

PEDAGOGÍA

M^a Paz IBÁÑEZ ELIZARI

LA METODOLOGÍA CLIL:
ANÁLISIS EN 6º CURSO DE SU
APLICACIÓN Y RESULTADOS

TFG/*GBL* 2013

upna
Universidad
Pública de Navarra
Nafarroako
Unibertsitate Publikoa

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Giza eta Gizarte Zientzien Fakultatea

Grado en Maestro de Educación Primaria
/ Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Grado en Maestro en Educación Primaria
Lehen Hezkuntzako Irakasleen Gradua

Trabajo Fin de Grado
Gradu Bukaerako Lana

***LA METODOLOGIA CLIL:
ANÁLISIS EN 6º CURSO
DE SU APLICACIÓN Y RESULTADOS***

M^aPaz IBÁÑEZ ELIZARI

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
GIZA ETA GIZARTE ZIENTZIEN FAKULTATEA

UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA
NAFARROAKO UNIBERTSITATE PUBLIKOA

Estudiante / Ikaslea

M^a Paz IBÁÑEZ ELIZARI

Título / Izenburua

La metodología CLIL: análisis en 6º curso de su aplicación y resultados

Grado / Gradu

Grado en Maestro en Educación Primaria / Lehen 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 / Psikologia eta Pedagogia Saila

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 Primaria 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/3857/2007, 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 Primaria*; 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 Primaria se estructuran, según la Orden ECI/3857/2007, 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/3857/2007 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/3857/2007, 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 Primaria.

En este trabajo, el módulo *de formación básica* me ha permitido enmarcar el contenido teórico en el que se soporta el estudio. En este punto he desarrollado contenidos referidos a los programas de educación bilingüe desde un punto de vista político, social y cultural.

El módulo *didáctico y disciplinar* se desarrolla por una parte en el apartado teórico referido al enfoque CLIL para el aprendizaje de lenguas extranjeras y por otra parte en la interpretación de los datos analizados del estudio empírico.

Asimismo, el módulo *practicum* se concreta en los cuestionarios realizados tanto al tutor de la clase donde hice mis prácticas escolares como al grupo de alumnos/as que compone la clase. Es decir, al realizar el marco empírico tuve que tener en cuenta; el contexto escolar tanto del centro como el alumnado de la clase, que coincide con la muestra de estudio.

Resumen

A lo largo de este trabajo se aborda el tema de la enseñanza bilingüe a través de la metodología CLIL. Desde las instituciones europeas, se apuesta por este tipo de programas bilingües cuya metodología integra el aprendizaje de una L2 y contenidos curriculares. La implantación de estos programas tiene beneficios comprobados y requisitos a tener en cuenta. Este estudio tiene como objetivo comprobar la correcta aplicación de este innovador enfoque, en sexto curso de Primaria en un centro privado. Para ello se recopilaron datos con dos cuestionarios realizados tanto al tutor del aula como al alumnado de la misma. La muestra de estudio es reducida pero puede mostrar información relevante sobre posibles áreas de mejora para el propio centro y como referencia para otros centros privados de características similares.

Palabras clave: metodología CLIL; L2 y contenido; centro bilingüe; sexto de Primaria

Abstract

Throughout this paper, we deal with the issue of bilingual education through CLIL. The European institutions are committed to this type of bilingual programs whose methodology integrates L2 learning and curriculum. The implementation of these programs has proven benefits and requirements to consider. This study aims to verify the correct application of this innovative approach, in a year six course from a private school. This data was collected with a survey from the tutor and the students. The study sample is small but can display relevant information on possible areas of improvement for the school itself and as a reference to other private schools with similar characteristics.

Keywords: CLIL methodology; L2 and content; bilingual school; year six Primary School

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a la clase de 6º B del Colegio Luis Amigó (Mutilva) y a su tutor, Diego Cintas, por su colaboración y atención prestada en todo momento. Sin su ayuda no habría podido realizar los cuestionarios, fuente de información clave para para este estudio.

Índice

INTRODUCCIÓN	1
Justificación	2
Objetivos	3
<i>Teóricos</i>	3
<i>Empíricos</i>	4
1. MARCO TEÓRICO	5
1.1. Educación bilingüe	5
1.1.1. <i>Bases de la educación bilingüe</i>	5
1.1.2. <i>Contexto europeo: Marco Normativo</i>	7
1.1.3. <i>Programas bilingües y plurilingües en Navarra</i>	10
1.2. El enfoque metodológico CLIL	11
1.2.1. <i>Concepto</i>	11
1.2.2. <i>Objetivos</i>	12
1.2.3. <i>CLIL en el proceso de enseñanza-aprendizaje</i>	13
1.2.4. <i>Implicaciones Educativas en la implantación de CLIL</i>	15
2. ESTUDIO EMPÍRICO	20
2.1. Contextualización	20
2.1.1. <i>El centro escolar</i>	20
2.1.2. <i>Implantación del programa bilingüe en el centro</i>	21
2.2. Metodología	22
2.2.1. <i>Tipo de investigación</i>	22
2.2.2. <i>Muestra en estudio</i>	23
2.2.3. <i>Instrumento de investigación</i>	23
2.2.4. <i>Análisis de variables</i>	24
2.2.5. <i>Procedimiento</i>	25
2.3. Análisis de los datos recopilados	25
2.3.1. <i>Cuestionario para el alumnado</i>	25
2.3.2. <i>Cuestionario para el maestro</i>	33
CONCLUSIONES	38

CUESTIONES ABIERTAS	42
REFERENCIAS.....	45
ANEXOS	47
A. Índice de figuras.....	47
B. Cuestionario para el alumnado	48
C. Cuestionario para el maestro	51

INTRODUCCIÓN

El bilingüismo, es un tema en boga que ha propiciado debates educativos entre los agente sociales en nuestro país. Aquí, todavía son de reciente implantación comparado con otros países en los que los programas bilingües llevan años en funcionamiento. Desgraciadamente el 54% de los españoles/as no es capaz de mantener en una conversación en una lengua extranjera (Eurobarómetro, 2012) Datos tan negativos como éste hacen suponer que la enseñanza de idiomas en nuestro país todavía tiene mucho por mejorar.

Es hora entonces de poner en marcha un enfoque metodológico innovador como es CLIL, que se aparte del aprendizaje de la lengua extranjera basado en: el aprendizaje individual de cada sujeto por separado y el aprendizaje como reproducción sin cambios en la información recibida (Casal 2010). Una enseñanza centrada en modelos de transmisión de información y fundamentada en contenidos prioritariamente conceptuales (Zabala citado en Casal 2010).

Hoy día se ha reconocido al inglés como *lingua franca* y lengua de comunicación científico técnica internacional. De hecho, el inglés es el medio de instrucción L2 principal en toda Europa, y se prevé que su importancia crezca a consecuencia del Proceso de Bolonia, la creación de la Europa de los 25 y el creciente posicionamiento global institucional (Suárez, 2005).

La movilidad y la necesidad de prepararse para un mercado laboral globalizado aconsejan la introducción de AICLE o CLIL¹ como innovación educativa acorde a los tiempos, necesidades y aspiraciones del alumnado. Suárez (2005) incide en que CLIL es un enfoque educativo fundamentalmente metodológico que integra de forma natural y auténtica muchos de los conceptos por las teorías modernas de aprendizaje como el constructivismo, enfoque comunicativo y aprendizaje cooperativo. Con CLIL el alumnado aprende a medida que utiliza la L2 y utilizan la L2 a medida que aprenden.

¹ AICLE es el acrónimo de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. CLIL es su homólogo inglés que significa *Content and Language Integrated Learning*.

Este trabajo, fundamentalmente empírico, va a estructurarse en cuatro apartados principales en los cuales se va a progresar en el tema de estudio de forma gradual. La primera parte, es una introducción en la que se va a proceder a justificar la elección del presente tema. De igual forma, en esta parte se citan los objetivos del estudio y con ello algunas cuestiones importantes que quieren demostrarse.

La segunda parte se centra en el marco teórico que fundamenta el estudio realizado. Más concretamente se describirá el marco normativo de las políticas europeas y de nuestra Comunidad Foral, en relación a las enseñanzas bilingües. También se profundizará en las bases y marco normativo del bilingüismo y en la metodología CLIL. En el tercer bloque, que corresponde al estudio empírico, se describe la investigación realizada a partir de los datos recopilados de las encuestas realizadas para un posterior análisis. El bloque final consta de las conclusiones obtenidas del estudio realizado junto con unas cuestiones a tener en cuenta respecto a la naturaleza del estudio.

