, región, de otro estado oficial etc.

Como señalan Naves y Muñoz (2000, 2), "AICLE resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de AICLE en la "resolución de problemas" y "saber hacer cosas" hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas."

En definitiva, así como anuncia se anuncia en el departamento de Educación del Gobierno de Navarra, los programas plurilingües establecidos en Navarra desde 1991 desarrollan la enseñanza del currículo coordinando la impartición de dos o más lenguas. Consiste en desarrollar los contenidos curriculares de áreas no lingüísticas en lengua extranjera, integrando la enseñanza de lengua y contenido (CLIL), así como, llevar a cabo un tratamiento integrado o coordinado de las lenguas curriculares (TIL).



---

## 2. METODOLOGÍA CLIL

### 2.1. Fundamentos de CLIL

Como hemos explicado anteriormente, la metodología CLIL se basa en el uso de la lengua extranjera como un medio de enseñanza y aprendizaje de materias y contenidos curriculares, es dirigida a las diferentes etapas educativas. Dicha metodología exige a los profesores de contenido enseñar la lengua extranjera (Marsh, Mehisto y Frigols 2008, 11)<sup>3</sup>.

Los profesores de lengua extranjera que participan en este programa CLIL juegan un papel esencial. Estos profesores se encargan de enseñar el contenido curricular, coordinándose con los maestros de contenido, de forma que ayudan a los estudiantes a adquirir la competencia lingüística necesaria en la lengua extranjera para manipular el contenido.

Por lo tanto, CLIL es una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y de la lengua extranjera. La esencia de CLIL es la integración. Esta integración tiene un doble enfoque:

- 1) El aprendizaje de la lengua se lleva a cabo en las clases de contenido curricular, por ejemplo, en las clases de matemáticas, geografía, historia, arte, etc. Esto implica que el profesor adapte la información de manera que facilite a los alumnos su comprensión, por ejemplo, a través de gráficos, diagramas, dibujos, elaboración de conceptos y experimentos prácticos.
- 2) El contenido curricular está integrado en las clases de aprendizaje de la lengua. El profesor de la lengua extranjera, coordinado con profesores de otras asignaturas, debe incorporar vocabulario, terminología y textos de otras materias en sus clases de lengua extranjera. Asimismo, los estudiantes aprenden la lengua extranjera y las formas de discurso que necesitan para comprender y usar el contenido.

---

<sup>3</sup>La traducción del capítulo es propia.

Además del contenido y el lenguaje, existe otro factor fundamental que son las *habilidades de aprendizaje*. Los niños que participan en las clases CLIL aprenden la lengua extranjera, continúan desarrollando la primera lengua y aprenden más contenidos que otros niños que no asisten a una clase CLIL.

El último objetivo de CLIL es crear las condiciones adecuadas que permitan lograr:

- Nivel de éxito alto en las asignaturas que se imparten a través de la lengua CLIL;
- Nivel de funcionalidad apropiado para escuchar, hablar, leer y escribir en la lengua CLIL
- Nivel apropiado para la edad en la escucha, habla, lectura y escritura de la primera lengua.
- Comprensión y apreciación por las diferentes culturas estudiadas a través de la lengua CLIL y a través de la primera lengua.
- Habilidades cognitivas y sociales y hábitos requeridos para el éxito en un mundo en constante cambio.

En conclusión, la metodología CLIL facilita a los jóvenes las habilidades necesarias para continuar estudiando o trabajando utilizando la lengua CLIL. Sin embargo, el mantenimiento y el aprendizaje de la lengua es un largo proceso que requiere un continuo uso e inversión.

## 2.2. Características

En este apartado seguimos también el libro “Uncovering CLIL” (Marsh, Mehisto y Frigols, 2008, 29).

**Tabla 1.** Características de CLIL

Enfoque múltiple	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyar el aprendizaje de idiomas en las clases de contenido.</li> <li>- Apoyar el aprendizaje de contenido en las clases de idiomas.</li> <li>- Integrar varias materias.</li> <li>- Organizar el aprendizaje a través de temas y proyectos transversales.</li> </ul>
------------------	--

Ambiente de aprendizaje seguro y rico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Llevar a cabo una metodología de rutina de aprendizaje.</li> <li>- Fomentar un ambiente de confianza en el aula.</li> <li>- Guiar al niño con materiales auténticos.</li> <li>- Disponer de una clase con acceso a materiales que apoyen tanto la enseñanza del lenguaje como del contenido.</li> <li>- Hacer que el niño sienta la necesidad de comunicarse y expresarse.</li> </ul>
Ambiente de autenticidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dejar que el estudiante pida ayuda cuando necesite.</li> <li>- Tener en cuenta los intereses de los alumnos.</li> <li>- Crear una conexión entre el mundo y la realidad del aula.</li> <li>- Comunicarse con otros hablantes de la lengua CLIL.</li> <li>- Usar materiales reales que motiven al niño.</li> </ul>
Aprendizaje activo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permitir que los estudiantes se comuniquen y participen más que el profesor.</li> <li>- Dejar a los estudiantes que aprendan, participen y exploren.</li> <li>- Ayudar a los alumnos a formar su propio lenguaje y a reforzar sus destrezas.</li> <li>- Favorecer la autoevaluación de los alumnos.</li> <li>- Favorecer el trabajo cooperativo.</li> <li>- Negociar con los estudiantes el significado del lenguaje y contenidos.</li> <li>- Que los profesores actúen como ayudantes.</li> </ul>
Andamiaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Partir de los conocimientos previos del alumno, de sus habilidades, actitudes, intereses y experiencias.</li> <li>- Responder a los diferentes estilos de aprendizaje.</li> <li>- Fomentar pensamiento crítico y creativo.</li> <li>- Crear situaciones que supongan un reto.</li> </ul>
Cooperación	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planear cursos, sesiones y temas en cooperación con profesores CLIL y con profesores no CLIL.</li> <li>- Involucrar a los padres en el aprendizaje sobre CLIL y sobre como apoyar a los estudiantes.</li> <li>- Involucrar a la comunidad local, autoridades y empleados.</li> </ul>

### 2.3. Componentes de una actividad/sesión

Otro rasgo que caracteriza la metodología CLIL es la integración de cuatro componentes esenciales en las sesiones o actividades. Los cuatro componentes están relacionados y son: contenido, comunicación, cognición y cultura (Bentley, 2010,7).

- *Contenido:* Las materias curriculares que se deben enseñar con la metodología CLIL incluyen arte, ciudadanía, diseño y tecnología, economía, estudios medio ambientales, geografía, historia, música, Educación Física, literatura, matemáticas, información y comunicación tecnológica, filosofía, política, religión, ciencias y tecnología.

Algunos programas CLIL desarrollan enlaces transversales entre varias materias o asignaturas. Por ejemplo, los estudiantes pueden estudiar historia, geografía y arte de una particular área o zona. Es esencial en un contexto CLIL que los profesores analicen el contenido y lo presenten a los alumnos de forma comprensible para ellos.

- *Comunicación:* Un requisito importante de CLIL es que los estudiantes produzcan la lengua extranjera de dos formas: oral y escrita. Para fomentar la producción es esencial que los profesores creen situaciones comunicativas significativas para los estudiantes y que animen a éstos a participar en ellas. Asimismo, es fundamental aumentar el tiempo de habla del estudiante, STT (*Student Talking Time*) y reducir el tiempo de habla del profesor TTT (*Teacher Talking Time*). Es enriquecedor además promover una autoevaluación o un feed-back de grupo o de pareja.
- *Cognición:* CLIL promueve el desarrollo de las habilidades cognitivas o pensativas. Las habilidades cognitivas incluyen: razonamiento, pensamiento creativo y evaluación. Los profesores necesitan analizar los procesos cognitivos de los alumnos para enseñarles el lenguaje que ellos necesitan con el fin de que puedan expresarse de manera fluida en la segunda lengua.

En la siguiente tabla encontramos las diferentes habilidades que deben trabajarse en una clase CLIL. La columna de las actividades indica el tipo de actividades que se pueden llevar a cabo para desarrollar las habilidades cognitivas indicadas (Bentley, 2010, 20).

He señalado en cursiva aquellas habilidades cognitivas que pueden ser trabajadas en las clases CLIL de Educación Infantil. Los ejemplos de las actividades son orientativos y están destinados a edades superiores.

**Tabla 2.** Habilidades cognitivas a través del currículo

Habilidades cognitivas	Actividades	Ejemplos de actividades
<i>Recordar (pensar en las cosas que sabe)</i>	Recordar, recitar, reconocer, relacionar, deletrear, contar	Turnarse para recitar versos de poemas sobre el otoño. (literatura)
<i>Identificar (mostrar relación entre dos o varias cosas)</i>	Identificar, etiquetar, hacer una lista, localizar, emparejar, nombrar	Nombrar tres tipos diferentes de instrumentos musicales que puedes ver en una imagen. (música)
<i>Ordenar (poner cosas en lugares particulares)</i>	Ordenar, organizar, secuenciar	Escribir las fechas en la línea del tiempo en función de cuando ocurrieron. (historia)
<i>Ordenar (poner en orden de tamaño, importancia, suceso etc.)</i>	Ordenar, poner, situar	Poner los enunciados en orden de importancia para describir qué hace un agricultor. (geografía)
<i>Definir (decir qué es algo o quién es alguien)</i>	Definir, explicar, mostrar, traducir, perfilar	¿Qué tipo de colores usaste para colorear el paisaje? (Arte)
<i>Comparar y contrastar (encontrar similitudes y diferencias)</i>	Comparar, contrastar, distinguir, investigar las similitudes y diferencias	Encuentra tres similitudes y diferencias entre tu ciudad y otra de otro continente. (geografía)
<i>Dividir (separar en grupos más pequeños)</i>	Dividir, separar, compartir	Voy a dividir la clase en equipos de 6 para jugar a voleibol (Educación Física)

<i>Clasificar (poner las cosas en grupos en función de sus características)</i>	Clasificar, categorizar, decidir el grupo,	Clasificar las piedras en grupos diferentes (ciencias)
Predecir (decir lo que piensas que va a pasar)	Predecir, adivinar, reflexionar	Predecir qué pasará cuando añadamos más agua en el vaso. (ciencias)
Hacer hipótesis (sugerir qué podría pasar o qué podría haber pasado sin saber si es verdad)	Sugerir, decidir, imaginar, suponer	Si los sistemas electrónicos se rompen, piensa qué podría pasar (Tecnología)
<i>Razonar (pensar por qué, cuáles son las causas y los resultados de algo)</i>	Elegir, concluir, decidir, explicar, justificar, recomendar, solucionar	Justificar el aumento de gasto en los últimos salarios (económicas)
Pensamiento creativo /síntesis (producir ideas imaginativas)	Imaginar, construir, cambiar, componer, crear, describir, diseñar, inventar, crear, planear, producir y suponer	Inventar un símbolo para ahorrar agua (ciudadanía)
Evaluar (decir si algo es bueno, útil, efectivo)	Valorar, comentar, dar una opinión, juzgar, calificar	Leer el artículo de tu pareja sobre los parques eólicos y valorar la claridad con la que está escrito. (medio ambiente)

- *Cultura:* Otro fundamento de CLIL es el conocimiento de la cultura. Este conocimiento no sólo abarca conocer nuestra propia cultura, sino también la cultura de los demás. “La cultura es el centro de CLIL.” (Coyle, 2007, p.7). Muchas veces hay situaciones en las que las personas tenemos la necesidad de comunicarnos con personas que tienen diferentes lenguajes, costumbres, formas de ver la vida... por lo tanto, la finalidad de CLIL es conocer un amplio rango de contextos culturales fomentando actitudes positivas y respetables, así como, formar estudiantes conscientes de sus propias responsabilidades como miembros de una comunidad.

## 2.4. Beneficios

Una vez expuestos los fundamentos, las características y los componentes de una sesión CLIL, voy a explicar cuáles son los beneficios de CLIL (Bentley, 2010, 6).

La metodología CLIL pretende:

- Introducir a los estudiantes nuevos conceptos del currículo a través de la lengua extranjera.
- Mejorar la producción de la lengua extranjera de los aprendices en cuanto a temas curriculares.
- Mejorar el rendimiento del alumno en cuanto a materias curriculares y lengua extranjera.
- Mejorar la confianza en la primera lengua extranjera y en la lengua materna.
- Proporcionar materiales que desarrollen habilidades cognitivas desde edades tempranas.
- Fomentar valores de ciudadanía y comunidad.

Diversos estudios han demostrado que niños y niñas que acuden a clases CLIL desde edades muy tempranas son, para cuando finalizan el ciclo de Educación Primaria, más seguros a la hora de utilizar la lengua extranjera y la lengua materna que los niños que asisten a clase de enseñanza de inglés como tal, ya que tienen más facilidad para presentar ideas en ambas lenguas y disponen de más variedad de vocabulario.

## 2.5. Dificultades

Siguiendo el libro *Uncovering CLIL* (Mehisto, Frigols y Marsh, 2008, 20-22) los investigadores que defienden la metodología CLIL no se cansan de proclamar la gran variedad de beneficios que nos ofrece dicha metodología. Sin embargo, existen potentes barreras o dificultades que impiden que ésta se desarrolle con éxito. A continuación, vamos a explicar las dificultades más comunes a las que se enfrenta y las soluciones que se proponen al respecto.

### 1) Conceptos erróneos

Un gran obstáculo de CLIL es la actitud que muchas personas adquieren hacia esta nueva metodología. Somos muchos los que hemos vivido una experiencia educativa donde las materias del currículo se trabajaban de forma separada e independiente y esta experiencia influye en nuestra percepción de cómo la enseñanza debe ser llevada a cabo.

Parece lógico pensar que los alumnos que estudian los contenidos académicos a través de la lengua extranjera no pueden aprender la misma cantidad de contenidos que los alumnos que los estudian en la lengua materna. Es más, se tiende a pensar que un estudiante de CLIL puede mostrar un retraso académico con respecto al resto de sus compañeros y que las habilidades lingüísticas de la lengua materna pueden sufrir las consecuencias. Sin embargo, se ha demostrado que los estudiantes CLIL muestran niveles de aprendizaje tan altos o, incluso, mayores que los estudiantes que no participan en dicha metodología. Además, se han encontrado casos en los que estudiantes CLIL incluso superan a sus compañeros en actividades llevadas a cabo en la lengua materna, esto se debe a que los estudiantes de CLIL desarrollan conocimientos metalingüísticos.