Justificación

La elección del tema de estudio se basó en diversos motivos pero principalmente en mi gusto por los idiomas, concretamente por el inglés. Aunque desgraciadamente este interés no se ha suscitado a través del sistema educativo pues la metodología tradicional y transmisiva no me motivaba suficientemente. La cultura inglesa siempre me ha atraído pero sobretodo ha sido a partir de mi experiencia trabajando en el propio país entre los años 2005 y 2007, cuando me he involucrado en el idioma.

En segundo lugar, en este último curso he cursado la mención de Lengua Extranjera en parte para volverme a ilusionar sintiendo que otro tipo de educación de idiomas a la que yo tuve es posible. En la asignatura de AICLE a grandes rasgos estudiamos este enfoque que aún varias teorías sobre las que la educación debería ir encaminada. En parte este estudio es mi oportunidad para profundizar en este campo.

Otro motivo de mi elección han sido las Prácticas Escolares VI. Durante este período, he tenido la ocasión de observar y participar en un centro escolar con un programa bilingüe ya implantado desde hace tiempo. Este colegio, centro de análisis de este trabajo me sirvió para observar en un primer momento y finalmente para plantearme una serie de cuestiones. Este trabajo me permite ahondar más en diversas variables de la metodología CLIL aprovechando el hecho de haber observado al alumnado.

Una clara motivación para realizar este estudio, ha sido el hecho de que a corto plazo voy a trabajar en la docencia. Así pues, en el centro escolar al que me incorporaré probablemente hayan implantado algún programa de aprendizaje del inglés. Habiendo indagado en esta área, contaré con mayores conocimientos que a la hora de ponerlos en práctica en el aula podré ser más crítica.

Finalmente, y no por ello menos importante considero que los programas que fomentan el plurilingüismo están de candente actualidad en nuestro país, los cuales son de reciente implantación. Podría afirmarse que pese a que no hay dudas de su efectividad probada en otros países, en nuestro país todavía hay varios aspectos que han de revisarse y mejorarse.

Objetivos

Teóricos

El objetivo de este estudio es profundizar en el tema de la metodología CLIL pero previamente se describirán las bases que dicha metodología o enfoque. Se quiere estudiar las teorías que sustentan el bilingüismo y principales programas de enseñanza bilingüe que se implantaron en el siglo XX. También es fundamental conocer las políticas europeas y normativa foral que enmarcan el modelo de currículo integrado. Asimismo, la metodología CLIL tiene unas premisas y requerimientos para su implantación en los centros escolares que se describirán en el presente estudio. Y finalmente se indagará en los beneficios de la implantación CLIL tanto en el alumnado como el profesorado.

Empíricos

Como punto de partida de este estudio se presupone de la experiencia en la metodología CLIL del centro escolar susceptible de estudio. Como objetivo general se quiere verificar el impacto en el alumnado de dicho enfoque.

A través de esta investigación se quiere demostrar también una serie de cuestiones más específicas tales como:

- Conocer cómo ha transcurrido la implantación de la metodología CLIL en un centro privado hasta llegar a hoy día.
- Analizar si los beneficios del enfoque CLIL han calado en el alumnado del centro; es decir, si muestran una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés y aumento de la motivación.
- Quiere determinarse algunos puntos clave necesarios para el buen funcionamiento de la metodología: perfil del profesor CLIL, apoyo de las familias, recursos adecuados, y uso correcto de la metodología.

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Educación bilingüe

1.1.1. Bases de la educación bilingüe

Para Arnau, Comet, Serra & Vila (1992, 11) el término educación bilingüe se refiere a “una variedad de programas que proporcionan instrucción en dos o más lenguas (programas bilingües)”. Es decir, que el alumnado aprende una segunda lengua (L2) que no es la familiar (L1) y en las que hay un proyecto más o menos sistemático de adaptarse a su falta de competencia inicial en la L2. Este término excluye aquellas situaciones en las que se da enseñanza de la L2 como materia y no la enseñanza en L2.

El bilingüismo no es exclusivo del siglo pasado (Huguet, 2005), es decir, no es un fenómeno moderno sino que ha existido durante al menos cinco mil años. La educación bilingüe no siempre ha tenido tan buena acogida como hoy día, de hecho en la Conferencia Internacional de Bilingüismo de 1928, celebrada en Luxemburgo se debatió que un bilingüismo temprano era una posible fuente de fracaso académico y personal. Tanto es así que propugnaron que la enseñanza de una lengua extranjera debía posponerse hasta después de los 12 años (Vila, 2010). A partir de entonces, surgen diferentes experiencias bilingües en la enseñanza: en Irlanda con el Estado Libre de Irlanda en 1921, en el País de Gales en 1939 con la primera escuela primaria en lengua galesa, en EEUU en los años 60, y en Canadá con la experiencia St. Lambert en 1965.

No fue hasta que la UNESCO², en París, asentó los pilares del bilingüismo declarando: la defensa de la enseñanza de la lengua materna y la defensa de la unidad entre la identidad lingüística y nacional. Se decía incluso que si un estudiante no se escolarizaba en su propia lengua se le colocaba en una situación de riesgo personal y académico. Vila (2010)

En estos momentos, los programas bilingües tienen que tener varias variables: la lengua y cultura (mayoritaria, dominante o minoritaria), lengua vehicular (L1 o L2) y objetivo social y lingüístico que persiguen (bilingüismo y biculturismo o

² <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/strengthening-education-systems/languages-in-education/>

asimilación y pérdida de la propia lengua y cultura. Según Arnau et al. (1992), pueden dar como resultado los siguientes programas: de segregación, de submersión, de mantenimiento y de inmersión.

- Los de *segregación* son para una minoría lingüística en la que se utiliza la L1 del alumnado, para enseñar la L2 como materia con número determinado de horas semanales (modelo bávaro y del apartheid en Sudáfrica).
- Los de *submersión* son vehiculados a través de la lengua y cultura dominante y tienen como objetivo social y lingüístico la asimilación y la pérdida de la propia lengua (dirigido a minorías inmigrantes en los países occidentales industrializados).
- Los programas de *mantenimiento* van dirigidos a las minorías lingüísticas y culturales y tienen como objetivo el aprendizaje de la cultura y la L2 sin la pérdida, con el mantenimiento de la propia (En EEUU minorías hispanas y Suecia con minoría finesa).
- Los programas de *inmersión* son programas de enseñanza de la L2 dirigidos al alumnado de lengua y cultura mayoritaria. Este mantiene la L1 por el tratamiento que tienen en la escuela y por el soporte y status que tiene fuera del contexto escolar también aprenden la L2 mediante un proceso natural, no forzado, a través del uso de la misma en el trabajo de las materias del curriculum.

Entre estas iniciativas, es especialmente conocida la de Canadá puesto que sus programas de inmersión tuvieron reconocido éxito (Eurydice, 2006: 7). Entonces, familias anglófonas consideraron primordial para sus hijos/as el dominio del francés en el país francófono. El éxito de este programa de inmersión se debió al apoyo de las autoridades educativas y la implicación de las familias. En Europa sirvieron como referencia de estímulo para experimentar en este campo.

En cambio Baker (citado en Casal 2010, 134) concreta que la enseñanza bilingüe puede ser de tres tipos:

- Enseñanza bilingüe *de transición*, que tiene como objetivo la integración social y cultural de aquellos hablantes que hablan las lenguas minoritarias y mayoritaria por un período limitado al inicio, para luego continuar la enseñanza sólo en la lengua mayoritaria del país en cuestión.
- Enseñanza bilingüe *de mantenimiento* describe la situación de países o regiones donde conviven dos lenguas (el caso en España, entre otros, de Cataluña, País Vasco o Galicia) y donde lengua de la escuela, así como la L1, pueden ser enseñadas conjuntamente en el ámbito escolar.
- La enseñanza bilingüe *de enriquecimiento* es aquella en la que en la escuela se enseña una lengua extranjera (sería el caso de los centros bilingües en Andalucía donde se enseña inglés, francés o alemán).

Como se puede observar, la visión del mundo respecto a las orientaciones didácticas, educativas y sociales han avanzado notablemente desde la Conferencia de 1928. Así pues, Marsh (citado en Casal, 2010) señala que hoy día ser bilingüe o plurilingüe se considera beneficioso en el campo de lo cognitivo y de lo afectivo. En el primero porque la persona que conoce dos o más lenguas, desarrolla un mayor sentido de las interrelaciones entre conceptos y procedimientos. Por ejemplo, compara las lenguas y adapta las estructuras que ha aprendido en una lengua (L1) a las demás. Y en lo afectivo, una persona que conoce más de una lengua desarrolla un sentimiento de tolerancia frente a la ambigüedad, de integración, de mayor apertura de mente que aquella persona que sólo conoce una lengua.

1.1.2. Contexto europeo: Marco Normativo

El gobierno nacional y los autonómicos están trabajando en diseñar políticas lingüísticas, dado el énfasis europeo en el aprendizaje de lenguas extranjeras y la enseñanza bilingüe o plurilingüe.

En este sentido, las instituciones europeas son claves para el apoyo el bilingüismo a través de políticas lingüísticas para las naciones que conforman la

Unión Europea. Tanto el Consejo de Europa como la Unión Europea asumen en sus textos oficiales una postura de defensa abierta del plurilingüismo y colaboran activamente en la adopción de medidas concretas en ese terreno. Ambas entidades consideran la diversidad lingüística y cultural de Europa como un rico patrimonio que es necesario preservar. El conocimiento de las lenguas se presenta como un instrumento que favorece el mejor entendimiento entre los pueblos y la comprensión mutua, al tiempo que posibilita el desarrollo de actitudes de tolerancia y respeto hacia otras culturas, contribuyendo así a la creación de un sentimiento de ciudadanía europea. Junto con este discurso de corte humanista, el objetivo último que justifica el fomento del aprendizaje de lenguas, se encuentra en realidad en la necesidad de preparar a la ciudadanía europea para una creciente movilidad transnacional, consecuencia de la libre circulación de personas. (Paricio, 2004: 2)

Pero hubo que esperar hasta los años 90, cuando la Comisión Europea publica en 1995 el documento: *El libro blanco. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad cognitiva*. Destacaba la necesidad de poner en práctica ideas innovadoras y eficaces para ayudar a todos los ciudadanos de la Unión Europea a lograr el dominio de tres lenguas comunitarias. Las finalidades asignadas a la educación en lenguas eran: un incremento de las oportunidades económicas; desarrollo del sentido de pertenencia e identidad y proceso educativo para el individuo. (Hoyos, 2011, 9)

En el documento *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Lisboa* del año 2000 incluyen a los idiomas como una de las nuevas competencias básicas que deben poseer todos los ciudadanos europeos, junto con la cualificación en tecnologías de la información y de la comunicación, la cultura tecnológica, el espíritu empresarial y las habilidades para la socialización. Tal como refleja Hoyos (2011) El año Europeo de las Lenguas en 2001 supuso una contribución a la reflexión sobre los diferentes métodos capaces de lograr el fomento del aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüísticas.

Por su parte, el Consejo de Europa publica el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCRL)*³, también de ese mismo año es, entre otras

³ http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

cosas, una guía para homologar la enseñanza de idiomas en Europa. Tal como sintetiza Llorián, el MCERL es:

- “Una base común, garantía de transparencia y coherencia.
- Un documento descriptivo
- Bases y opciones para tomar decisiones metodológicas
- Un punto de partida para desarrollar herramientas
- Un instrumento de reflexión”

Se persigue desarrollar en el alumnado una competencia plurilingüe y pluricultural. El hablante plurilingüe no tiene que ser necesariamente una persona que se desenvuelva de la misma manera en todas las lenguas que conoce sino que su plurilingüismo le hace desenvolverse con éxito en contextos variados.

La Comisión Europea elabora el año siguiente el *Plan de Acción 2004-2006* en el que se afirmaba que el simple aprendizaje de una lengua franca no era suficiente. Se estableció por ello diferentes medidas para extender ventajas del plurilingüismo a toda la ciudadanía europea por medio del aprendizaje permanente de idiomas desde una edad muy temprana (Hoyos, 2011). Detalla Paricio (2004) que al profesorado se le animaba a efectuar estancias prolongadas en uno de los países donde se habla la lengua que se enseña y en actualizar sus conocimientos. Esta formación permanente podría darse a través de programas comunitarios como Sócrates o Leonardo. Incluso se señala hacia el aprendizaje a distancia, y favorecer contactos entre profesionales creando redes a nivel regional nacional y europeo para difundir las experiencias innovadoras.

En el año 2005 se publica *El Cambio en el Aula Europea: El potencial de la Educación Plurilingüe*. Aquí se planteaba la necesidad de hacer participar a los alumnos de clases bilingües en los diferentes niveles educativos y en la convivencia de animar al profesorado a recibir una formación específica en este sentido (Hoyos, 2011).

1.1.3. Programas bilingües y plurilingües en Navarra

El BON de 24 de marzo de 2010 establece las bases para la impartición de los programas plurilingües de los colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de Navarra. En nuestra Comunidad Foral, los programas plurilingües se inician en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil. Estos programas desarrollan el currículo coordinando su impartición en dos o más lenguas. Pretenden desarrollar los contenidos curriculares de áreas no lingüísticas en lengua extranjera, integrando la enseñanza de lengua y contenido (CLIL), llevando a cabo un tratamiento integrado o coordinado de las lenguas curriculares (TIL).

Son los centros escolares quienes determinan qué contenidos y aspectos educativos concretos se abordan en cada una de las lenguas. En función de la competencia y disponibilidad del profesorado de plantilla se podrá impartirse la L2 en cualquier área (conocimiento del medio natural, social y cultural, matemáticas y educación artística, educación física, música etc.). El inglés se imparte un 35% del currículo (10 sesiones) en el modelo A/G. En el modelo D, un 18% (5 sesiones) en Educación Infantil y entre 21% y 28% en la Etapa de Primaria.

Respecto a la metodología, se señalan dos principios metodológicos: TIL y CLIL. El primero porque permite un aprendizaje efectivo por la confluencia y transferencia de las lenguas. Éstas no se aprenden como códigos lingüísticos aislados sino que se coordina su tratamiento para reforzar el aprendizaje del alumnado. Basado en el plurilingüismo aditivo, muestra que la adquisición de una nueva lengua se basa en las habilidades desarrolladas y en los conocimientos adquiridos con las lenguas anteriores.

La metodología CLIL por su parte, se desarrolla en currículos integrados que proponen un equilibrio entre el aprendizaje del contenido y el del idioma, mejorando la aptitud y la actitud en la segunda lengua y potenciando el conocimiento de las otras áreas curriculares. El resultado es la motivación para el aprendizaje, ya que el alumno ve su utilidad de forma inmediata y continua. La lengua se usa en situaciones reales, de mayor interés y menos forzadas, lo que hace que el alumnado se involucre más.

Como requisito el profesorado debe de acreditar un nivel C1 de acuerdo al MCERL, es decir, debe de ser capaz de expresarse con naturalidad y fluidez, y de proporcionar un contexto de comunicación efectivo y un modelo de lengua para el alumnado. También tendrá que conocer y poder aplicar los principios metodológicos TIL y CLIL.

1.2. El enfoque metodológico CLIL

1.2.1. Concepto

Como se ha indicado anteriormente *El Libro Blanco* de 1995 de la Comisión Europea hace referencia directamente a la metodología CLIL pues sugería la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera como vía para contribuir al logro del plurilingüismo. Por ello, se entiende por CLIL a la enseñanza de cualquier materia (exceptuando las de lenguas) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera o L2. Los contenidos no lingüísticos se desarrollan a través de la L2 y, a su vez, la L2 se desarrolla a través del contenido de la materia (Pavesi, Bertocchi, Hofmannová & Kzianka, 2001).

Según Trujillo (citado en Casal, 2010: 137) la integración de lengua y contenido que promueve CLIL proviene de tres fuentes:

- Los *programas de inmersión* estadounidenses y canadienses. Utilizando la enseñanza basada en contenidos (*content-based instruction*), la preocupación fundamental de estos programas es el dominio de la lengua objeto de estudio. En el caso de EEUU, los programas de inmersión se crean con el fin de conseguir que el gran número de inmigrantes llegados de todas partes del mundo llegaran a dominar el inglés, o en el caso de Canadá fueron creados a raíz de la política de igualdad de uso entre el francés y el inglés.
- El movimiento *Language Across de Curriculum* de países anglosajones, en el cual la lengua se utiliza como instrumento vehicular y no como asignatura independiente, dando lugar a la lengua de las matemáticas, la lengua de las ciencias, la lengua de la literatura, etc.

- Los enfoques denominados *Lenguas para Fines Específicos*. Éstos unen lengua y contenido relacionado con los grupos de profesionales a los que van dirigidos: personas de negocios, médicos, ingenieros, hosteleros y profesionales de distintos campos en general.

1.2.2. Objetivos

De su definición se desprende que CLIL tiene un doble objetivo: uno relacionado con el aprendizaje de la materia; el otro ligado con el aprendizaje del idioma. Es por tanto un enfoque con doble finalidad. Wolf (citado en Casal, 2010) afirma que se presta atención tanto a la lengua como al contenido, de modo que se trata de un enfoque dual.