### 2) Escasa formación del profesorado

Cuando un programa nuevo se comienza a implantar tanto en infantil como en primaria y secundaria, es necesaria una gran cantidad de profesores formados para enfrentarse a los retos y a las dificultades que suponen este cambio. Sin embargo, en muchos países, las instituciones educativas destinadas a la formación de docentes todavía no están preparadas para formar profesores CLIL y, por tanto, el número de profesionales competentes en la lengua CLIL y que, además, posean las cualificaciones necesarias es muy limitado. Es más, incluso teniendo la formación previa, no todos los profesores están dispuestos a concentrarse en la enseñanza simultánea de lengua extranjera y contenidos.



Por lo tanto, para hacer frente a este problema el primer paso es conocer las competencias lingüísticas del personal, ya que quizás necesiten un conocimiento más profundo de la propia lengua o, por el contrario, un conocimiento más específico sobre la metodología CLIL. Si el problema es la falta de competencia lingüística del profesor se podrían llevar a cabo intercambios de profesores de distintos países con el objetivo de desarrollar tales habilidades. Por otro lado, si el problema se resume a la falta de conocimientos acerca de la nueva metodología deberían ser las administraciones públicas las encargadas de promover dicha formación a los centros escolares.

### 3) Mayor carga de trabajo para los profesores; falta de material

Llevar a cabo una metodología CLIL requiere más tiempo de preparación y más coordinación entre profesores. Realmente, es muy costoso y implica mucho trabajo elaborar actividades que incluyan contenido, lenguaje y las habilidades de aprendizaje y adaptarlas a un número de niños determinado. Por lo tanto, para solucionar este problema es recomendable el trabajo colaborativo con el resto de profesores ya que se pueden diseñar diferentes actividades y materiales con varias utilidades.

## 2.6. CLIL en Educación Infantil

En este apartado seguimos el libro *Uncovering CLIL* (Marsh, Mehisto y Frigols, 2008)<sup>4</sup>. Es una realidad que la mayoría de niños y niñas que comienzan el colegio tienen muy pocos conocimientos sobre la lengua CLIL. De hecho, aunque desde el primer día de curso la profesora anime a los niños a usar la lengua extranjera, ellos casi siempre contestan a las preguntas y se comunican en la lengua materna. Esto es algo natural, por lo que no deben ser desanimados sino, al contrario, es una buena oportunidad para que reciban inputs del profesor. Por otro lado, el hecho de que el profesor elogie a un niño al utilizar la segunda lengua es un acto que le refuerza, le motiva, e incluso, le anima a continuar utilizando el idioma. Cabe destacar que no es hasta la edad de 5

---

<sup>4</sup> La traducción es propia

años cuando los niños muestran una mayor competencia lingüística para comunicarse en la segunda lengua.

A continuación voy a explicar varias actividades que los profesores de Educación Infantil pueden llevar a cabo en dicha etapa de forma periódica<sup>5</sup>.

En primer lugar, es importante comentar que la duración de las actividades llevadas a cabo en las sesiones CLIL quizás deba ser modificada de acuerdo con las necesidades del alumnado, ya que el hecho de realizar actividades en la segunda lengua les exige más atención y esfuerzo cognitivo que si la realizan en la lengua materna. Por lo tanto, la atención prestada en las sesiones CLIL se agota antes que en las sesiones de lengua materna debido a que los niños no sólo tienen que prestar atención al contenido, sino que también tienen que comprender el propio idioma.

**Tabla 3:** Rutinas de aprendizaje

Lenguaje	Contenido	Habilidades de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contestar preguntas y dar instrucciones en la segunda lengua sobre la fecha, los días, de la semana, el mes en el que estamos, el tiempo, los colores, los números, la ropa, como han venido al colegio, cómo sus papas han ido a trabajar etc.</li> <li>- Las respuestas a las preguntas o a las órdenes se deben hacer enseñándoles tarjetas con imágenes.</li> <li>- Saludarse unos a otros en la lengua extranjera.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar las principales zonas del colegio como la enfermería, el despacho del director, el baño y el gimnasio mediante el uso de tarjetas.</li> <li>- Usar el calendario del mes en el que estamos y trabajar los conceptos de ayer, hoy mañana.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los estudiantes pueden predecir que se va a hacer durante las rutinas.</li> </ul>

<sup>5</sup> Muchas de estas ideas vienen de Olga Little y Lynda Boyton.

- *Primer contacto.* El profesor espera en la puerta de la clase a que lleguen los alumnos para darles la bienvenida uno a uno. Puede usar una o dos palabras como, por ejemplo: hola (*hello*) y buenos días (*good morning*).
- *Bienvenida.* En la clase debe haber una zona con una alfombra en la que los niños de la clase deben sentarse formando un círculo o semicírculo. Cada niño puede tener un sitio asignado. En esta zona de la clase debe haber libros con imágenes o libros con imágenes y pequeños textos. El profesor puede utilizar los libros para mantener la atención y el interés de los alumnos mientras el resto de niños llegan.
- *Nombres y primeras frases.* Cuando todos los niños han llegado a clase la profesora se introduce a si misma diciendo: Mi nombre es \*\*\*\* (*My name is \*\*\*\**), después señala a un niño y le pregunta: ¿Cuál es tu nombre? (*What is your name?*). Esta pregunta se la repite a cada niño. Conforme van pasando los días la profesora debe hacer que los alumnos digan la frase completa, no sólo el nombre, incluso, puede pedir a un niño que le pregunte a otro cómo se llama. Después de recibir la respuesta, el niño que ha preguntado puede contestar al otro Hola \*\*\* (*Hello \*\*\**).
- *Calendario.* Antes de comenzar la clase la profesora debe preparar un calendario, tarjetas con los números del 1 al 31 y otras tarjetas con los nombres de los días de la semana y meses del año. Estas tarjetas deben de estar pegadas en la pared en diferentes grupos: números, días de la semana y meses del año.

Los niños deben colocar los días de la semana en el calendario y la profesora debe señalarlos y nombrarlos para que los niños los repitan varias veces. Después, pueden colocar el día del mes.

El profesor puede continuar trabajando conceptos temporales con las siguientes estructuras:

- Hoy es Lunes (*Today is Monday*)
- Ayer fue Domingo (*Yesterday was Sunday*)
- Mañana es Martes (*Tomorrow is Tuesday*)
- ¿Qué día es hoy? (*What day is today?*)
- ¿Qué día fue ayer? (*What day was yesterday?*)

- ¿Qué día es mañana? (*What day is tomorrow?*)

Es muy importante que la profesora señale en el calendario los días a los que se refiere para que los niños comprendan los conceptos de ayer, hoy y mañana. Además, se pueden introducir en el calendario imágenes que representan algo especial, por ejemplo, la visita de la enfermera, la excursión a la granja escuela, la imagen de una tormenta que tuvo lugar la pasada semana etc.

- *El tiempo meteorológico.* El profesor puede hacer dibujos o imprimir imágenes sobre diferentes tipos de tiempo meteorológico (soleado, lluvioso, nublado etc.) Además, puede escribir frases en cartulina o en papel como, por ejemplo, hace viento (*it's windy*), hace frío (*it's cold*), hace calor (*it's hot*). Estas frases e imágenes pueden ser trabajadas cada día haciendo referencia al tiempo que hace. Este tipo de actividad permite que los niños sepan decir algo acerca del tiempo. En el aula de 5 años, para introducir el tema de la lectura se puede pedir a los niños que relacionen cada dibujo o imagen del tiempo con la correspondiente frase. Conforme los niños van adquiriendo y comprendiendo las frases se continúa integrando nuevas estructuras:
  - ¿Qué día hizo ayer? (*What was the weather like yesterday?*)
  - ¿Qué día hace hoy? (*What is the weather like today?*).
- *El tiempo meteorológico y la ropa.* El profesor puede usar dos ositos de peluche para trabajar el tiempo y la ropa. Uno de ellos debe ser femenino y el otro masculino, ambos deben tener nombre. Los alumnos deben vestir a cada osito con la ropa apropiada de acuerdo con el tiempo. Una vez que los ositos están vestidos el profesor debe nombrar cada prenda que llevan y los niños deben repetirla. El profesor puede preguntar también a los niños por su ropa, al principio se les puede pedir únicamente que la toquen, sin embargo, una vez que ya han adquirido el vocabulario deben nombrar cada una de las prendas que llevan puestas. Para trabajar la lectura en el aula de 5 años, podemos llevar a cabo una actividad en la que tengan que emparejar la imagen con la palabra de la prenda.

- *Descanso.* De vez en cuando, los niños necesitan hacer un descanso para desconectar y relajarse. En estos descansos se les debe permitir que se muevan, que corran y que hablen en la lengua materna.
- *Lectura.* La lectura de un libro después del descanso es una excelente forma de relajarse. Los libros que repiten una y otra vez las mismas estructuras y tienen imágenes que representan el texto son ideales para ellos ya que les facilita su comprensión y la adquisición de nuevas estructuras.  
Durante la lectura el profesor debe señalar los dibujos y hacerles preguntas para asegurarse de que lo comprenden, si los niños contestan en la lengua materna la profesora debe traducir lo que han dicho a la lengua extranjera. Es muy importante darles refuerzos positivos a aquellos que contestan y participan para motivar al resto de compañeros.
- *Hora de comer.* La hora de comer puede ser un momento que permite la introducción de nuevo vocabulario. Después de comer es un buen momento para trabajar que ha comido cada niño y que alimentos les gustan. Tratar la importancia de lavarnos las manos, así como, otros hábitos de higiene a través de canciones es una buena técnica para enseñar la lengua extranjera.
- *Tiempo para jugar.* Observar como los niños juegan permite a la profesora conocer cuáles son los intereses de cada uno, con quién les gusta jugar etc. Además, es en este momento cuando los niños revelan su humor y su nivel de comodidad. También se puede aprovechar estos espacios de tiempo para enseñarles nuevo vocabulario referente a lo que están haciendo y al material que están utilizando.
- *Lenguaje.* Aunque los niños van aprendiendo la segunda lengua diariamente, se deben dedicar 50 minutos al día para trabajar el lenguaje en sí. El tema de la lectoescritura es muy importante, por ejemplo, al comienzo de las clases se les puede pedir a los niños que copien sus propios nombres en un papel. Conforme van adquiriendo habilidad para escribir se les puede pedir que copien otras palabras o incluso frases sencillas.
- *Matemáticas.* Como hemos visto anteriormente, las habilidades matemáticas podían ser utilizadas también para trabajar el calendario.

Realmente a lo largo del día surgen varias oportunidades para tratar las matemáticas, por ejemplo, contar los días de la semana, las camisetas rojas, las ventanas, las puertas etc. Además también se pueden agrupar y categorizar objetos en función del tamaño, forma, utilidad etc. Una actividad interesante que les puede ayudar a aprender los números consiste en que cada día, varios niños cuenten hasta el número que sepan.

- *Las reglas de la clase.* Unos profesores prefieren que venga otros profesores a la clase para introducir las reglas en castellano, otros prefieren esperar a que se cree una situación de forma natural que exija la introducción de las normas. Es interesante saber que hay profesores que utilizan marionetas como un intermediario para presentar las normas de comportamiento, es decir, la profesora habla a la marioneta en inglés y ésta habla a los niños en castellano.
- *Fin del día.* El profesor recuerda a los alumnos todo lo que han hecho a lo largo del día de una forma en la que se sientan orgullosos de todo lo que han trabajado. Después la profesora les puede decir cómo se siente ella y, posteriormente, les puede preguntar a ellos. Se puede dar tres posibles respuesta feliz (*happy*), neutral (*neutral*) o triste (*sad*). Finalmente el profesor se despide de ellos diciéndoles adiós (*goodbye*).

Con estas actividades que se van realizando a diario los niños adquieren seguridad al saber cómo empiezan los días en el colegio y el orden de las actividades. Además, las rutinas les ofrece la oportunidad de sentirse exitosos con lo que van haciendo. Conforme los niños van dominando las actividades, el papel de la profesora debe quedar reducido dejándoles a ellos mismos que lleven a cabo las actividades por su cuenta.

### 3. MARCO NORMATIVO

En este apartado voy a hacer referencia a la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras en los diferentes sistemas educativos de Europa, desde la implantación de éstas en los años 70 hasta la actualidad.

Para ello, voy a basarme en documentos e instituciones europeas que han sido significativas en el proceso de integración de las lenguas extranjeras en los sistemas educativos de los Estados Europeos.

#### 3.1. Regulaciones europeas para la enseñanza de las lenguas

Para conocer la evolución de la integración de las lenguas extranjeras en el sistema educativo europeo vamos a remontarnos a la década de los años 70. Es en este momento cuando el *Consejo de Europa* establece los principios en los que debe basarse la enseñanza de lenguas modernas. (Slagter, 1970)

Los principios son:

- Proceso instructivo centrado en los aprendices,
- participación de éstos en la toma de decisiones,
- contenidos relacionados con la vida de éstos,
- enseñanza comunicativa de la lengua,
- aprendizaje activo empleando la LM
- educación permanente.

En 1975 surge la iniciativa de crear un Proyecto de Lenguas Modernas, tras ser redactado en 1972 el libro *The Threshold Level*. Este libro fue traducido a diferentes idiomas, en español es llamado *Un Nivel Umbral*.

*Un Nivel Umbral* establece el grado de dominio mínimo que un aprendiz de lengua extranjera debe alcanzar para usarla en situaciones cotidianas y para tratar temas habituales. Es un nivel que capacita al aprendiz para “establecer y mantener relaciones sociales con hablantes de la LE y, por lo tanto, pasar el umbral que le separa de la comunidad que habla la LE” (Slagter, 1979, 11).

---

En el mismo año, *la Comisión Europea* aprobó un documento sobre educación denominado *El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje*.

En este libro se establece como principal objetivo la dominación de tres idiomas, es decir, alcanzar el plurilingüismo y, para conseguir tal objetivo sugiere la enseñanza de varias materias curriculares en una segunda lengua. Tal y como se define en el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación. Manual de orientación sobre aprendizaje de lenguas en la enseñanza preescolar: eficiencia y sostenibilidad*, “El plurilingüismo enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos, el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan” (2002, 11).

Consecuentemente, tras la publicación del libro blanco se pusieron en marcha nuevos proyectos lingüísticos europeos.