Pavesi et al. (2001, 109-110) proponen que CLIL implica los siguientes objetivos:

- Supone interpretarse como un enfoque educativo para reforzar la diversidad lingüística, y como una poderosa herramienta que puede tener un fuerte impacto sobre la enseñanza de idiomas en el futuro.
- Supone un enfoque innovador en el campo de aprendizaje, una fuerza dinámica y motivadora con características holísticas. Constituye una tentativa para superar las limitaciones de los planes de estudio tradicionales, es decir, la enseñanza de materias individuales, y representa un cambio hacia la integración curricular.
- Se puede implementar en varias maneras y en situaciones muy diferentes, ya que abarca muchos modos diferentes de enseñar. se puede aplicar a la instrucción durante todo un curso de una o más materias curriculares (como por ejemplo biología, historia o matemáticas o se puede impartir en un módulo sobre un tema específico o como parte de un curso regular.
- Pretende mejorar las aptitudes en la segunda lengua y potenciar el conocimiento y las habilidades en las otras áreas curriculares: para que ello ocurra es necesario crear las condiciones adecuadas desde el punto de vista organizativo como pedagógico. Cuando se aplica el programa CLIL pueden ser necesarios algunos reajustes de contenidos, idioma o tiempos previstos.

La metodología CLIL: análisis en 6º curso de su aplicación y resultados

- Se aplica sobre todo a la enseñanza de un idioma que no se utiliza en la comunidad, pero también puede aplicarse a la enseñanza de una segunda lengua en un contexto bilingüe.

1.2.3. CLIL en el proceso de enseñanza-aprendizaje

CLIL y el currículo integrado de las lenguas contribuyen a ver el proceso de enseñanza/aprendizaje desde el punto de vista siguiente según Casal (2010):

- el estudiante es constructor activo de su aprendizaje y no mero recipiente de información,
- el profesorado debe planificar detalladamente su clase con una gradación de las tareas y la lengua que vayan de menor a mayor complejidad;
- el profesorado debe colaborar con el resto del claustro para construir el proyecto bilingüe, experimentando los efectos altamente positivos del trabajo en grupo.

Pavesi et al. (2001) afirman que presupuestos de CLIL en cuanto al aprendizaje de una lengua se basan en una mayor cantidad y una mayor calidad de exposición del alumno a la lengua extranjera y a una mayor motivación para aprender. Una mayor cantidad de exposición dado un mayor contacto con la L2. Y una mayor calidad puesto que utilizar la L2 para captar los contenidos impartidos requiere una profundidad en el proceso de aprendizaje que lleva a su vez a un mejor aprendizaje del idioma. Aprender, es al menos en parte, una actividad para resolver problemas, y CLIL pide al alumno que resuelva problemas a través de un idioma extranjero. Cuando se utiliza una L2 para entender y aprender cualquier materia, una amplia gama de procesos cognitivos se activan en la L2. Esto es lo que ocurre normalmente en la lengua nativa. Es precisamente a través del proceso de aprender y pensar y comunicar un tema de contenido no lingüístico que el niño pequeño y más tarde el niño mayor adquiere en su lengua materna.

CLIL se basa en una mayor motivación intrínseca, es decir, el alumno se involucra en actividades interesantes llenas de sentido, al mismo tiempo que utiliza un idioma. El aprendizaje del idioma se aplica directamente a lo que ocurre en la

clase y satisface las necesidades inmediatas. Proporciona una multitud de oportunidades para que se produzca el aprendizaje incidental: ese tipo de aprendizaje que ocurre cuando la atención del alumno se centra en algo diferente de lo que se enseña. Se ha demostrado que el aprendizaje incidental de un idioma es muy eficaz, profundo y duradero. Completa de manera positiva el aprendizaje intencionado que se produce típicamente en el aula, al cual no pretende sustituir.

De acuerdo con Suárez (2005), el énfasis de CLIL en la “resolución de problemas” y “saber hacer las cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. Ofrece a los alumnos de cualquier edad un contexto más natural para el desarrollo de las lenguas. La naturalidad que proporciona CLIL parece ser uno de los factores clave tanto del éxito del aprendizaje de las asignaturas como del aprendizaje de las lenguas en las que se imparten.

CLIL no busca sólo las competencias lingüísticas; está comprobado que un alumno que aprende diferentes lenguas desarrollará mejor sus procesos cognitivos; y por consiguiente CLIL tiene un impacto considerable en la conceptualización. El aprendizaje resulta beneficioso si se lleva a cabo en otra lengua distinta de la propia. Ello se debe, por un lado, a que los alumnos tienen que esforzarse por decodificar la información vehiculada en esa otra lengua y, por otro lado, al esfuerzo adicional del profesor por hacer llegar a todos los alumnos la información y contenidos en una lengua distinta de la propia Suárez (2005).

Según Krashen (citado en Arnau et al., 1992:118) para los maestros centrarse en el proceso comunicativo comporta el trabajo manifiestamente consciente de los aspectos comprensivos del lenguaje, obligándose a contextualizar de forma importante sus producciones para que los alumnos puedan negociar el significado implícito en ellas y, todo ello, a partir de un input comprensivo adaptado y ajustado continuamente al nivel de competencia en el que se encuentran estos niños y niñas. Los contextos de uso de la lengua tienen que plantearse y diseñarse a partir de actividades realmente significativos para el alumnado. Es decir, no basta únicamente con que los alumnos participen sino que se debe pretender que éstos deseen realmente participar y, difícilmente se va a lograr este objetivo si se plantea el

tratamiento de la lengua en estas aulas como un trabajo rutinario y sistemático de aspectos léxicos, ortográficos, etc.

La construcción activa del conocimiento es la *raison d'être* para la puesta en marcha de la metodología CLIL tal como mantiene Casal (2007). A través de la actividad constructivista, el estudiante modifica su conocimiento previo relacionándolo con el nuevo que recibe. Para que el maestro ponga en práctica esta metodología se recomienda estrategias: en las que diseña tareas basadas en el significado más que en la forma; pedir a los estudiantes que expliquen ideas o razones a sus iguales; y que se tomen por costumbre dar y recibir ayuda. Jhonson (citado en Casal, 2010) define el conflicto cognitivo como el conflicto que surge cuando las ideas, información, conclusiones, teorías y opiniones de una persona son incompatibles con los de otra, y ambos buscan alcanzar un acuerdo. Por ello las oportunidades de negociación y diálogo en las interacciones grupales o por parejas son propias del aula CLIL. Cuantas más posibilidades tenga el alumnado de interactuar a través del lenguaje, mejor asimilarán el contenido y el lenguaje. Este es el objetivo CLIL aprender sobre materias académicas y siendo capaz de comunicar ideas efectivamente usando el lenguaje.

1.2.4. Implicaciones Educativas en la implantación de CLIL

Gracias a la naturaleza práctica y flexible, CLIL, se puede incorporar en diferentes tipos de escuelas, tanto públicas como privadas o concertadas. Este enfoque puede ser muy beneficioso para todas las partes involucradas en su implementación: la escuela, profesores, alumnos y padres. Para la escuela también es beneficiosa la introducción de CLIL en el plan de estudios pues elevará el perfil de la enseñanza de lenguas extranjeras de toda la institución. CLIL representa un apoyo al desarrollo de la escuela y ésta podrá responder mejor a las necesidades locales. (Pavesi et al., 2001).

Para Marsh (2009), la opinión de los padres suele tener mucho peso en la institución. Suelen oírse afirmaciones del tipo: “la verdadera iniciativa vino de los padres” o “empezamos porque los padres lo pidieron”. Los estudios desarrollados en

escuelas primarias suelen revelar una visión muy positiva y entusiasta de este enfoque. Esto se une a unas elevadas expectativas sobre el tipo y el nivel de habilidades de los alumnos y que la escuela debería lograr desarrollar. Y esto, a su vez, impulsa la idea subyacente de que el CLIL es beneficioso, y por tanto que “más es mejor”.

Pavesi et al. (2001) interpretan que CLIL requiere un cambio metodológico activo, un manejo cooperativo de la clase y un énfasis especial en todo tipo de comunicación (lingüística, visual y kinestésica):

- El input de los contenidos resulta más concreto y visual, además a través de la interacción y las estructuras dialógicas se construyen nuevos significados y nociones que ayudan al afianzamiento conceptual. El apoyo visual y multimedia es esencial para solventar problemas derivados de un lenguaje especializado.
- El cambio de código es una estrategia natural en la comunicación y no es que los profesores tengan que utilizar la traducción para resolver cualquier dificultad o malentendido. Deberían utilizarse otras estrategias de comunicación, por ejemplo, una nueva formulación, simplificación, ejemplificación, recurriendo a la traducción solamente en última instancia.
- El profesor CLIL debe analizar las características estructurales y léxicas del lenguaje especializado. De esta manera se pueden prever algunas dificultades relacionadas con aspectos técnicos de la L2.

Por otro lado, la enseñanza de lengua y contenidos introduce un cambio notable en el papel que se va a otorgar al profesorado y al alumnado. Pavesi et al. (2001) subrayan que es recomendable que el profesorado CLIL tenga un buen dominio de la lengua extranjera que utilizarán como vehículo de instrucción. Por otro lado, sería una ventaja que el profesor tuviera también un buen conocimiento de la L1 de los alumnos ya que deberá valorar las dificultades lingüísticas éstos puedan llegar a tener. Estos profesionales deben ser expertos en la materia curricular y asimismo tener un conocimiento profundo de los elementos cognitivos, socioculturales, y psicológicos del aprendizaje de la L2.

Sería además muy deseable que los profesores/as CLIL desarrollen habilidades de trabajo en equipo pues una cooperación inicial entre los profesores de materias y los especialistas en lengua es fundamental para que el programa CLIL de resultados positivos. Esto significa una coordinación cuidadosa, diplomacia, y facilidad para trabajar en equipo dentro de un clima de confianza. También de vital importancia resultan asimismo la dedicación a largo plazo, la doble titulación (o al menos interés y habilidades en la integración de contenidos y lengua) y la habilidad para utilizar metodologías interactivas. Los mismos autores señalan que el profesor/a ideal tendría que ser capaz de:

- presentar planes de estudios coherentes que tengan en cuenta los objetivos CLIL, las necesidades y los rasgos específicos de la materia. Es decir, planificar y organizar clases teniendo en cuenta los requerimientos lingüísticos y cognitivo de las diversas actividades que se llevan a cabo en la L2.
- garantizar la continuidad y profesión dentro de la materia curricular y la L2 utilizada y garantizar la integración entre ambos aspectos.
- aplicar una serie de estrategias apropiadas a la edad, aptitudes lingüísticas, a las habilidades en general y al nivel de conocimiento de los alumnos.
- presentar la materia en un lenguaje claro y contextualizado de manera estimulante e interactiva-contribuir al desarrollo de las habilidades del alumno en cuanto a lenguaje y comunicación.
- demostrar habilidad para seleccionar y utilizar los recursos adecuados incluyendo las TIC.
- decidir cuándo es más apropiado y dirigiese a toda la clase o trabajar, por el contrario, en pequeños grupos, en parejas, o bien individualmente. El profesorado CLIL debe mantener el interés y la motivación de los alumnos/as aprovechando diferentes oportunidades para enseñar.
- distribuir bien el tiempo y de escoger las prioridades de los contenidos teniendo en cuenta que con CLIL el tiempo que se requiere es mayor.

Posibles dificultades iniciales podrían encontrarse con lo que es recomendable que cuenten con asesoramiento adecuado que les permita una evaluación correcta de sus competencias eficaces y de materiales adecuados a los recursos disponibles.

Finalmente, estos autores concluyen que para el alumnado la implantación de este enfoque en el centro escolar es beneficioso por las siguientes razones:

- al estar en contacto con contenidos más interesantes y auténticos, con CLIL los alumnos se implican más y su motivación aumenta.
- debido a la naturaleza interactiva y cooperativa del trabajo, el alumno gana autoestima y confianza en sí mismo, y aprende a trabajar con independencia y a organizarse mejor.
- al estar un mayor número de horas en contacto con la L2, CLIL ayuda al estudiante a potenciar sus habilidades en idiomas y le lleva a un mejor dominio de los mismos.
- a través de unas condiciones de aprendizaje más favorables (debido al uso de estrategias y habilidades de aprendizaje comunes tanto en contenido como en lengua) con CLIL el alumno aprende a estudiar.
- con la integración de contenidos y lengua y con la implicación del alumno en actividades exigentes desde un puesto de vista académico y cognitivo, CLIL favorece los procesos de pensamiento creativos.

La relación del grupo y la influencia que ejerce sobre sus componentes es importante para tenerlo en cuenta. El grupo es el motor de la motivación y lugar de control del alumnado, con lo que resulta fundamental la alianza entre el alumnado y el profesorado, que contribuye al buen control de la clase y al rendimiento satisfactorio del alumnado en centros bilingües. Forsyth (citado en Casal 2010) afirma que los beneficios que el grupo reporta pueden clasificarse en cinco grupos:

- proporciona la oportunidad de contactar y relacionarse con otros individuos, promoviendo la comunicación y la interacción social.
- contribuye a la creación de relaciones cálidas y de apoyo a los demás.
- proporciona la oportunidad de producir, conseguir logros y éxitos.

- proporciona los medios para aumentar la estabilidad, la autoestima, la seguridad y disminuir la ansiedad, las dudas, la tensión y la vulnerabilidad.
- ofrece oportunidades para aumentar la creatividad, la auto-superación y la comprensión del otro.

En resumidas cuentas, en una clase donde se enseña a través de este enfoque se pueden integrar de manera más natural y auténtica, la mayoría de los conceptos desarrollados por las modernas teorías de enseñanza (constructivismo y aprendizaje cooperativo). Pavesi et al. (2001) inciden en que enseñando a la vez los contenidos y una lengua extranjera dentro de un marco integrado, CLIL pretende facilitar el acceso a la comunicación personal e intercultural, ya que los alumnos pueden tener experiencias con la lengua para diversos fines y estar expuestos a diferentes perspectivas culturales en el contexto de los contenidos que están aprendiendo CIL, ayuda a desarrollar las habilidades en la lengua extranjera en sus aspectos comunicativos y ofrece nuevas perspectivas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.

2. ESTUDIO EMPÍRICO

2.1. Contextualización

2.1.1. *El centro escolar*

El Colegio Luis Amigó, de titularidad privada, es un centro concertado perteneciente a la Congregación de los Religiosos Terciarios Capuchinos, está ubicado en Mutilva Baja desde el año 1968. Como reflejan en su página web, el centro «pretende desarrollar las capacidades, actitudes, destrezas y hábitos» de los 1.170 alumnos/as con lo que cuenta actualmente, para lo que trabaja «desde la sencillez, la persuasión, la cercanía y la exigencia», en un entorno tranquilo, seguro y en contacto con la naturaleza. La educación en valores para el desarrollo integral del niño desde la peculiaridad de cada uno forma parte de su filosofía con visión cristiana.

Los 1.170 alumnos/as que realizan sus estudios en el presente curso, se distribuyen en aulas de uno y dos años, en segundo ciclo de Educación Infantil, en los seis cursos de Educación Primaria, en Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. El equipo personal docente, educativo y de servicios generales cuenta con un total de 85 personas.

El Colegio Luis Amigó es desde el curso 1996-97 un centro bilingüe que ofrece una propuesta escalonada, organizada y sistemática que permite impulsar la comunicación y el aprendizaje de lenguas extranjeras desde las actividades más comunes del día a día del centro. Aunque también se imparte francés en horario lectivo como optativa en Educación Secundaria Obligatoria.

En el curso que vamos a estudiar, 6º de Educación Primaria, existen tres líneas diferentes: A, B y C. El estudio se centra el grupo de 6º B con 27 alumnos y alumnas, de los cuales 10 son niñas y 17 son niños. Su edad comprende de entre los 11 y los 12 años. Este grupo es muy homogéneo, no existe apenas multiculturalidad y respecto a NEE solamente hay un alumno que cuenta con currículo adaptado y semanalmente tiene asignadas salidas aulas de apoyo.

El horario cuenta con doce sesiones semanales dedicadas al aprendizaje del inglés: cinco sesiones de lengua inglesa, cuatro sesiones de *Science* (Conocimiento del Medio para los 5 alumnos que cursan la asignatura en castellano), una sesión de música, una sesión de educación para la ciudadanía, una sesión de *Arts & Crafts* y un taller de inglés dirigido a potenciar las nuevas tecnologías y a trabajar la conversación con profesores nativos. El porcentaje de horas lectivas impartidas en inglés es del 43%; 12 horas de las 28 que integran el currículo.