Por otro lado, aunque el aprendizaje de una lengua extranjera sea una característica común de todos los planes de estudios europeos, el nivel de conocimiento de idiomas depende de la importancia de que cada país le dé al conocimiento de las lenguas extranjeras. Así pues para conseguir una Europa caracterizada por su competencia multilingüe, no se requiere únicamente el aprendizaje de varios idiomas, sino un aprendizaje mejor de todos ellos. Esto, a nivel europeo, conlleva un replanteamiento de todos los sistemas educativos en lo referente a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

Así pues, “para alcanzar un conocimiento efectivo de tres idiomas comunitarios es deseable comenzar el aprendizaje de una lengua extranjera desde el nivel preescolar, y resulta indispensable que tal enseñanza se haga sistemática en la enseñanza primaria, así como, que la enseñanza de la segunda lengua extranjera comunitaria comience en

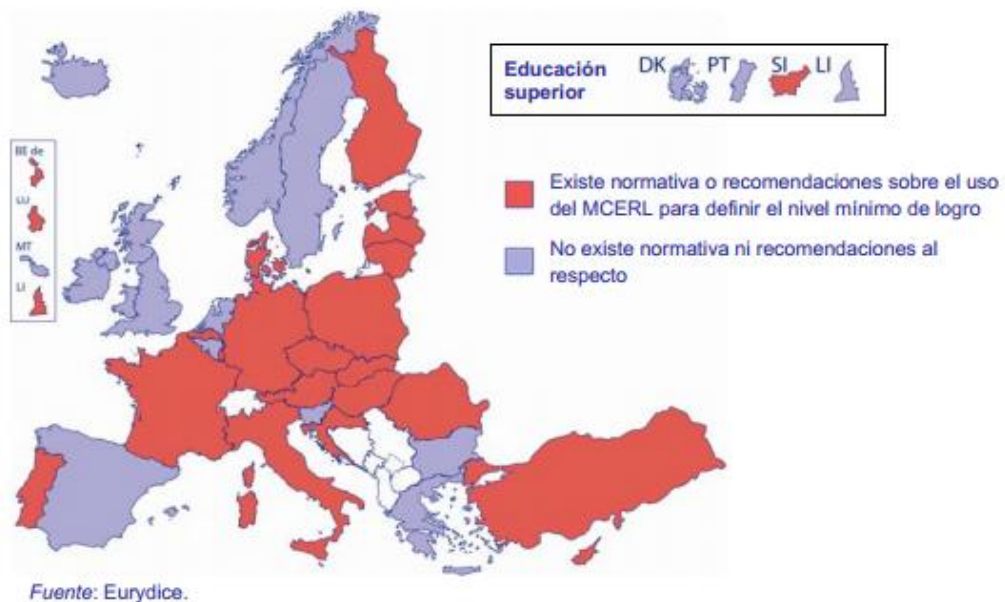


la secundaria. También sería conveniente que, como ocurre en las “escuelas europeas”, el primer idioma extranjero aprendido se convierta en el idioma de enseñanza de determinadas asignaturas en secundaria. Al finalizar el recorrido de la formación inicial, todos deberían hablar dos lenguas extranjeras comunitarias.” (*Libro blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*, 1995 ,44)

En 1991, en un congreso internacional celebrado en Suiza, se encomendó a un equipo de acreditados lingüistas y profesores de lengua, conocido como el *Grupo de Expertos*, el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas.

Consecuentemente en 2001, el *Consejo de Europa* publicó el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCERL) o CEFR, en inglés. Este documento es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua

- “Proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa.
- Describe lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar eficazmente.
- Define niveles de dominio de la lengua.
- Proporciona a entidades educativas y profesores los medios adecuados para coordinar sus esfuerzos y satisfacer las necesidades de sus alumnos.
- Favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas y el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje.” (2002, 1).



**Figura 1:** Existencia de recomendaciones sobre el uso del MCERL para definir los niveles mínimos de logro a alcanzar al final de la educación general obligatoria a tiempo completo o educación secundaria obligatoria y al final de la educación secundaria superior general, 2010/11.

En este mismo año, durante el *Año Europeo de las lenguas* se establecieron los siguientes objetivos:

- “Aumentar la conciencia sobre la riqueza de la diversidad lingüística en la Unión Europea y sobre el valor que esta riqueza representa en términos de civilización y cultura.
- Fomentar el plurilingüismo.
- Dar a conocer a un público lo más amplio posible las ventajas que supone el conocimiento de una serie de idiomas.
- Impulsar el aprendizaje permanente de idiomas, en su caso, desde el nivel preescolar y primario, y de adquisición de competencias lingüísticas.
- Recoger y difundir información sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.” [Disponible en (15/05/2013):

[http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga\\_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type doc=Decision&an doc=2000&nu doc=1934](http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type doc=Decision&an doc=2000&nu doc=1934)].

En la conferencia titulada *La diversidad lingüística a favor de una ciudadanía democrática en Europa*, se recogieron las siguientes conclusiones acerca de las líneas de acción del *Consejo de Europa* en el ámbito de la enseñanza de lenguas (García Santa- Cecilia, A. 2002, 1):

1. “El aprendizaje de la lengua es para todos.
2. El objetivo es el plurilingüismo y el pluriculturalismo y, para conseguirlo, han de ponerse en relación muchas lenguas y culturas diferentes.
3. Mediante procesos de lengua de carácter democrático hay que formar a la gente joven para que sea socialmente responsable.
4. El aprendizaje de la lengua es un proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.”

Posteriormente, fue en el *Consejo Europeo de Barcelona* en 2002 cuando se hizo un llamamiento a actuar “para mejorar el dominio de las competencias básicas mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana”, (*Primera Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas*, 2012,3) como principal objetivo de la política educativa en materia lingüística de la UE.

Consecuentemente, en 2003, la *Comisión Europea* estableció un Plan de Acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. Los principios en los que se fundamentaron fueron:

- “Hacer llegar a todos los ciudadanos las ventajas del aprendizaje de idiomas durante toda la vida: enseñanza de idiomas en todos los niveles.
- Mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas en todos los niveles

Crear un ambiente favorable a los idiomas apostando por la diversidad lingüística, formando comunidades abiertas a los idiomas y facilitando su aprendizaje.”

[Disponible en (15/05/2013): [http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages\\_es.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/action-plan-for-languages_es.htm)]

En 2005 tuvo lugar una comunicación de la *Comisión* acerca de una *Nueva estrategia marco para el multilingüismo*. En este documento se hizo referencia al multilingüismo como a la convivencia de diferentes comunidades lingüísticas en una zona geográfica. El objetivo era promover un clima favorable para la expresión de todas las lenguas y para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de varios idiomas.

En 2009 se creó *Educación y Formación 2020 (ET 2020)*. “ET 2020 es un nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación basado en su antecesor, el programa de trabajo *Educación y Formación 2010 (ET 2010)*” (*Educación y formación 2020*, 2009, 1). Este nuevo marco establece cuatro objetivos para todos los países de la Unión Europea y dos principios que permiten lograr estos objetivos. Además, también incluye nuevos métodos de trabajo.

Los principios establecidos son: “la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con una perspectiva integrada del aprendizaje permanente, haciendo uso efectivo del método abierto de coordinación y desarrollando sinergias entre los distintos sectores implicados” (*Educación y formación 2020*, 2009, 1).

Como he comentado anteriormente, mediante esos dos principios se pretenden conseguir los siguientes objetivos (*Educación y formación 2020*, 2009, 2-3):

- “Hacer realidad el aprendizaje permanente y la movilidad de los educandos.
- Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y formación.
- Promover la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
- Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de la educación y la formación.”

Finalmente, tal como se muestra a lo largo del *Programa de trabajo detallado para el seguimiento de los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación en Europa*, en 2010 los Ministros de Educación de la UE marcaron tres objetivos importantes:

- “Mejorar la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.
- Garantizar el acceso de todos a la educación y formación.
- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior
- Mejorar la enseñanza de idiomas.”

Para conseguir tales objetivos está siendo necesario plantear nuevos métodos y formas de organizar la enseñanza de idiomas, así como, promover el aprendizaje de idiomas y buscar nuevas formas de promover la práctica de lenguas extranjeras.

#### **4. ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN ESPAÑA**

Para elaborar este apartado voy a seguir el libro “*La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*”<sup>6</sup>.

##### **4.1 Educación Primaria y Secundaria**

Aunque los planes de estudios se han visto modificados notablemente a lo largo de los últimos siglos, la enseñanza de las lenguas extranjeras no se ha visto cuestionada y ha continuado formando parte de la formación de los alumnos desde comienzos del siglo XX.

A lo largo de la historia de la enseñanza hemos podido ver el predominio, especialmente, de dos lenguas extranjeras sobre otras. Podemos diferenciar tres fases importantes referentes al predominio de la lengua en el sistema educativo español.

- A comienzos del siglo XX, el *francés* era la lengua que predominaba en los planes de estudio de la etapa de la enseñanza secundaria, incluso, tenía carácter obligatorio. En algunos casos, los estudiantes podían elegir dos lenguas

---

<sup>6</sup> Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez, E., López, A., y Ocaña, L. (2000). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Secretaría General Técnica rescatado de 28 de abril de 2013.

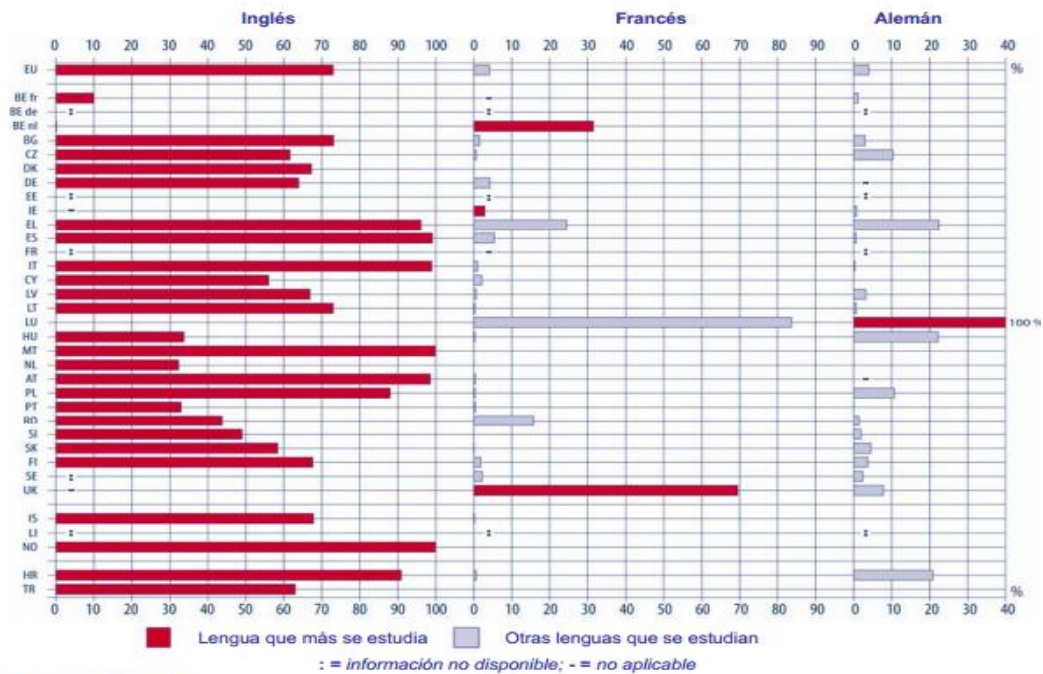
extranjerías, siendo una de ellas el francés, y el resto inglés, alemán, italiano ó portugués.

- Más adelante, esta lengua fue sustituida por el *inglés* que todavía continúa siendo la lengua más importante en nuestros planes de estudio.
- Fue a partir de los años 70, con la aprobación de la *Ley General de Educación* (LGE), cuando la lengua inglesa comenzó a impartirse en la enseñanza básica obligatoria o Educación Primaria y, a su vez, la enseñanza de esta lengua inglesa también resultó obligatoria. Desde este momento, todos los alumnos desde la educación básica empezaron a recibir la enseñanza del inglés.

La implantación de la *LOGSE* (1990) no supuso un gran cambio para la enseñanza de lengua extranjera en los ciclos de Educación Primaria y Secundaria ya que la lengua extranjera que se imponía en estos ciclos no era otra que el inglés. En el ciclo de Educación Primaria el objetivo establecido, referente a la lengua extranjera fue “comprender y expresar mensajes sencillos en una lengua extranjera”, mientras que en Educación Secundaria se señaló el siguiente objetivo “Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada”. Respecto al ciclo de Educación Infantil, todavía no se hizo mención sobre la implantación del inglés en este ciclo.

Finalmente, durante los años de vigencia de la *LOE* (2006) se le está dando mayor importancia al estudio de los idiomas, fomentando el aprendizaje de más de una lengua extranjera, entre ellas, el inglés.

Debido a la escasa importancia que las leyes anteriores han atribuido a la enseñanza del idioma, siendo este un elemento fundamental y habitual en las aulas de los colegios de hoy en día, se espera que con la implantación de la nueva ley (*LOMCE*), que parece que será próximamente aprobada, se preste mayor importancia a los contenidos, objetivos y metodologías, referentes al aprendizaje de las lenguas extranjeras, en todos los niveles obligatorios.



Fuente: Eurostat, UOE.

**Figura 2:** Porcentaje de alumnado de educación primaria que aprende inglés, francés y/o alemán. Países en los que una de estas lenguas es la que más se estudia, 2009/10.



Fuente: EECL 2011.

**Figura 3:** Frecuencia de uso de las lenguas extranjeras en el aula por parte del profesorado y del alumno, 2010/11.

## 4.2. Educación Infantil

Respecto a la implantación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en las diferentes etapas educativas, comentar que la incorporación de la segunda lengua en el segundo ciclo de Educación Infantil tuvo lugar de forma más tardía que en el resto de las etapas. Concretamente en 1996 se puso en marcha el proceso de enseñanza de las lenguas extranjeras, con carácter experimental, en el segundo ciclo de Educación Infantil en la mayoría de las Comunidades Autónomas del país.

A partir de ese momento, el número de Comunidades Autónomas que implantaron este proyecto experimental en los colegios públicos fue creciendo, como es el caso de Andalucía y Navarra y, por lo tanto, el número de niños de escuelas públicas que recibieron la enseñanza del idioma desde Educación Infantil se elevó notablemente.