2.1.2. Implantación del programa bilingüe en el centro

Como hemos dicho, el curso académico 1996-97, se implantó el programa bilingüe en el colegio Luis Amigó, surgido ante la iniciativa del director y del claustro de profesores para ofertar una educación bilingüe de calidad y adaptarse a las demandas del mercado. El centro comenzó impartiendo el programa en Educación Infantil. Desde el año 2004 se extendió a Educación Primaria y se comenzó a impartir dos horas de la materia *Science* junto con otras dos horas en español. Cinco años más tarde, con una progresión gradual y escalonada, se imparten cuatro horas de *Science* para todos los grupos hasta sexto de primaria. Para el alumnado con dificultades en el aprendizaje de la L2, en lugar de cursar *Science* cursan Conocimiento del Medio, para de esta manera proporcionarles un aprendizaje adecuado y de calidad.

Según me informan en el centro, el personal docente del centro son maestros especialistas en inglés que reciben formación permanente para actualizar sus conocimientos en diversos ámbitos. La mayor parte del profesorado cuenta con un nivel C1 según el MCERL o un B2. El profesorado actualmente utiliza en sus clases libros de texto de la editorial SM, que están enfocados a la metodología CLIL. Previamente recurrieron a diversas editoriales de las cuales seleccionaban temas de *Science* que pudieran darse al principio tanto en español como en inglés. A través de Internet, principalmente, recurren a recursos para reforzar o ampliar los contenidos que trabajan. Los recursos en L2 de la biblioteca se han ido ampliando y completando con el paso del tiempo. Hoy día el alumnado cuenta con una extensa variedad de literatura en inglés a su disposición. Los discentes también tienen la posibilidad de

practicar las destrezas orales con una profesora nativa con la que tienen un taller en inglés.

En el tercer ciclo de Educación Primaria, el alumnado puede presentarse a los exámenes externos de Cambridge del Flyers y Ket. Al finalizar secundaria se examinan en la Escuela Oficial de Idiomas para obtener el B2 en inglés y el B1 en francés. Desde el centro escolar han tratado de realizar intercambios con algún centro británico pero finalmente se redujo a una excursión con un grupo reducido de sexto como actividad final de curso. Sin embargo, en 4º y 5º de Educación Primaria van a estancias temporales de inmersión lingüística en Lumbier.

El hecho de que el colegio haya ofertado materias impartidas en inglés junto con un incremento de horas lectivas en L2, probablemente ha incluido en que más familias hayan querido matricular a sus hijos/as en el centro. De hecho y haciendo caso a una demanda tanto interna (de los propios docentes), como externa (de las familias cuyos hijos/as iban haciéndose mayores y pasaban a Secundaria) gradualmente se ha ido incluyendo asignaturas en inglés también en la ESO; con *Geography* en 1º y 2º.

2.2. Metodología

2.2.1. Tipo de investigación

Para el tema en estudio he optado por utilizar una Investigación de campo, que es aquella que se realiza directamente en el medio donde se presenta el fenómeno de estudio. En este caso se entiende que se estudia al alumnado del centro escolar, que es desde donde se van a extraer los datos de cuestionarios para posteriormente describirlos e interpretarlos mediante los procedimientos estadísticos y las representaciones gráficas que se requieran.

2.2.2. *Muestra en estudio*

En este estudio la población susceptible de estudio serían todos los grupos de sexto curso de Navarra pero se ha tomado como muestra un grupo del centro escolar, el B (de las tres líneas existentes) con sus 27 alumnos/as. Este grupo de alumnos/as comenzaron con el programa bilingüe del centro desde 1º de Educación Infantil, con lo cual llevan 9 años estudiando inglés.

He escogido esta aula en concreto porque es donde hice mi Practicum VI. Así de esta manera, ya conozco la metodología del maestro y al grupo de alumnos, y he podido acceder a la muestra de estudio fácilmente.

2.2.3. *Instrumento de investigación*

Como he señalado previamente, he utilizado un *cuestionario de elaboración propia* como instrumento de investigación, que es un documento en el cual se recopila la información por medio de preguntas concretas aplicadas a una muestra para conocer una opinión. Se trata de recopilar información por medio de preguntas sencillas que no deben de implicar dificultad para emitir respuesta; además su aplicación es impersonal y está libre de influencias como en otros métodos. (Anexo B y C)

He elaborado dos tipos de cuestionarios: para el alumnado y para al tutor de clase. El cuestionario al alumnado se ha diseñado para ser contestado por niños/as por lo que está muy guiado y estructurado, de acuerdo a su edad. En su mayoría son preguntas cerradas, con varias categorías de respuesta aunque en ocasiones han tenido que ordenar respuestas o escribir una respuesta numérica. Es importante destacar que el cuestionario está redactado en inglés, por la simple razón de ser coherente con el tema de estudio.

Por otra parte, el cuestionario dirigido al profesor es mucho más exhaustivo y extenso; cuenta con preguntas complejas y que son abiertas en su totalidad. Son cuestiones que quieren profundizar y llegar a comprender el funcionamiento y la actitud del profesor en las clases. Se optó redactarlo en castellano, por evitar

dificultades y facilitar la expresión escrita en las respuestas, pese a que el profesor tiene un dominio avanzado de la lengua inglesa.

2.2.4. *Análisis de variables*

En el cuestionario para el *alumnado* la categorización de las preguntas es la siguiente:

- Lengua materna (L1) y conocimiento de L3: 1, 2 y 3
- Preferencia de materias en L1 o L2 y sus razones: 4,5 y 6
- Autoconcepto de nivel de inglés: 7
- Introducción de elementos culturales de la L2 por parte del maestro en sus explicaciones: 8
- Actitud del alumno/a en la oralidad de L2: 9,10 y 11
- Nivel de comprensión en las intervenciones del maestro:12
- Preferencia de destrezas lingüísticas en las actividades: 13
- Necesidad de recibir ayuda en sus tareas: 14, 15 y 16
- Nivel de conocimiento de L2 de la madre y del padre: 17 y 18
- Presencia de recursos culturales en L2 en casa y sus consumidores:19
- Deseo de continuidad aprendizaje en L2 en Secundaria y sus razones: 20

En los siguientes apartados se encuentran englobadas las preguntas del cuestionario para el *maestro*

- Formación del profesorado: 1-4
- Metodología y motivación: 5-16
- Competencias: 17-23
- Evaluación:24 y 25
- Colaboración entre el profesorado: 26 y 27
- Recursos:28,29 y 30
- Enfoque CLIL: 31-35

2.2.5. Procedimiento

Como se ha expuesto anteriormente, la clase cuenta con 27 alumnos/as pero ese día en concreto se encontraba una alumna enferma, con lo que se la muestra de estudio se redujo a 26 alumnos/as. El alumnado cumplimentó el cuestionario el martes 21 de mayo, durante la clase de *English*. Previamente se explicó al alumnado la razón por la cual iban a responder el cuestionario y el hecho de que era anónimo y que no era un examen con lo cual no contaría para nota. Se incidió en el hecho de que trataran de contestar de la forma más honesta posible. Se fueron explicando las preguntas una a una, y se incidió en las palabras que desconocían o podían tener duda.

En cambio, al profesor se le pasó el cuestionario vía e-mail para que tuviera tiempo y pudiera reflexionar acerca de las preguntas planteadas.

2.3. Análisis de los datos recopilados

2.3.1. Cuestionario para el alumnado

En las primeras preguntas relativas a *Lengua materna (L1)* y *conocimiento de L3* correspondientes a las primeras preguntas son introductorias, una primera toma de contacto al cuestionario por lo que son sencillas y no les supone ninguna dificultad contestarlas. Éstas revelan que todos/as los alumnos/as nacieron en España, salvo uno de ellos que nació en Méjico. En la segunda pregunta del cuestionario se pregunta sobre el idioma que hablan en su casa, que muestra lógicamente que para los/las estudiantes su lengua materna es el español. Sin embargo uno de ellos indica que su lengua materna es el chino. Por tanto nos encontramos ante un grupo homogéneo en el que no hay variedad de culturas pues prácticamente todos/as comparten la L1.

En la cuestión referida el aprendizaje en una segunda lengua extranjera (L3) señala que más de la mitad, el 65% de la clase, no hablan ninguna otra lengua. Por otra parte de ese 35% restante, la mitad de ellos /as hablan francés y una cuarta parte la lengua cooficial de nuestra comunidad autónoma, esto es, euskera. El libro

blanco de la Comisión Europea apuntaba que la ciudadanía europea tendría que lograr el dominio de tres lenguas comunitarias, pero los datos indican que tan solo el 35% son plurilingües en esta etapa de Educación Primaria al menos.