Por otro lado, habría que destacar que, así como la implantación del proyecto de las lenguas tenía un carácter voluntario, no todos los centros públicos pudieron recibir este proyecto, ya que era necesario el cumplimiento de una serie de requisitos. *“En primer lugar, debe ser aprobado por los Consejos Escolares de los centros y por la Inspección de Educación. Por ello, al comienzo de cada curso se determina cuáles son los centros públicos (aunque también tienen la posibilidad de solicitarlo centros privados) que se pueden acoger a esta actividad experimental. Para autorizar su impartición se exige también que el profesorado esté compuesto por Maestros con la especialización en Lenguas Extranjeras, o en su caso, con habilitación en la lengua correspondiente, y que cuenten con horario disponible. En la implantación se da preferencia a los grupos de alumnos de 5 años para ir descendiendo progresivamente hasta los de 3 años. Igualmente, los centros deben asegurar la continuidad de la enseñanza de idiomas extranjeros en el primer ciclo de Educación Primaria (6-8 años).”* (Morales, Arrimadas, Ramírez-Nueda, López-Gayarre y Ocaña, 2000, 89)

Para conseguir un nivel de calidad elevado en cuanto a enseñanza de la lengua extranjera en el ciclo de Educación Infantil, se propuso que los docentes recibiesen orientaciones, actividades y una formación adecuada para hacer frente a este déficit



de formación y así mejorar la enseñanza. Como medida de evaluación de este proyecto se llevó a cabo una evaluación de los resultados dos años después de la implantación. Las medidas permitieron mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera y la generalización de la enseñanza del idioma en Infantil.

“Durante el curso escolar 1997/98, un total de 62.093 alumnos del segundo ciclo de Educación Infantil cursaron enseñanzas de idioma extranjero en centros públicos de las Comunidades Autónomas situadas en el entonces ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, lo que representa el 21,81% del total del alumnado de dicho segundo ciclo. El idioma mayoritariamente preferido fue el inglés, con un porcentaje que superó el 99%. Con relación al curso anterior 1996/97 se observa un importante aumento en el número de alumnos que cursaron estas enseñanzas, con un incremento de 20.191 alumnos” (Morales, Arrimadas, Ramírez Nueda, López Gayarre y Ocaña, 2000, 89).

En aquella época, así como el Régimen General del sistema educativo integraba las directrices que describían las enseñanzas mínimas de la etapa de Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, los requisitos mínimos referentes a la Educación Infantil no se habían concretado todavía, por lo que a la hora de impartir enseñanza de lengua extranjera en esta etapa se tenían en cuenta aquellos aspectos básicos establecidos para el área de Comunicación y Representación.

Durante los años de vigencia de la *LOE* (2006) las políticas europeas han intensificado la enseñanza de las lenguas extranjeras, por lo que hoy en día se ha logrado generalizar la enseñanza del inglés en Educación infantil. La *LOE* no ofrece mucha información sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera en infantil, sin embargo, señala el siguiente objetivo “Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión”. Además, añade “Corresponde a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes del segundo ciclo de la educación infantil, especialmente en el último año”.

### 4.3. Las Escuelas Oficiales de idiomas

En la evolución de la enseñanza de las lenguas extranjeras habría que destacar también el papel de las Escuelas de Idiomas ya que supusieron un gran refuerzo en la enseñanza de dichas lenguas. Estas instituciones fueron esenciales en la instrucción del idioma aunque ejercieron un papel diferente a los centros escolares. Durante la trayectoria evolutiva de estas instituciones podemos destacar tres momentos importantes.

La primera fase comenzó entre 1911 y 1919 con la puesta en marcha de una institución en la comunidad de Madrid. En esta época se impartían inglés, alemán y francés, mostrando una gran demanda por ésta última.

En 1913 se comenzaron a dar certificados de aptitud “una vez superadas las pruebas de suficiencia, cuyos ejercicios en aquella época constaban de dos partes; una parte escrita basada en un dictado y una composición, y una prueba oral que consistía en una traducción y una conversación.” (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000, 43). Como consecuencia, “en menos de diez años el número de alumnos matriculados pasó de poco más de 400 a casi mil, y a partir de 1920 empezaron a implantarse iniciativas como la creación de una biblioteca en lengua extranjera o becas para viajes e intercambios.” (Morales, Arrimadas, Ramírez, López y Ocaña, 2000, 43). A continuación, entre 1920 y 1965 las Escuelas de Idiomas abrieron una amplia oferta de lenguas, entre ellas: italiano, portugués y árabe vulgar, además de las mencionadas anteriormente que también resultaron muy demandadas.

En 1970 con la *Ley General de Educación (LOE)* se produjo una modificación de las titulaciones de las EEOOII. En 1982 se convocaron las primeras *oposiciones* para aquellos quienes querían ser profesores de EEOOII.

En 1989 en el Real Decreto 1523/89, de 1 de diciembre, se aprobaron los objetivos generales y específicos, así como los contenidos mínimos de los dos ciclos del Primer Nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros (intenciones y actos de

hablas, contenidos fonéticos y gramaticales, contenidos léxicos y culturales). Ciclo Elemental 3 años, y Ciclo Superior 2 años. El Segundo Nivel queda pendiente de aprobación. Posteriormente, en 1992 en el Real Decreto 47/1992 de 24 de enero se aprobaron los contenidos mínimos del primer nivel de las enseñanzas de las lenguas españolas.

Es en 1993 cuando se aprobó el currículo del ciclo elemental del primer nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas adaptado a la Educación a distancia. Mientras que el 6 de junio de 1994 aparece la Circular de la Subdirección General de Educación permanente por la que se regula la implantación del ciclo elemental de la enseñanza del idioma inglés a distancia, programa *That's English*.

Finalmente, en 2003 en el DECRETO 944/2003, de 18 de julio, se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación.

#### **4.4. El profesorado de lenguas extranjeras**

Para poder ofrecer una enseñanza de las lenguas extranjeras de calidad es esencial contar con profesores que dispongan de la formación adecuada, no sólo en el ámbito lingüístico sino también que dispongan de la titularidad de maestro de la etapa correspondiente.

La formación de los docentes ha seguido una larga trayectoria que comenzó en 1900 con la Ley General de Educación y que todavía hoy en día se considera incompleta y mejorable.

La formación de los profesores de lengua inglesa de Educación Primaria no se exigió hasta la década de los años 70, ya que hasta la época no se contaba con profesores de lengua extranjera en este nivel. Es más, durante la primera mitad del siglo XX, los profesores de lengua extranjera de Segunda Enseñanza y Escuelas Oficiales de Idiomas tampoco disponían de la formación específica para impartir clase a estos niveles.

---

Como consecuencia de esta falta de formación, cabe destacar la actividad ofrecida entre 1918 y 1936 por el Instituto-Escuela. Este centro ofrecía cursos impartidos por profesores nativos que iban destinados a la formación de profesores de lenguas extranjeras, exigiéndoles el estudio de al menos dos idiomas.

Fue en 1930, cuando se produjo una mejora notable en la formación específica del profesorado ya que surgió lo que hoy conocemos como auxiliares de conversación, es decir, profesores nativos que ayudan al profesorado a impartir la lengua extranjera. El principal objetivo de este programa era alcanzar un perfeccionamiento de la lengua extranjera. Así pues, el primer convenio firmado por España fue con Francia para recibir apoyo de nativos franceses, ya que como he dicho anteriormente, el francés era el idioma más demandado. Unos años después, se firmaron nuevos convenios con otros países, entre ellos, con Inglaterra.

Una vez que se planteó la formación universitaria para los profesores de lenguas extranjeras, habría que matizar que únicamente eran las titulaciones de filosofía y letras las que ofrecían la enseñanza de estas lenguas.

Paulatinamente, se fue diseñando un nuevo plan de estudio dedicado a una formación más especializada de lenguas extranjeras. Estos estudios eran, entre otros, de Filosofía Romana, y fueron establecidos de manera constante en varias facultades de Filosofía y Letras de las universidades de España.

Como consecuencia de la implantación de la enseñanza del idioma extranjero como materia obligatoria en EGB, se exigió una mejora en la formación del profesorado de este nivel. Así pues, como consecuencia de este cambio, se implantó un nuevo plan de estudios para maestros que exigía la especialidad en la Lengua Española y en idiomas modernos.

“A partir de 1970, las Escuelas Normales donde se formaban los maestros se integraron en la Universidad como Escuelas Universitarias del Profesorado de Educación General Básica. Desde ese momento, los estudios de Magisterio se

---

consideraron estudios de primer ciclo universitario.” (Morales, Arrimadas, Ramírez Nueda, López Gayarre y Ocaña, 2000, 77).

En torno a 1977, se puede hablar de un gran giro en la formación del profesorado de Secundaria y de las Escuelas Oficiales de Idiomas con la creación de las Facultades de Filología.

Hoy en día, debido al alto nivel de exigencia en la formación de los profesores de lenguas extranjeras, la mayoría de los profesores opta por una formación continua del idioma. De hecho, muchos de ellos se inclinan por la enseñanza oficial a través de escuelas oficiales de idiomas ó de Cambridge, o incluso, asisten a academias de preparación para títulos oficiales. Además, el Ministerio de Educación oferta plazas de auxiliar de conversación en el extranjero destinadas a españoles que desean participar en la enseñanza de su propia lengua materna en otros centros educativos fuera de España, así como, mejorar su nivel de conocimiento del idioma. Por otro lado, el Ministerio de Educación también oferta becas a profesores de nacionalidad extranjera para trabajar como auxiliares de conversación en centros españoles.

#### **4.5. Convenio MEC- British Council**

El convenio *MEC- British Council fue firmado* en 1996 entre el ministerio de Educación y Inglaterra. Este convenio supuso la implantación de un programa de currículo integrado de inglés y castellano en varios centros públicos del país, dirigido a mejorar el nivel de conocimientos de la lengua extranjera de los alumnos. “Su objetivo principal es la obtención simultánea de los correspondientes títulos académicos de España y Gran Bretaña al final de la educación obligatoria, además de fomentar el conocimiento mutuo de la cultura e historia de ambos países, el uso y conocimiento de sus lenguas respectivas, así como el impulso del intercambio no sólo de profesores y alumnos, sino también de experiencias didácticas y métodos de trabajo” (Morales, Arrimadas, Ramírez Nueda, López Gayarre y Ocaña, 2002, 108).

Este modelo se impuso en primer lugar en el segundo ciclo de Educación Infantil para ir extendiéndose paulatinamente al resto de etapas educativas obligatorias. Esta experiencia supuso el trabajo conjunto entre el profesor nativo británico y profesores españoles de lengua inglesa.

En 1998 se llevó a cabo una evaluación del programa y los resultados fueron notablemente altos. Como consecuencia de los buenos resultados, se implantaron nuevos programas de inmersión lingüística dirigidos a profesores españoles de inglés y equipos directivos de los centros. El principal objetivo era lograr una mejora en el conocimiento del inglés, así como, en la competencia comunicativa, con el fin de promover una mejora de la enseñanza en el aula.

Debido a la falta de materiales para este tipo de enseñanza, se creó un grupo de profesores tanto británicos como españoles para crear aquellas herramientas y materiales que eran imprescindibles para aplicar en la enseñanza.

## MARCO EMPÍRICO

### 5. ESTUDIO EMPÍRICO

#### 5.1 Objetivos

Debido a la realización de las prácticas en un colegio de Navarra que imparte la enseñanza del inglés desde 1991, considero que es muy interesante obtener datos acerca de su inicio como pionero de la enseñanza bilingüe en Navarra y de cómo ha ido evolucionando el modelo. Por lo tanto, este va a ser el primer objetivo de mi investigación, conocer si realmente el centro ha conseguido abatir las debilidades y amenazas que presentó el cambio educativo en el momento de la implantación y si se ha producido una mejora no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumno, sino también en la planificación de trabajo docente, en la disponibilidad de materiales y en el nivel de formación del docente.

El segundo objetivo del estudio es analizar y valorar, teniendo en cuenta los fundamentos teóricos del trabajo, si el centro lleva a cabo la metodología CLIL. Para ello, nos basamos en la teoría acerca de la metodología CLIL que he integrado en el marco teórico del proyecto.

Como he comentado en el marco teórico, el número de colegios de Navarra en los que se ha implantado el modelo PAI (Programas de Aprendizaje de Inglés) crece considerablemente. Por lo tanto, como tercer objetivo, he decidido centrar mi investigación en conocer cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades que están surgiendo y pueden continuar surgiendo con la implantación del PAI en uno de los 20 colegios de Navarra en el que el próximo año se impartirá dicha metodología.

Finalmente, gracias a la información que hemos obtenido sobre la implantación del inglés en ambos colegios, voy a realizar un estudio comparativo acerca de las debilidades, amenazas, fortalezas, oportunidades y diferentes posturas de profesores, surgidas ante la implantación del modelo. De la misma manera, que nos va a permitir tener una visión más estrecha acerca de cuáles pueden ser las dificultades que se

pueden abatir en un futuro cercano en los colegios principiantes y cuáles pueden ser las dificultades y amenazas que pueden resultar permanentes a largo plazo.

Para llevar a cabo esta investigación se eligen como muestra dos colegios de Navarra. Por un lado, el colegio Nuestra Señora del Huerto de Pamplona el cual es pionero en la enseñanza del inglés (castellano - inglés) desde 1991 y, por otro lado, el colegio Doña Álvora Álvarez de Falces, que es mi localidad, el cual el próximo año va a comenzar a formar parte de uno de los 60 centros de Navarra con el PAI.

## **5.2. Muestra y descripción de los centros**

Como he mencionado anteriormente, uno de los centros en los que se lleva a cabo el estudio es en el colegio Nuestra Señora del Huerto. Este colegio es un centro situado en el barrio de San Juan de Pamplona, concretamente en Monasterio de Urdax 25. Se trata de un colegio privado concertado de titularidad católica que pertenece a la Congregación Hijas de María del Huerto. Fue fundado en 1951 por cinco hermanas religiosas. Durante su inicio, además de enseñar cultura general y labores, abrieron una Escuela de Comercio con el objetivo de formar secretarías para empresas e instituciones de Pamplona y Navarra. Posteriormente, se fueron implantando las diversas etapas del sistema educativo.

En la actualidad, el Colegio Nuestra Señora del Huerto, imparte los ciclos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato. El número de alumnos viene creciendo constantemente, siendo más de 1000 alumnos. El Modelo Educativo sigue la *Pedagogía del amor* de San Antonio María Gianelli, fundador de las Hermanas del Huerto, que pretende ofrecer un lugar de humanización y personalización, donde cada alumno es ayudado en su desarrollo integral, fomentando la participación, educando para la justicia, autodisciplina y ayuda a los demás. La apuesta del centro es preparar a los alumnos para las experiencias de la sociedad de la información, globalizada, interactiva y tecnológica del siglo XXI.

Concretamente, la oferta Educativa en Educación Infantil es una educación bilingüe, estimulación temprana, visual y auditiva, una metodología globalizada basada en



---

proyectos y un trabajo autónomo y cooperativo. El segundo ciclo de Educación Infantil cuenta con 9 clases, 3 clases por curso. Cada clase de alumnos tiene una tutora y una cotutora. Una de ellas imparte las clases en castellano y la otra en inglés, de forma que anualmente tienen las mismas horas en ambos idiomas.

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que la principal razón que nos ha llevado a observar este centro es la temprana implantación de la enseñanza bilingüe. Desde el año 1991, las Hermanas fueron pioneras en la implantación de la enseñanza bilingüe (español-inglés) en Navarra, principalmente, para diferenciarse de los demás centros de Pamplona ya que en esa época todavía se estudiaba francés como segunda lengua en la mayoría de los centros concertados.

Además hay que tener en cuenta que antiguamente en este colegio se impartían dos líneas diferentes, una de ellas llevada a cabo por el actual colegio de San Cernin y la otra por este colegio. El colegio imparte el modelo G ya que a los centros concertados no le acreditan el modelo TIL ni British. Sin embargo, el inglés ocupa un lugar importante dentro del centro en todos los niveles educativos.

En segundo lugar, el otro centro docente elegido como muestra para el estudio empírico es colegio D<sup>a</sup> Álvara Álvarez de Falces. El Colegio público de Educación Infantil y Primaria Doña Álvara Álvarez es un centro de titularidad pública que imparte los niveles de la educación obligatoria (hasta segundo de E.S.O). Es el único centro educativo de la localidad. El edificio actual se construyó en la década de los 70, atendiendo a las características y necesidades de aquella época. Consta, actualmente, de 4 unidades de Segundo Ciclo de Educación Infantil, 7 unidades de Educación Primaria y 3 unidades de primer ciclo de ESO. Desde el curso 2009-2010 tiene jornada única de mañana cuya evaluación fue valorada positivamente por todos los sectores que constituyen la Comunidad Educativa. Imparte tanto el Modelo G como el A, oferta las optativas oportunas en todos los niveles y desde el curso pasado, de lunes a jueves por las tardes, ofrece una amplia gama de actividades extraescolares que van desde talleres de plástica o cuentos para E.I. hasta teatro o ayuda a la realización de tareas de la ESO.

En un porcentaje significativo, el profesorado cambia cada curso, lo que dificulta el desarrollo de algunos proyectos que exigen continuidad, junto a esto, se va formando un grupo más numeroso de profesores y profesoras definitivos que aportan la estabilidad en los grandes ejes de acción del centro.

En lo referente al alumnado, el número de alumnos del centro oscila en torno a los 245 alumnos y alumnas. Las ratios de los diferentes cursos van desde 13/17 alumnos hasta los 23/24 alumnos por aula. Debemos destacar la amplia diversidad de los alumnos, que se manifiesta en la variedad de necesidades educativas, y en la necesidad de una educación ajustada a la misma. Esta diversidad viene dada por:

- Un número importante de alumnado con necesidades educativas asociadas a discapacidad.
- Un porcentaje de alumnado que presenta necesidades educativas especiales por su historia de escolarización: escolarización tardía, cambios de centro, absentismo, etc.
- Las condiciones socioculturales y económicas son otra de las causas de las necesidades educativas especiales de otro grupo de alumnos.

Existe una APYMA con la que se mantienen contactos continuos y que colabora en muchas actividades del centro.

### **5.3 Metodología e instrumentos de recogida de datos**

Una vez que se han planteado los objetivos de la investigación y los centros en los que se va a llevar a cabo la investigación, voy a proceder a describir uno a uno los instrumentos utilizados para la recogida de información.

La información que nos ofrece cada tipo de instrumento se va a ver complementada con la información proporcionada por otro, de esta forma, cada uno de los éstos nos va a permitir construir una idea bastante cercana sobre la realidad de las aulas de inglés de segundo ciclo de Educación Infantil en el colegio de N<sup>ª</sup> Señora del Huerto, así cómo, de la situación actual del colegio de Falces ante la implantación del PAI.

Para la recogida de datos se han utilizado 4 instrumentos diferentes: observación directa del aula, conversaciones informales, entrevistas y cuestionarios. Sin embargo, algunas herramientas no han podido ser aplicadas en ambos centros, concretamente, la observación directa de una clase de inglés en el colegio de Falces ni la entrevista. El resto de los instrumentos han sido aplicados a los profesores de inglés de ambos centros como a directivas de los mismos.

#### 1) Observación directa del aula

Durante los dos meses y medio que he asistido como estudiante en prácticas al colegio N<sup>ª</sup> Señora del Huerto, he tenido la oportunidad de observar, ayudar y poner en práctica varias actividades en diferentes aulas de 3, 4 y 5 años. Estas experiencias vividas en cada una de las clases de E.I me han permitido obtener gran cantidad de información, no solo acerca de la forma de trabajar de cada profesor, de los materiales utilizados y de las actividades, sino también de las diferencias entre los niños de cada curso en cuanto a nivel conductual, cognitivo y afectivo.

En segundo lugar, me gustaría explicar que debido a que he visitado con más frecuencia (casi a diario) un aula concreta de 5 años, tanto en las horas de inglés como en las de castellano, he decidido centrarme en esta clase para realizar la observación. No obstante, gracias a mis experiencias vividas en el resto de las aulas de Infantil he podido obtener más información relevante para la investigación.

La clase de 5 años en la que me he centrado cuenta con 26 niños y niñas, concretamente 11 niñas y 15 niños. Éstos disponen de una profesora para las horas de inglés y otra profesora para las horas de castellano.

Debido a la gran cantidad de aspectos en los que podemos centrar nuestra atención durante varias sesiones de observación de una misma clase, he decidido analizar y valorar los siguientes factores en función de las características de la metodología CLIL y de los cuatro componentes esenciales en una sesión CLIL, ambos explicados en el marco teórico.

Los factores a observar son:

- *La organización de la clase.* Trataremos de observar cómo se desarrolla una jornada diaria en ambos idiomas y su orden de secuenciación. Añadir que las rutinas me parecen un momento muy adecuado para darle al propio alumno la oportunidad para que pueda expresar sus pensamientos, deseos e intereses. Personalmente pienso que durante las horas de inglés, debería ser habitual este tipo de actividad para fomentar la expresión oral y poder darle nuevos inputs y correcciones. También es imprescindible observar si realmente se crea un ambiente rico, de confianza, dándole al alumno la necesidad de comunicarse.
- *Actividades.* La metodología CLIL establece cuatro componentes básicos que debe integrar una sesión CLIL. Por lo tanto, se observará si estos componentes se trabajan y con qué frecuencia aparecen en cada sesión. Además, se analizará si los materiales son adecuados para motivar al alumno, si los niños tienen la libertad de expresarse, pedir ayuda, participar y guiar su aprendizaje y si los profesores parten de las motivaciones y conocimientos previos del alumno.
- *Los materiales.* En cuanto a los materiales utilizados, valoraremos si se trata de materiales auténticos y tangibles que permitan crear un ambiente rico y les motiven.
- *Interacciones profesora-alumno.* Un aspecto a observar es si la profesora obliga a los niños a hablar en inglés no sólo en las horas de inglés sino también en otros lugares. Es importante que relacionen cada profesor con un idioma y se dirijan a cada uno en el correspondiente.
- *Aulas.* Observaremos si los niños tienen acceso a otras aulas que contengan materiales que permitan reforzar el aprendizaje tanto del contenido como de la lengua.
- *Motivación de los alumnos.* La motivación de los alumnos es una pieza fundamental en la metodología CLIL. Debemos analizar como los niños reaccionan antes el uso de ciertos materiales y actividades.

## 2) Conversaciones informales

En primer lugar, se debe recordar que este trabajo de investigación está planteado para acercarnos, además, a la realidad de un colegio que lleva desde 1991 con la metodología TIL y para acercarnos a la situación actual de uno de los 20 colegios que el próximo año se enfrentara a los retos del PAI. Este colegio como he dicho es el colegio D<sup>a</sup> Álvara Álvarez de Falces.

Debido a la imposibilidad de llevar a cabo la observación directa en este centro ya que todavía no funciona el modelo PAI, he mantenido varias conversaciones informales con un miembro del equipo directivo del centro y, a la vez, profesora de Educación Infantil.

Durante los dos meses y medio de prácticas que he estado en el colegio N<sup>a</sup> Señora del Huerto, he mantenido varias conversaciones informales con la tutora y cotutora acerca de los siguientes aspectos:

- *Cooperación.* Como indica una de las características de la metodología CLIL, la cooperación es un pilar fundamental. Por esta razón, informarnos acerca de las cooperaciones establecidas tanto entre profesores es un dato significativo.
- *Formación del profesorado.* Un dato muy importante que debemos conocer es si el profesor continúa recibiendo una formación permanente. Por otro lado, debido a la importancia que se le está dando al PAI, antiguo TIL, en Navarra hoy en día, es importante conocer si los profesores reciben cursillos e información específica acerca de la metodología CLIL.
- *Coordinación.* Considero importante saber si tanto la profesora de inglés como la de castellano trabajan las rutinas, la unidad didáctica o el proyecto de la misma forma en ambos idiomas. Esto permite a los alumnos enriquecerse y establecer conexiones entre los contenidos que van aprendiendo en ambas lenguas. Por lo tanto, es fundamental saber si se coordinan entre ellas y cuántas horas dedican a

este trabajo. Por otro lado, también creo importante determinar si hacen coordinaciones a nivel de ciclo y/o a nivel de centro.

- *Metodología.* Es importante conocer que metodología y que recursos tienen no solo en el aula, sino también fuera de ella.

### 3) Entrevistas

Durante mis prácticas en el colegio N<sup>a</sup> Señora del Huerto, se plantea una entrevista con la directora del colegio. El objetivo es conocer el origen de la implantación del inglés en el centro, las actitudes de los profesores, alumnos y familias, y a su vez, las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que esto supuso. Finalmente, conocer si se ha producido una mejora en la enseñanza desde entonces y cuáles son los aspectos todavía mejorables.

### 4) Cuestionarios

En el colegio D<sup>a</sup> Álvora Álvarez de Falces se realizan dos cuestionarios a cada profesor de inglés de Educación Infantil (anexo I y anexo II). La finalidad es conocer su nivel de formación, su experiencia como profesor de inglés en EI, su conocimiento acerca de los modelos bilingües, cómo se ve el próximo año impartiendo clase con el modelo PAI, qué factores considera que intervendrán en la planificación de una clase, qué actividades y materiales son importantes y cuáles de éstos serán los más eficaces. Finalmente, conoceremos qué debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades cree que pueden surgir o están ya surgiendo.

Por otro lado, los profesores del colegio de Pamplona reciben un cuestionario acerca de su experiencia actual en el centro. Las preguntas son acerca de su formación, experiencias como profesores de inglés, conocimientos de los programas de enseñanza de inglés, qué actividades y materiales pueden ser más eficaces, si hay coordinación, qué recursos usan, qué factores que intervienen en la clase y aspectos mejorables.

Con estos cuestionarios veremos si los profesores del colegio de Falces, centro en donde se va a implantar el próximo año el modelo PAI, están lo suficiente preparados e informados acerca de los modelos bilingües y de cómo llevar a cabo la enseñanza de contenido y lengua integrados. No obstante, hoy en día el tema del bilingüismo ha tomado gran énfasis en nuestra sociedad y es de esperar que tanto los profesores de un colegio como del otro estén informados y preparados para saber enseñar tanto el inglés como el contenido de manera integrada. Además, se espera que los profesores de ambos centros conozcan lo que se conoce como CLIL y PAI, antiguo TIL.

## **5.4. Resultados**

### *5.4.1. Evolución desde la implantación del inglés*

Una vez analizada la situación que está viviendo el colegio de Falces y conocidos los problemas a los que le va a tocar enfrentarse el próximo año, voy a proceder a centrarme en el segundo objetivo de este estudio empírico. El segundo objetivo del estudio hace referencia a la evolución que el colegio Nuestra Señora del Huerto ha seguido desde la implantación del inglés en 1991 hasta estos últimos años. Para lograr este objetivo voy a analizar tres factores determinantes: actitudes de los profesores ante la implantación, formación del profesorado al comienzo y actualmente, resultados de los alumnos hoy en día, y, finalmente los aspectos todavía mejorables.

En primer lugar, comentar que la enseñanza del inglés lleva implantada en el centro Nuestra Señora del Huerto de Pamplona desde 1991, de hecho, las Hermanas del Huerto fueron las pioneras en la implantación de este sistema en Navarra. El establecimiento del sistema fue recibido por sorpresa para los profesores, pero a la vez tuvo lugar con entusiasmo ya que se vio como una forma de conseguir más alumnos.

Por otro lado, aunque la implantación de este modelo se llevó a cabo con entusiasmo, no se debe olvidar que esto también supuso enfrentarse a importantes cambios en el sistema educativo, por ejemplo, la directora mencionó la escasa plantilla de profesores de inglés, ya que únicamente disponían de cuatro profesores nativos.

En 1991 comenzó a implantarse el inglés en Infantil y en algunas asignaturas de Primaria y Secundaria, aunque paulatinamente se fueron impartiendo más asignaturas en este idioma, por ejemplo, en Educación Primaria las asignaturas de música y ciencias se implantaron en el 2000 y Educación Física en 2007.

En Secundaria, desde 1991 se incorporaron los lectores nativos para las clases de inglés, de forma que un día a la semana los alumnos de una clase se dividen, yendo la mitad con el profesor y los otros con el nativo. Posteriormente, se introdujo: música, Ed. Física, informática, Ciencias Sociales y, actualmente, se hacen desdobles en Ciencias Naturales, donde se realizan las prácticas de laboratorio en inglés.

En cuanto a la incorporación de los profesores, comenzaron con la selección de curriculum en función de la incorporación de las asignaturas. Se buscaba personas que hubiesen estado en el extranjero, especialmente para Primaria y Secundaria. En el caso de Educación Infantil, desde la implantación del inglés, se exigía a las profesoras de infantil su correspondiente titulación de magisterio y el 5º de la E.O.I o el TOFEL. Hoy, todavía se sigue buscando profesores con estas titulaciones ya que como las profesoras han mostrado en la pregunta 2 del cuestionario que se corresponde con el anexo I, no todas han conseguido un nivel de inglés C1. Por lo tanto, todavía queda trabajo por parte del docente por delante. Además, de acuerdo con las preguntas 4, 5 y 6 del cuestionario realizado por las profesoras, muy pocas conocen el método CLIL, TIL ó PAI y ni si quiera han recibido información específica sobre ninguno de éstos, como señalan en la pregunta 4.