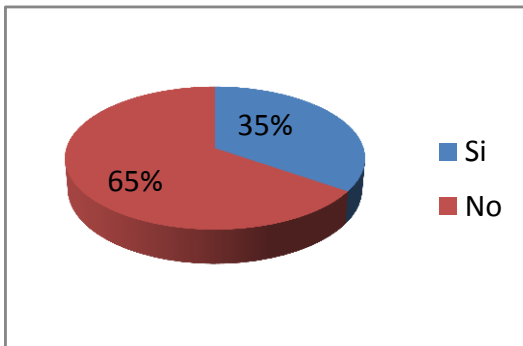


Figura 1. Porcentaje alumnos que hablan una L3

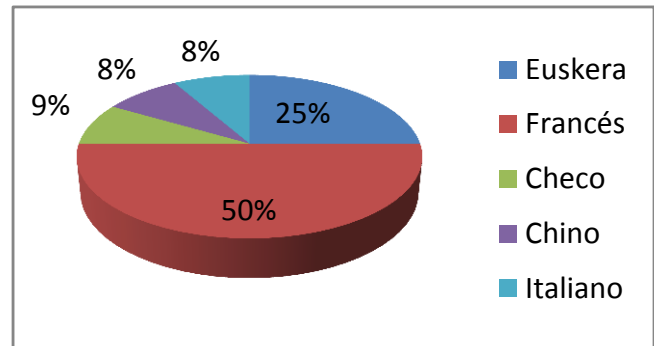


Figura 2. Porcentaje de L3 que hablan

Las siguientes preguntas son relativas a *la preferencia de las materias en L1 o L2 y las razones por las cuales prefieren determinada materia*. Tal como muestra el gráfico siguiente, el alumnado prefiere mayoritariamente (80%) las asignaturas impartidas en castellano frente al resto que opta por las de inglés. Esta preferencia por las asignaturas en castellano parece coincidir en que también son en las que obtienen mejores notas, un 74% así lo manifiesta. Esta elección es bastante lógica puesto su lengua materna es el castellano y probablemente se sientan más cómodos/as en las clases impartidas en este idioma. Efectivamente, las clases CLIL son para el alumnado difíciles pues tienen que hacer un esfuerzo extra en decodificar la información vehiculada en la L2.

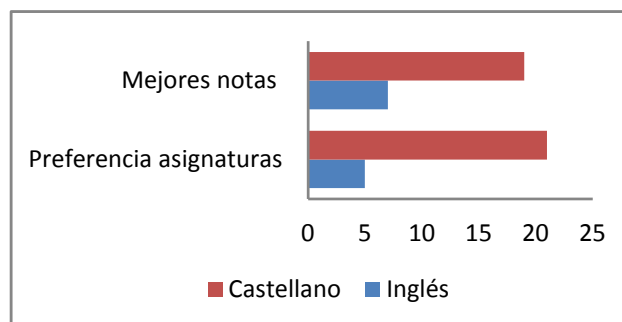


Figura 3. Comparativa entre la preferencia de materias y materias en las que obtienen mejores notas

En la cuestión que indaga sobre su asignatura preferida, pone de manifiesto que hay diversidad de respuestas. Aunque la asignatura con mayor frecuencia de respuesta es la de matemáticas con un 30%, seguida de cerca por educación física y música, ambas elegidas el 15% del grupo. Las razones de dicha elección se configuraban en categorías de respuesta cerrada en las que debían de escoger tres de ellas. El alumnado ha escogido para apoyar su elección esencialmente: porque es fácil (50%); porque es divertida (42%) y porque les gusta el contenido de la asignatura (38%). El grupo se siente más motivado con estas asignaturas, aunque llama la atención que *English* de las materias escogidas sea la menos popular. Es decir, no la encuentran una asignatura fácil ni divertida y tampoco les atrae el contenido de la misma. En contraste *Science* ha tenido más éxito probablemente porque pese a ser impartida en inglés, está integrada en un contenido determinado.

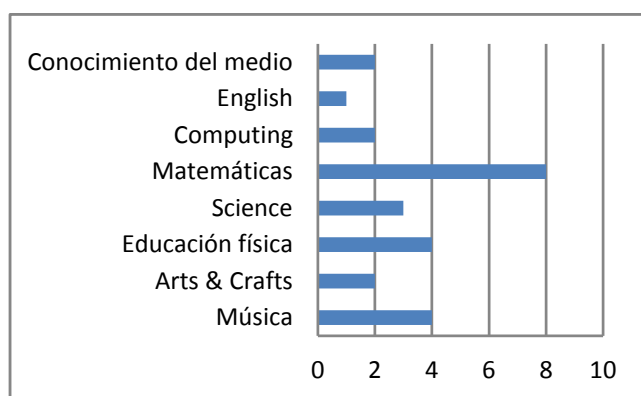


Figura 4. Asignatura preferida

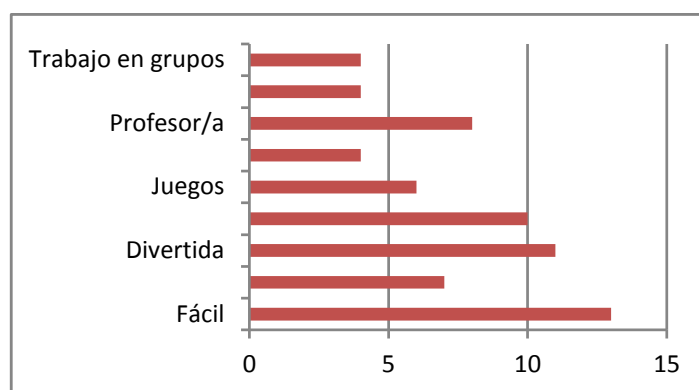


Figura 5. Razones elección asignatura preferida

La pregunta que cuestiona su *autoconcepto de nivel de inglés* (del 1 al 10) apunta que el 57% cree que éste es superior a 5. Pese a la dificultad que entrañaba valorarse a sí mismo el nivel de inglés, se trata de un dato satisfactorio que indica que la mayoría del alumnado tiene una opinión positiva de su nivel. De hecho, el 30% opina que su nivel de inglés corresponde a 8. Únicamente dos alumnos/as indicaron que su nivel estaba por debajo del aprobado.

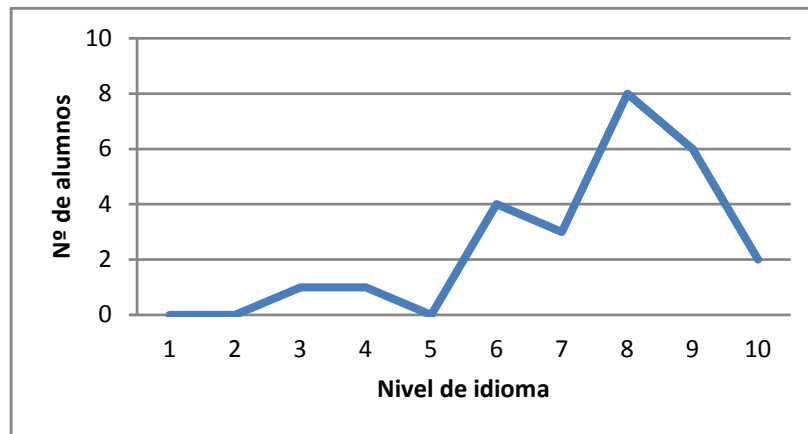


Figura 6. Autoconcepto del nivel de L2

La cuestión que hace referencia a *la introducción de elementos culturales de la L2 por parte del maestro en sus intervenciones* evidencia que el alumnado no tiene claro este ítem, posiblemente porque no entendieron la pregunta. El 54% cree que el profesor sí que lo hace frente al 46% que opina lo contrario. Es importante que el maestro incluya en sus explicaciones anécdotas o explicaciones sobre las costumbres de la cultura L2 dado que no aprenden únicamente la lengua sino también su cultura. El alumnado no parece percibirlo y este hecho podría motivarles a involucrarse en el aprendizaje de ese idioma extranjero.

Seguidamente se les ha tratado de averiguar acerca de su *actitud en la oralidad de L2* a partir de tres preguntas. Una primera que pregunta sobre cuándo intervienen en clase, y otras en las que se quiere saber si se sienten avergonzados en algunas situaciones en que tienen que hablar en inglés. En la primera pregunta, el 50% apunta que habla en inglés a veces y el 46% solamente cuando le pregunta el profesor. Ambas respuestas indican que tienen ciertos reparos a hablar en clase en inglés.

Seguramente las dos siguientes respuestas son aclaratorias de la anterior, pues se les pregunta si dos situaciones distintas les hacen sentirse cohibidos al hablar en L2. Cuando se enfrentan a situaciones en las que tienen que presentar sus proyectos en inglés frente a la clase, el 46% manifiesta que sí que se sienten avergonzados o que se siente avergonzado a veces. Por otra parte, el 85% manifiesta que no se avergüenza cuando habla en L2 con sus iguales. Se trata de respuestas

normales porque es lógico que les suponga una mayor ansiedad hacer presentaciones a nivel individual y más si no lo hacen en L1.