En cuanto a la evolución de los resultados, la directora comentó que se ha llevado a cabo una mejora en el nivel de inglés de los estudiantes desde su implantación. De hecho, así lo muestran los resultados en pruebas externas y los exámenes de Cambridge. Además, añadió que suelen ganar o quedar clasificados en todas las ediciones de *Spelling Bee* de Navarra. Así pues, la implantación de este modelo supuso un mayor conocimiento del colegio en Navarra y un crecimiento del número de alumnos del centro.



Finalmente, respecto a los aspectos mejorables, la directora ha señalado la preparación para los exámenes de Cambridge además de la formación de los docentes acerca de los nuevos modelos y metodologías.

#### *5.4.2. En el aula de 5 años*

El cuarto y último objetivo de mi investigación es analizar y valorar si el centro con experiencia bilingüe lleva a cabo la metodología CLIL, concretamente el aula de 5 años en el que yo he trabajado. Para ello, voy a basarme en la teoría que he integrado en el marco teórico del proyecto: tabla 1 y punto 2.3. “cuatro componentes de una actividad/sesión CLIL”, así como, en los cuestionarios y observaciones directas en el aula.

Los factores a analizar son: organización de la clase, metodología, planificación de la profesora, actividades, papel del tutor y clima de aprendizaje, y materiales utilizados.

##### 1) Organización de la clase

La forma de trabajar en el aula es de dos formas:

- En gran grupo, todos juntos. Diariamente, los niños trabajan en grupo para hacer las rutinas, hacer alguna actividad con la pizarra digital o escuchar las explicaciones de la profesora sobre las actividades que van a realizar a posteriori.
- Individualmente. Diariamente los niños se sientan en sus mesas para realizar las fichas o la tarea correspondiente.

La zona de trabajo de los alumnos está dividida en tres grupos de mesas. Los niños están sentados en función de su comportamiento y rendimiento de trabajo. Delante de la mesa de la profesora se dispone de otra mesa para aquellos que tienen más facilidad

para despistarse con otros alumnos o cuyo ritmo de trabajo es más lento que el del resto.

Esta distribución en mesas y en asamblea es favorable en cuanto a la metodología CLIL porque esta metodología exige el trabajo colaborativo, el cual se lleva a cabo en gran grupo y el trabajo individual, momento muy importante también en el que cada alumno de forma independiente se enfrenta a los retos y a las actividades propuestas por la profesora.

## 2) Metodología

En todos los cursos de segundo ciclo de Infantil gran parte de la metodología se basa en proyectos. De hecho, las profesoras de cada curso de E.I se coordinan para llevar a cabo el mismo proyecto en las diferentes clases de cada curso. Por otro lado, esta metodología de proyectos se complementa con una metodología basada en varios libros. Estos libros están adaptados a la edad de los niños y ofrecen una variedad de temas cercanos y de interés para los niños.

Por otro lado, en el aprendizaje del inglés se combinan varios métodos. Por un lado, el método propio del libro *"My little Island"* y, por otro lado, el método de Joseph María Artigal que da importancia a la expresión oral, a la comunicación e interacción. Este método integra canciones, cuentos, representaciones, artes plásticas, nuevo vocabulario... La metodología en inglés se basa en el enfoque comunicativo cuyo principal objetivo no sólo es conocer el idioma, sino crear contextos comunicativos significativos en el que el niño pueda usarlo con naturalidad. Además, a través del inglés se estudian otras áreas, así como, el lenguaje matemático, la grafomotricidad, la plástica, la psicomotricidad y la música.

Destacar que el aprendizaje a través de la metodología de rutinas es un factor muy importante que se lleva a cabo a diario. Las rutinas tienen lugar al comienzo del día y son muy importantes porque proporcionan a los niños seguridad, ya que cada día se trabajan los mismos contenidos, y es un momento en el que los niños pueden expresar lo que desean.

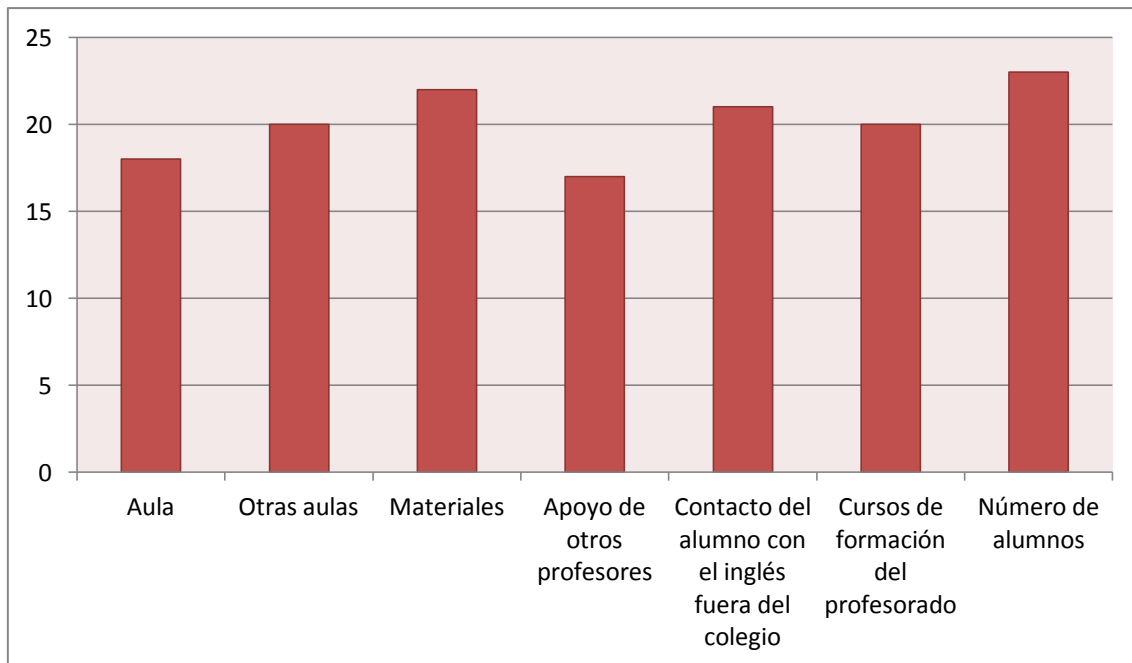
Así pues, podríamos afirmar que se lleva a cabo una metodología CLIL, principalmente, porque la profesora crea contextos comunicativos significativos para que los niños fomenten la expresión del inglés con naturalidad. Realmente, la expresión en inglés es uno de los principales objetivos en el que más hincapié hace la profesora. Por otro lado, es importante destacar que a través del trabajo con libros y proyectos no sólo se pretende que los niños adquieran nuevos contenidos, sino también que aprendan nuevas estructuras y vocabulario en inglés, algo fundamental en una metodología CLIL. Por lo tanto, podemos decir que el aprendizaje del inglés es apoyado en las clases de contenido, y viceversa. Finalmente, añadir que los niños estudian varias áreas (artes plásticas, psicomotricidad, matemáticas...) a través del inglés lo que es clave fundamental en la metodología CLIL.

### 3) Planificación

En una metodología CLIL es muy importante la planificación del aula para preparar sesiones en las que se integre el aprendizaje de contenido, del propio idioma, y, a la vez, se trabajen los cuatro componentes básicos de una sesión CLIL. Además, la profesora debe adaptar la lengua para que los alumnos puedan entenderla y realizar las actividades.

La profesora de inglés dispone de una hora a la semana extra para preparar sus clases, a mi parecer totalmente insuficiente. Sin embargo, no tenemos que olvidar que también se reúne con la profesora de castellano y la profesora de inglés de los niños de 4 años para preparar y organizar los talleres de plástica y para tratar temas relacionados con su papel como tutoras.

Referente a los cuestionarios realizados por las profesoras de inglés de infantil vamos a analizar cuáles son los factores que más se tienen en cuenta a la hora de planificar planificación las sesiones en inglés:



**Figura 4:** Factores que influyen en la planificación de una sesión en inglés.

Tal y como muestra el gráfico, podemos ver que los factores que más influyen en la planificación de las sesiones son los *materiales* y el *número alumnos*. Debido al elevado número de alumnos, cada uno con sus características y necesidades, no es fácil hacerles comprender a todos ellos los contenidos y las actividades a realizar. Por lo tanto, el material es un factor imprescindible que puede ayudar a captar la atención del alumnado y facilitar la comprensión de los contenidos.

Por otro lado, para estas profesoras el *personal de apoyo* es el factor menos votado junto con la disposición de la propia *aula*. La carencia de puntos de estos factores quizás se deba a que las profesoras se sienten capaces de planificar las sesiones sin ayuda de otras profesoras y sin depender de la propia aula. De hecho, el colegio dispone de numerosas aulas como gimnasio, aula de usos múltiples, sala de informática etc. que casi a diario son utilizadas por los niños de infantil. De este modo, vemos que el uso de *otras aulas* es otro factor muy votado entre las profesoras.

#### 4) Actividades

Como hemos explicado en la fundamentación teórica, la metodología CLIL implica que a través de las actividades y de las sesiones se trabajen cuatro componentes básicos. Estos son: contenido, comunicación, cognición y cultura.

Dicho esto voy a proceder a analizar aquellas actividades llevadas a cabo por los niños de 5 años y a valorar si se trabajaban estos cuatro factores básicos.

El primer componente es el *contenido*. Me gustaría indicar que todas las actividades realizadas tanto en inglés como en castellano, integran el aprendizaje de contenidos, ya sean acerca de los sentimientos, de la ropa, de la comida, de las matemáticas...

En segundo lugar, la *comunicación* es un factor que se ha visto presente en la mayoría de las actividades realizadas. Las rutinas son muy interesantes ya que la profesora les motiva y anima para que expresen lo que ellos deseen, haciéndoles preguntas sencillas sobre los temas que han aprendido anteriormente. Además, la profesora crea situaciones que exigen a los niños expresarse en inglés para conseguir un objetivo, por ejemplo, para ir al baño, para pedir algo, dar las gracias... Recuerdo una actividad de alto nivel comunicativo y cognitivo en el que el niño tenía que describir una imagen y el resto de compañeros tenía que adivinar. Realmente, esta actividad resultó altamente motivadora y beneficiosa.

Comentar que en estas situaciones creadas para que los niños se expresen y comuniquen, queda notablemente reducido el tiempo de habla de la profesora (Teacher Talking Time) ampliándose el tiempo de habla del estudiante (Student Talking Time). La profesora únicamente se remite a darles feed-back correctivos, nuevos inputs, o incluso, a hacerles preguntas para facilitarles la comunicación en el caso de que sea necesario.

Finalmente, añadir que la comunicación no sólo se trabaja de manera oral, sino que también se realizan actividades que implican la escritura en inglés.

El tercer elemento es la *cognición*. Las habilidades cognitivas deben comenzar a desarrollarse desde edades muy tempranas ya que son fundamentales para que los

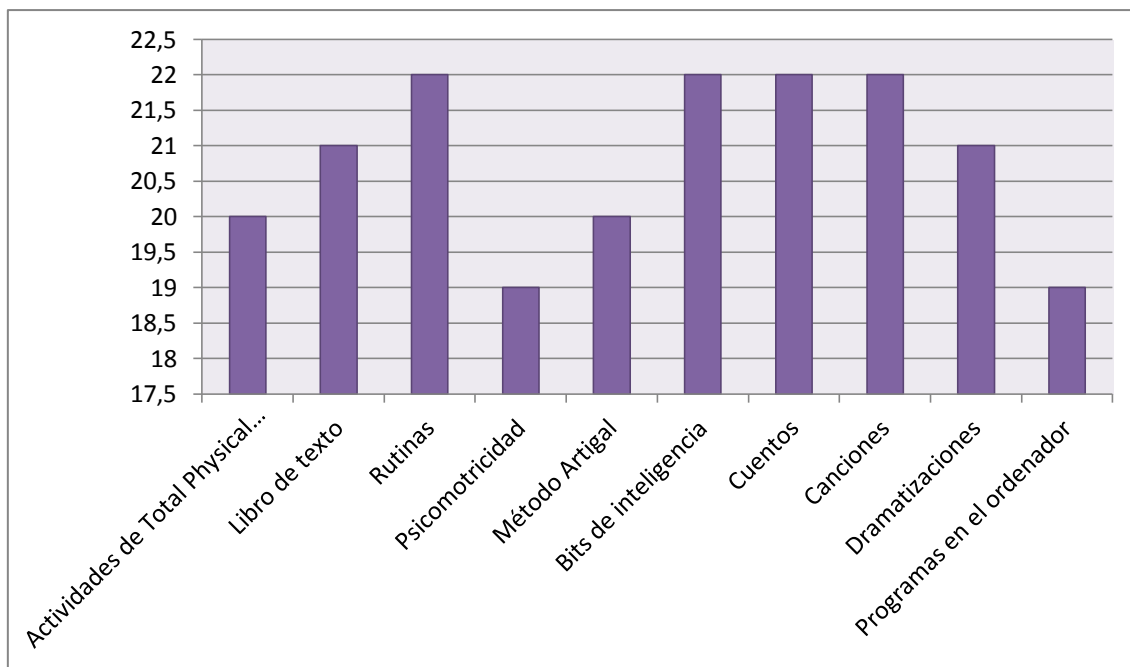
niños logren expresar lo que piensan y desean. Las habilidades cognitivas o pensativas que más involucradas he visto en las actividades que se han realizado son: recordar (citar, reconocer, relacionar, contar y recordar), identificar (emparejar y nombrar), ordenar (secuenciar), definir (explicar, mostrar y traducir), clasificar (categorizar en dos grupos) y razonamiento (justificar, explicar).

Teniendo en cuenta que los niños están en el último curso de Educación Infantil, las habilidades implicadas en las actividades son adecuadas y apropiadas para la edad, siendo las habilidades de razonamiento las más complejas.

El cuarto y el último componente es la *cultura*. Realmente este componente no se ha visto muy trabajado en el aula. Sí que es cierto que se han llevado a cabo actividades en las que los niños han adquirido conocimientos de ellos mismos, de su propia cultura (Semana Santa, Día del Padre, Día de la madre...), sin embargo, no se han trabajado las diferentes culturas, la forma de vida en otros países, regiones etc.

Me parece interesante comentar que en la clase hay un niño de origen oriental que tiende a ser discriminado en alguna circunstancia. Quizás, trabajar el tema de la cultura sería muy beneficioso no solo para adquirir conocimientos sobre el mundo oriental y sus costumbres, sino también para formar niños críticos, con actitudes positivas y respetuosas.

Finalmente, voy a proceder a analizar cuáles son las actividades que se llevan a cabo con más frecuencia en las clases de inglés de Educación Infantil, para ello, me voy a basar en las encuestas realizadas por las propias profesoras de inglés.



**Figura 5:** Actividades llevadas a cabo en las sesiones de inglés.

Teniendo en cuenta los resultados de los cuestionarios podemos decir que las actividades que se llevan a cabo con más frecuencia son las *rutinas*, *los bits de inteligencia*, *los cuentos* y *las canciones*, mientras que las que se llevan a cabo con menos frecuencia son las de *psicomotricidad* y los programas del ordenador. Tanto las rutinas, como los cuentos y las canciones son actividades muy breves que se llevan a cabo a diario y que pueden tener lugar en cualquier momento. Además, las tres son muy enriquecedoras ya que permiten recibir inputs de la profesora y los niños pueden repetir frases y estructuras. Respecto a las actividades menos votadas, comentar que tanto las actividades de *psicomotricidad* como las de ordenador también pueden ser muy enriquecedoras para los niños.

##### 5) Papel del profesor y clima de aprendizaje

A lo largo de las practicas he podido observar como la profesora ha adquirido diferentes tipos de roles ante los alumnos, principalmente han sido de *guía*, de *facilitadora* y, en algunas ocasiones, de *autoridad*.

Tanto dentro como fuera del aula, vemos una profesora con un papel de guía y de facilitadora, siempre dispuesta a ayudarles a formar su propio aprendizaje y a reforzar sus destrezas.

Ella lleva a cabo todo tipo de actividades con el fin de que los niños se mantengan motivados y dispuestos a aprender. En el momento en el que ella se da cuenta de que los alumnos comienzan a cansarse de una actividad, rápidamente cambia de actividad para volver a mantenerles la atención y motivarlos nuevamente.

Cuando existe algún problema de comprensión por parte de algún niño la profesora trata de ayudarlo a comprender mediante repeticiones, dramatizaciones, gestos, movimientos corporales, uso de objetos o de varios ejemplos. Añadir que también adquiere un papel facilitador cuando deja a los niños realizar las fichas de forma autónoma e independiente. Una vez que ya han realizado la ficha, ella les corrige y les vuelve a explicar lo que han hecho mal. Destacar que la profesora permite a los alumnos participar en clase y expresar lo que ellos desean, siempre reforzándoles aquellos errores cometidos y dándoles nuevos inputs.

Además de adquirir un papel de guía y facilitadora también actúa con autoridad y firmeza ante los alumnos, lo que considero imprescindible. Este rol es adquirido para hacer callar a los alumnos o para que la escuchen, por ejemplo, durante la rutina la profesora manda callar a los alumnos, cuenta hasta 10 o se mantiene callada hasta esperar que los alumnos se callen. Por otro lado, si están trabajando de forma individual y hay alboroto, les manda callar para que no molesten al resto de alumnos.

Señalar que la profesora crea un *ambiente de aprendizaje seguro, rico y de confianza*. Realmente, sabe muy bien como *motivarlos*, qué *recursos* son los más eficaces para el aprendizaje de la lengua y cómo llevarlos a cabo. Además, como he mencionado anteriormente, la profesora crea situaciones significativas en las que los niños tienen la necesidad de comunicarse. Estas *situaciones de comunicación* se llevan a cabo bajo un ambiente de *confianza* en el aula en el que los niños tienen la libertad de expresar lo que quieren, *pedir ayuda* y preguntar con total libertad.

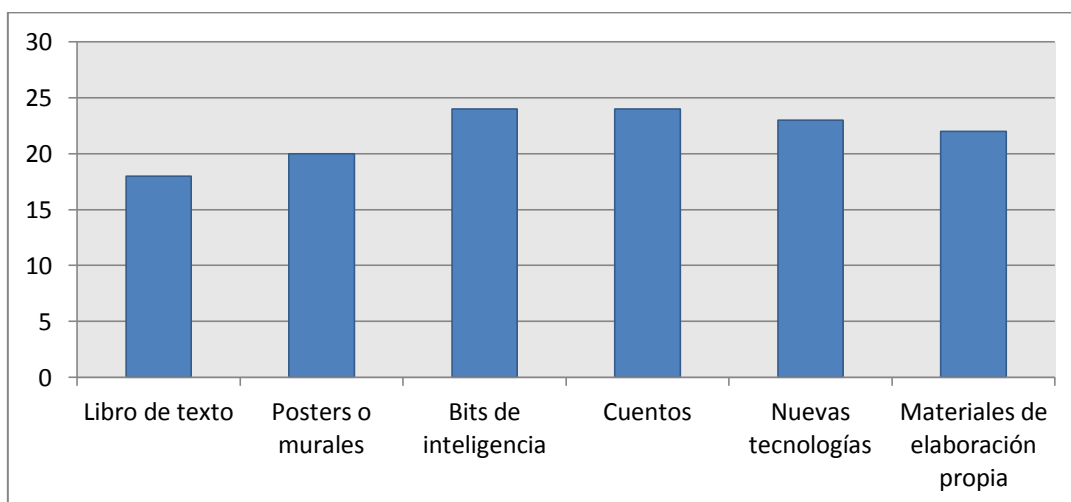


## 6) Materiales

A pesar de que no se ha visto con mucha frecuencia el uso de materiales auténticos y reales, se dispone de una gran variedad de materiales relevantes que apoyan tanto el *aprendizaje de la lengua como del contenidos*.

Principalmente, debo reconocer que no esperaba que utilizaran tanto material como han utilizado. El uso de las nuevas tecnologías, especialmente de la pizarra digital es muy frecuente tanto en las horas de castellano como en las de inglés, de hecho, los niños acuden a la clase de usos múltiples para utilizarla dos veces por semana. En estas sesiones utilizan el CD-ROM propio del libro de texto que integra varias historias, juegos y nuevo vocabulario.

Me gustaría añadir que la pizarra digital es una potente herramienta que permite enseñar a los niños no sólo imágenes, videos, juegos, canciones, cuentos e historias en ambos idiomas, sino que puede ser usada como una fuente donde se puede buscar información de cualquier tema y comentarla. Así pues, se pueden ver videos de otras *culturas*, conocer otras costumbres e ir más allá del propio entorno del niño.



**Figura 6:** Materiales

De acuerdo con el gráfico, vemos que los materiales que las profesoras consideran más eficaces son los *bits de inteligencia* y los *cuentos*, seguidos de las nuevas tecnologías y los materiales de elaboración propia. Desde mi punto de vista, los materiales de elaboración propia son esenciales en una clase CLIL ya que se deben diseñar

actividades en las que se trabaje el contenido, el idioma y los cuatro componentes básicos del CLIL. Las nuevas tecnologías también son una herramienta muy potente que debería ser usada con gran frecuencia no solo para hacer juegos de ordenador o utilizar el CD-ROM del propio método, sino también para enseñarles videos e imágenes sobre diferentes temas.

Como conclusión de este cuarto apartado y último me gustaría comentar que son muchos los aspectos de la metodología CLIL que se trabajan en el aula de 5 años aunque todavía queda algún aspecto por mejorar.

En primer lugar, comentar que debido al excesivo uso de los libros de texto y al seguimiento estricto de la planificación semanal, en muchas ocasiones no se tienen en cuenta las ideas y las opiniones de los niños y, por lo tanto, se pasan por alto actividades que pueden resultar más enriquecedoras que las propias actividades del libro.

En segundo lugar, el tema de la cultura es otro aspecto que podría trabajarse con el fin de fomentar un pensamiento crítico y respetuoso ante las diferentes formas de vida.

En tercer lugar, es esencial fomentar la cooperación entre profesores. A través de reuniones o cursillos con otros profesores se pueden aprender nuevas formas de trabajo, nuevas técnicas, nuevas actividades, comentar experiencias, recibir consejos etc.

#### *5.4.3. Situación de Falces ante la próxima implantación del PAI*

Uno de los principales objetivos de este estudio empírico es conocer la situación actual que muchos colegios de Navarra están viviendo ante la implantación del programa PAI el próximo año.

Asimismo, basándome en los cuestionarios realizados por los profesores de inglés de Educación Infantil del colegio de Falces y en las conversaciones informales que han tenido lugar con un miembro del equipo directivo del centro y, a la vez, profesora de castellano de Educación Infantil voy a proceder a explicar cuáles son las sensaciones que el personal está teniendo ante la imposición del programa PAI.

En primer lugar, basándome en las preguntas 3, 4, 7 y 8 del cuestionario que se encuentra en el anexo II, ambos profesores de inglés de Educación infantil comentan que ninguno de ellos se siente preparado para dar clases de inglés con el modelo TIL. Esto se debe, como señalan en el cuestionario, a la falta de formación específica acerca del propio programa. De hecho, ninguno de ellos ha recibido información específica sobre el modelo TIL y únicamente conocen de oídas qué es el PAI y el CLIL.

Partiendo de las cuestiones 4 y 5 del cuestionario, ambos profesores señalan cuáles son las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades generadas por este nuevo modelo.

En primer lugar, las debilidades a las que debe enfrentarse el centro:

- Más de la mitad de los alumnos que se incorporan el próximo curso y que se ven afectados por el PAI, tienen como lengua materna el árabe y no hablan ni entienden nada de español.
- El profesorado no habla inglés y no ha recibido información de este programa.
- El profesorado no quiere implantar el programa.
- Imposición del programa por parte de la administración.
- La no creencia del profesorado en el modelo PAI.

En segundo lugar, en lo referente a las amenazas, ambos profesores defienden que este nuevo modelo provocará la discriminación de aquellos alumnos con Necesidades Educativas Especiales, incluso que aquellos niños que sean incorporados tardíamente sean relegados. Además, consideran como otra amenaza la falta de mejora de nivel de inglés de los alumnos ya que quizás los padres esperen que sus hijos salgan bilingües. Por otro lado, uno de ellos cree que el conocimiento del inglés está sobrevalorado y que no todo el mundo debe tener la obligación de aprenderlo ya que hay cosas mucho más importantes.

En cuanto a los puntos positivos del sistema: fortalezas y oportunidades, los profesores únicamente señalan la mejora del nivel de inglés de los alumnos y la de los profesores. Finalmente, añadir que referente a las preguntas 18 y 19 del cuestionario acerca de los problemas que pueden surgir el próximo año a la hora de llevar a cabo una clase TIL, los profesores señalan los siguientes aspectos:

- Falta de vocación.
- Falta de asesoramiento.
- Falta de materiales.
- Tensión generada por el propio modelo en el profesorado.
- Falta de formación específica sobre la Educación Infantil.
- Falta de profesores que conozcan el idioma.
- Falta de horas de coordinación.
- Falta de apoyo del resto del profesorado.
- Poca aceptación y ayuda por parte del antiguo tutor.
- Número insuficiente de horas en las que los alumnos están expuestos al idioma fuera del colegio.

En conclusión, ante la implantación del nuevo modelo, podemos decir que predomina una visión pesimista y negativa entre los profesores de inglés de Educación Infantil y entre el claustro en general. De hecho, respecto a las preguntas acerca de las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, vemos que los aspectos negativos superan considerablemente el número de oportunidades y fortalezas.

Según conversaciones mantenidas con el Centro, el próximo año será tutora o cotutora de los niños de 1º de Educación Infantil, una profesora de inglés que no posee el título propio de Educación infantil sino el título de lengua extranjera. Añadir la opinión del miembro del equipo directivo acerca de la implantación del sistema ya que la considera como una imposición de las administraciones, para el cual no se está preparado y no se tiene la formación específica ni por lo tanto, motivación. Aunque a pesar de todo, el profesorado demostrará su buen hacer y hará todo lo posible para

que el programa se lleve delante de la mejor forma posible, pensando siempre en el bienestar de los niños.

#### *5.4.4. Estudio comparativo entre ambos colegios*

En tercer lugar voy a proceder a realizar un estudio comparativo acerca de las debilidades y amenazas surgidas en ambos colegios ante la implantación del inglés con el fin de valorar cuáles son las dificultades más fáciles de subsanar a corto plazo en el colegio de Falces y cuáles son aquellas dificultades que pueden permanecer a largo plazo. Para ello voy a centrarme en los siguientes aspectos determinantes: localización del centro y tipología de alumnado, actitud de los profesores, plantilla del profesorado.

- En primer lugar el colegio público de Falces es el único centro docente del pueblo, lo que implica que los niños del pueblo acudan únicamente a éste. Además, podemos ver un elevado número de alumnos árabes quienes, la mayoría son incorporados tardíamente al colegio sin tener conocimientos del castellano y mucho menos del inglés. Este realmente puede ser uno de los problemas más graves a los que el centro se puede enfrentar ya que como ha mencionado un profesor en la encuesta, puede que haya tendencia a que estos niños queden relegados. De la misma manera podemos ver niños con Necesidades Educativas Especiales cuyas necesidades pueden limitarse al aprendizaje del castellano y de ciertos valores, lo que puede implicar una discriminación en las horas de inglés y, consecuentemente, problemas de socialización con el resto de alumnos.

Además el Colegio de Falces tiene el modelo A lo que implica que disponen de 4 sesiones menos a la semana de inglés o castellano y otro idioma más para interiorizar. Por otro lado, en comparación con la situación del colegio de Falces, en la zona de Pamplona podemos ver una gran variedad de colegios con diferentes ideologías e intereses. Este hecho permite a los niños elegir aquellos colegios que más se adapten a sus intereses a sus circunstancias, lo que no quita que encontremos niños de estas características en colegios con la mitad de la media jornada en inglés. De hecho, en el caso del Colegio Nuestra Señora

---

del Huerto, en un aula de 4 años pude ver una niña con Síndrome de Down en las clases de inglés. Realmente su desarrollo cognitivo no le permitía seguir la clase como el resto de sus amigos debido a su nivel de retraso, por lo que la profesora no podía prestarle atención en muchas ocasiones. Realmente considero que esta sea una dificultad para los centros que disponen de niños y niñas con este perfil ya que no pueden seguir la clase de inglés. Sin embargo, los profesores de inglés deberán utilizar aquellas herramientas necesarias para integrar a estos alumnos en la medida de lo posible y fomentar la socialización.

- Otro factor que debemos tener en cuenta y que es muy significativo es la propia actitud de los profesores ante la implantación. En 1991 ante la implantación del inglés en el colegio de Pamplona, los profesores respondieron con actitudes positivas y motivadoras. Sin embargo, en el colegio de Falces vemos cierto recelo; los profesores muestran inseguridad, falta de formación, falta de credibilidad en el programa, falta de conocimiento sobre éste...(peligran las plazas de profesores, incertidumbre sobre su futuro, no encuentran ayudas económicas o becas para poder formarse fuera de España, difícil acceder a la Escuela de Idiomas por falta de plazas,...) desde mi punto de vista, esto podría ser subsanable a corto plazo en el caso de que las Administraciones promuevan una formación específica sobre el nuevo modelo a través de reuniones con el centro, cursillos... donde les expliquen las características de la metodología, cuáles son los factores que deben integrar la sesión, los materiales más adecuados etc.
- El tema de la plantilla de los profesores también es otra cuestión que se debe tener en cuenta. La realidad es que el Centro de Falces no cuenta con profesores que dispongan de la titularidad de Magisterio de Educación Infantil y que, a la vez, tengan el perfil de inglés, si no que la mayoría de ellos disponen del título de inglés ó del de Educación Infantil. Respecto al Centro de Pamplona, este mismo problema tuvo lugar al inicio de la implantación del inglés y la solución a este problema se dio con la paulatina incorporación de profesores que disponían de los conocimientos requeridos tanto de infantil como de

inglés, e incluso, con la incorporación de profesores nativos. En conclusión, considero que este problema se vaya solventando en el colegio de Falces de forma progresiva con la incorporación de nuevos profesores que dispongan de la titularidad de Magisterio infantil con perfil de inglés.

Por otro lado, no debemos dejar de mencionar la precipitada implantación de estos programas de aprendizaje del inglés en Navarra ya que si no se dispone de profesorado bien formado e informado, ni de las herramientas adecuadas, no es justo implantarlo y anunciar un tipo de educación que todavía no cumple los objetivos expuestos.

En definitiva, pienso que la mejora del modelo está en manos de las Administraciones ya que es función de éstas informar y formar al profesorado acerca de este nuevo programa y de sus características para que los profesores vayan imponiendo las soluciones a los problemas anteriormente mencionados. Sin embargo, si esta formación no tiene lugar, los cambios que se van a producir el próximo año no van a resultar fáciles de combatir a corto plazo, por lo que los profesores deberán actuar de forma paciente y colaborativa con el resto de profesores.





## CONCLUSIONES Y CUESTIONES ABIERTAS

Como conclusión del presente trabajo de investigación sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras, hemos podido ver que la evolución de dicha enseñanza es un largo y complejo proceso que comenzó en los años 70 gracias a las experiencias canadienses de enseñanza por inmersión y que todavía hoy, después de más de 40 años, queda mucho camino por recorrer y aspectos por mejorar.

Gracias a este trabajo he profundizado en la metodología CLIL, en sus características, en las actividades CLIL que se pueden llevar a cabo en Educación Infantil, etc. Teniendo en cuenta las características de CLIL podemos decir que es una metodología basada en el enfoque comunicativo que permite formar niños con criterio y con una visión crítica de la sociedad. Es, además, un nuevo enfoque que trabaja de manera simultánea contenidos e idiomas, se adapta a las necesidades de los alumnos y parte de los conocimientos previos de éstos. Se caracteriza también por crear situaciones comunicativas significativas para los alumnos ante un clima rico y seguro. Por otro lado, no debemos olvidar que esta metodología requiere gran esfuerzo por parte del profesor en cuanto a la elaboración de actividades se refiere ya que implica que cada actividad integre cuatro componentes esenciales (contenido, cognición, comunicación y cultura). Desde mi punto de vista, considero que no es estrictamente necesario trabajar el tema de la cultura en cada actividad o sesión, sino destinar a ésta, al menos, tres sesiones semanales.

Por otro lado, el análisis realizado en la clase de 5 años me ha ayudado a darme cuenta de que la profesora lleva a cabo dicha metodología con éxito aunque todavía hay varios aspectos que mejorar, como son: la de cooperación con otros profesores, una mayor autonomía respecto a los libros de texto, y enriquecer las actividades para que les permitan obtener una visión crítica de la realidad en la que se desenvuelven.

El estudio empírico me ha servido también para ser consciente de las complejidades que conlleva un cambio en el sistema educativo como es la implantación del modelo PAI. Este cambio implica gran esfuerzo por parte de todos los docentes del centro al igual que exige trabajo colaborativo entre los mismos. Además, se debe tener en

---

cuenta que los datos adquiridos de los cuestionarios y de las entrevistas realizadas a los profesores no sólo reflejan la situación de este colegio, sino probablemente también la situación de otros centros de Navarra en los que se implantará el PAI el próximo año.

Para terminar me gustaría comentar que la solución a estas dificultades y deficiencias a las que muchos centros se están y se van a continuar enfrentando, va a exigir un largo periodo de tiempo, mucho trabajo y esfuerzo por parte de los profesores. Sin embargo, ¿serán suficientes estos tres aspectos para alcanzar una educación en lengua inglesa de calidad?, ¿cómo se va a conseguir abatir el problema de los niños de incorporación tardía a un centro con la mitad de las clases en castellano y el resto en inglés, sino conocen ninguna de las dos lenguas?, ¿qué pasará con los niños con Necesidades Educativas Especiales?, ¿quedarán relegados en las clases de inglés, lo que afectará a su socialización?, ¿la implantación de esta nueva metodología supondrá la reducción de la plantilla de los profesores de castellano?, ¿qué destino tendrán estos profesores?, ¿es justo que profesores con la titularidad de inglés que no tengan la titularidad de infantil ejerzan como tutores de dicha etapa?.

Realmente estamos ante un futuro incierto. Esperemos que las nuevas generaciones de profesores tengamos las competencias y la formación necesaria para estar a la altura de este sistema educativo y de las exigencias que este conlleva aunque hay cuestiones y dificultades que a primera vista son un gran reto y parecen complicadas de resolver.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bentley, K (2010) *The TKT Course. CLIL module*. United Kingdom: Cambridge University
- Consejo de Europa (1995). *Libro blanco sobre la educación y formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea
- Consejo de Europa (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, cultura y deporte.
- Dafouz, E; y Guerrini, M.C. (2009). *CLIL across classroom educational levels*. Madrid: Richmond Publishing
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Bruselas: Comisión Europea
- Eurydice (s.f.) *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa 2012*. Comisión Europea
- García Santa-Cecilia, A. (2002). *Bases comunes para una Europa Plurilingüe: Marco Común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto de Cervantes
- López Goñi, I. (2007). *Ikastola: un movimiento popular y pedagógico. Historia de las ikastolas de Navarra*. Pamplona: Euskara Kulkur Elkargoa
- Mata, M<sup>a</sup>.T. (2008). *La lengua de instrucción como recurso de aprendizaje en el aula de E/LE en contextos escolares*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Mehisto, P.; Frigols, M.J.; Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Pan MacMillan
- Morales, C., Arrimadas, I., Ramírez Nueda, E., López Gayarre, A., y Ocaña, L. (2000). *La Enseñanza de las lenguas extranjeras en España*. Madrid: Ministerio de Educación

---

Naves, T.; Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. [Disponible en (01/05/2013): [archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other\\_languages/3Esp.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/3Esp.pdf) }

REAL DECRETO 1523/89, de 1 de diciembre, por el que se aprueban los objetivos generales y específicos, así como los contenidos mínimos de los dos ciclos del Primer Nivel de las enseñanzas especializadas de idiomas extranjeros (B.O.E. 302/89 de 18 de diciembre de 1989)

REAL DECRETO 944/2003, de 18 de julio, por el que se establece la estructura de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la Educación (BOE de 31 de julio).

Ruíz de Zarobe, Y.; Jiménez Catalán, R. M. (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

Slagter, J. (1979). *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa

Valero, A. (2002). *Marco de referencia Europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*. Estrasburgo: Consejo de Europa

## ANEXO I CUESTIONARIO DIRIGIDO AL COLEGIO N<sup>º</sup> SEÑORA DEL HUERTO

El modelo TIL en el aula de Educación Infantil      Colegio N<sup>º</sup> Señora del Huerto de Pamplona

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación propio del trabajo fin de grado del Grado de Maestro de Educación infantil sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. El cuestionario es confidencial y la información y los datos son completamente confidenciales, su uso es exclusivo para fines de investigación. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesora de Infantil?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. ¿Cuál es su formación en lengua inglesa? (estudios, exámenes oficiales, academias...)
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. ¿Cuánto tiempo lleva utilizando el modelo TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas) en el aula?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Ha recibido información específica sobre el TIL? Especifique  
  
 SÍ       NO

5. ¿Conoce que es el AICLE/CLIL?

SÍ       NO

6. ¿Sabe qué es el modelo PAI?

SÍ       NO

7. Marque de 1 a 5 (1 menor importancia, 5 mayor importancia) cada uno de los factores que considere importantes en la planificación de una clase de lengua inglesa con el modelo TIL?

<b>FACTORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Aula					
Otras aulas (gimnasio, sala de informática, de audiovisuales etc.					
Materiales					
Apoyo de otros profesores					
Contacto del alumno con el inglés fuera del aula					
Número de alumnos					
Cursos de formación del profesorado					
Otros:					

8. Marque de 1 a 5 (1 menor importancia, 5 mayor importancia) cada uno de los materiales que considere importantes en la clase TIL

<b>MATERIALES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Libro de texto					
Posters o murales					
Bits de inteligencia					
Cuentos					
Canciones					
Nuevas tecnologías (pizarra digital, juegos de ordenador etc.)					
Materiales de elaboración propia					
Otros:					

9. ¿Cuáles de los materiales mencionados anteriormente considera que son los materiales más efectivos para el aprendizaje del idioma?

10. Señala cuales son las actividades que lleva a cabo en la clase TIL (siendo 1 nunca y 5 siempre).

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Actividades de Total Physical Response					
Libro de texto					
Rutinas					
Psicomotricidad					
Método Artigal					
Bits de inteligencia					
Cuentos					

Canciones					
Dramatizaciones					
Programas en el ordenador					
Otros:					

11. ¿Cuáles de las actividades mencionados anteriormente considera que son las más eficaces para un mejor aprendizaje del idioma?

12. ¿Considera que las horas dedicadas a la lengua extranjera en el modelo TIL son suficientes para la adquisición del lenguaje?

SÍ       NO

13. ¿Cree que es imprescindible la coordinación con la profesora de castellano?

SÍ       NO

14. ¿Cuántas horas o sesiones considera necesarias para la coordinación entre cotutoras?

15. Aspectos a tratar en estas coordinaciones.



16. ¿Cree que cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el modelo TIL?

Sí       NO

17. ¿Qué aspectos puede mejorar en la enseñanza de la lengua inglesa con el modelo TIL?

## ANEXO II CUESTIONARIO DIRIGIDO AL COLEGIO D<sup>a</sup> ÁLVARA ÁLVAREZ

El modelo TIL en el aula de Educación Infantil

Colegio D<sup>a</sup> Álvora Álvarez de Falces

Este cuestionario forma parte de un proyecto de investigación propio del trabajo fin de grado del Grado de Maestro de Educación infantil sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. El cuestionario es confidencial y la información y los datos son completamente confidenciales, su uso es exclusivo para fines de investigación. Gracias por su colaboración.

1. ¿Cuántos años lleva ejerciendo como profesor/a de Infantil?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. ¿Cuál es su formación en lengua inglesa? (estudios, exámenes oficiales, academias...)
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. ¿Se siente preparado/a para llevar a cabo clases de inglés con modelo TIL (Tratamiento Integrado de Lenguas)?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. ¿Ha recibido información específica sobre el TIL? Especifique  
  
 SÍ       NO
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. ¿Cuáles considera que pueden ser las debilidades de la implantación del modelo TIL en el centro? ¿Y las fortalezas?

6. ¿Qué oportunidades puede producir la implantación del modelo? ¿y amenazas?

7. ¿Conoce que es el AICLE/CLIL?

SÍ       NO

8. ¿Sabe qué es el modelo PAI?

SÍ       NO

9. Marque de 1 a 5 (1 menor importancia, 5 mayor importancia) cada uno de los factores que considere importantes en la planificación de una clase de lengua inglesa con el modelo TIL?

<b>FACTORES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Aula					
Otras aulas (gimnasio, sala de informática, de audiovisuales etc.					
Materiales					
Apoyo de otros profesores					
Contacto del alumno con el inglés fuera del aula					
Número de alumnos					
Cursos de formación del profesorado					
Otros:					

10. Marque de 1 a 5 (1 menor importancia, 5 mayor importancia) cada uno de los materiales que considere importantes en la clase TIL

<b>MATERIALES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Libro de texto					
Posters o murales					
Bits de inteligencia					
Cuentos					
Canciones					
Dramatizaciones					
Nuevas tecnologías (pizarra digital, juegos de ordenador etc.)					
Materiales de elaboración propia					
Otros:					

11. ¿Cuáles de los materiales mencionados anteriormente considera que son los materiales más efectivos para el aprendizaje del idioma?

12. Señala las actividades que considera más efectivas en una clase TIL (siendo 1 poco efectiva y 5 muy efectiva).

<b>ACTIVIDADES</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
Actividades de Total Physical Response					
Libro de texto					
Rutinas					
Psicomotricidad					
Método Artigal					
Bits de inteligencia					
Cuentos					
Canciones					
Dramatizaciones					
Programas en el ordenador					
Otros:					

13. ¿Cuáles de las actividades mencionados anteriormente considera que son las más eficaces para un mejor aprendizaje del idioma?

14. ¿Cree que es imprescindible la coordinación con la profesora de castellano a la hora de planificar las sesiones?

SÍ       NO

15. ¿Cuántas horas o sesiones considera necesarias para la coordinación entre cotutoras?

16. Aspectos a tratar en estas coordinaciones.

17. ¿Cree que cuenta con los recursos necesarios para llevar a cabo el modelo TIL?

SÍ       NO

18. ¿De qué aspectos puede carecer el centro con la implantación del modelo TIL?

19. ¿Cuáles son los principales problemas con los que se puede encontrar el próximo año para llevar a cabo una clase TIL?