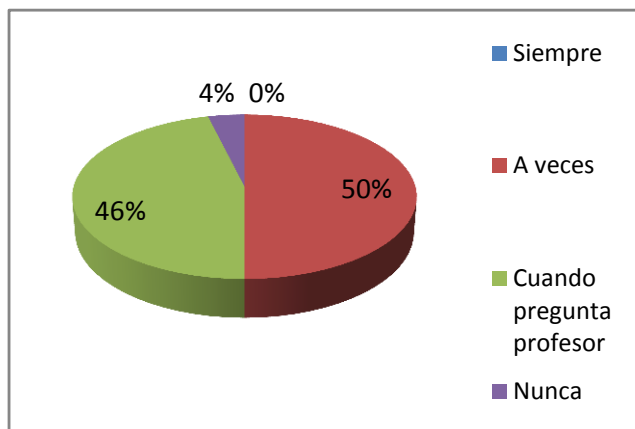


Figura 7. Porcentaje alumnos que hablan inglés en clase

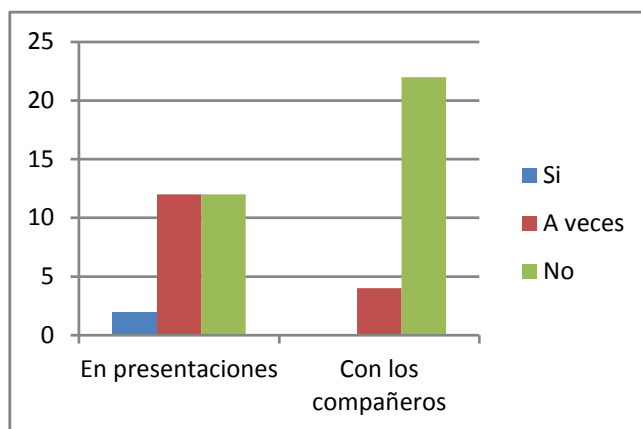


Figura 8. Comparativa agrupamientos en los que se sienten inhibidos al hablar en L2

El *nivel de comprensión oral del maestro en L2* es otra pregunta cuyas respuestas son contundentes; el alumnado comprende bien al profesor. El 42% del alumnado ha designado un 9 como el nivel de comprensión oral al maestro. La puntuación más baja ha sido un 6 aunque fue escogida por un único alumno o alumna. Estos datos muestran que el profesor se esfuerza por adaptar el input de forma que sea adaptado y ajustado al nivel de competencia del alumnado.

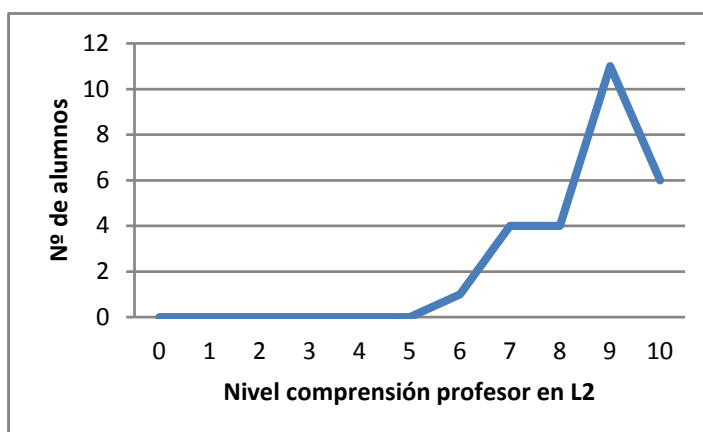


Figura 9. Nivel de comprensión oral profesor en L2

La siguiente cuestión sobre la *preferencia de destrezas lingüísticas en las actividades* tuvo una respuesta generalizada: están claramente a favor de las actividades orales. Es decir, el 62% prefiere la destreza lingüística de *Speaking* según distingue el MCERL. Otras opciones escogidas fueron las actividades de *Listening* en un 24% y las de *Reading* en un 14%, mientras que las de *Writing* no fueron escogidas por ningún alumno/a. Algunas razones que escribieron, aunque de explicación pobre, sugerían por ejemplo: que eran buenos/as en esa destreza en concreto; les gustaba hablar y creían que aprendían más así, o les interesaba saber sobre historias.

La elección de las actividades orales como una de sus favoritas indica que les gustan las actividades activas y participativas. Estas respuestas coinciden con aquella en la que señalaron que el 85% no se siente avergonzado al hablar en L2 con otros/as compañeros/as. Por tanto, podría decirse que hay un mayor deseo de participar en actividades orales con agrupamientos bien en grupos o en parejas.

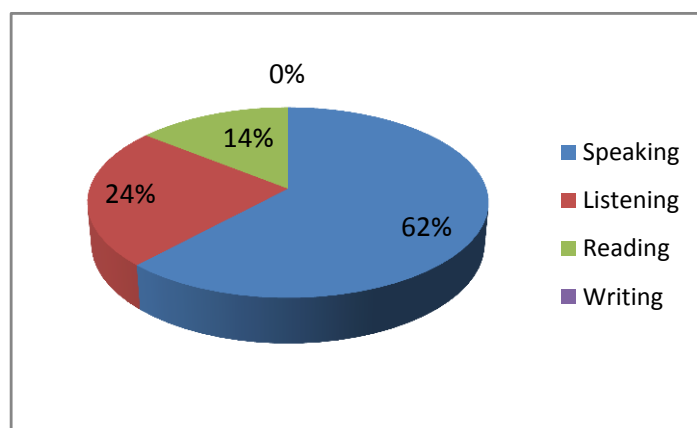


Figura 10. Preferencia de destrezas lingüísticas en las actividades

La *necesidad de recibir ayuda en sus tareas* se cuestiona en tres preguntas. La primera pregunta se les pregunta sobre si reciben ayuda en casa en las tareas de castellano cuya respuesta muestra que el 96% no necesita ayuda. La siguiente pregunta es idéntica aunque modificando el castellano por el inglés y las respuestas son similares; el 88% tampoco la necesita. Lo cual muestra que el alumnado a esta edad es bastante autónomo e independiente. La tercera cuestión es relativa a recibir clases de inglés como extraescolar, en la que curiosamente un 30% si que acudía a

este tipo de clases. Con lo cual para este 30% reciben una mayor exposición a la L2 que podría ser debido a que necesitan un mayor apoyo en esta área. Aunque si bien es cierto el centro escolar imparte inglés el 43% del currículo, que comparado con los modelos TIL adoptados por los colegios públicos es de un 35%.

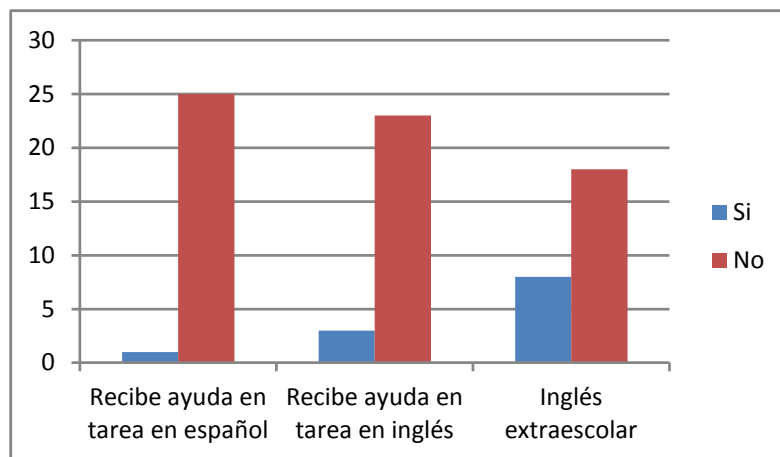


Figura 11. Necesidad de recibir ayuda en sus tareas y como actividad extraescolar

En relación al *nivel de conocimiento de L2 de la madre y del padre* se parte de la premisa de que independientemente al nivel que éstos tengan, apoyan y animan a sus hijos/as en el aprendizaje del inglés en un programa bilingüe. También hay que destacar que el hecho de valorar el nivel de inglés de sus propios padres es bastante difícil. Aun así por sus respuestas se decantaron por valorar con valores más bien extremos porque o sus padres tienen un buen nivel de inglés o todo lo contrario. De todas formas los padres son los que parecen tener un mejor nivel en comparación con las madres. Aunque según el alumnado son las madres las que tienen una mayor frecuencia de respuesta en la nota de 8 (con un 23%) y en la de 9 (con un 19%).

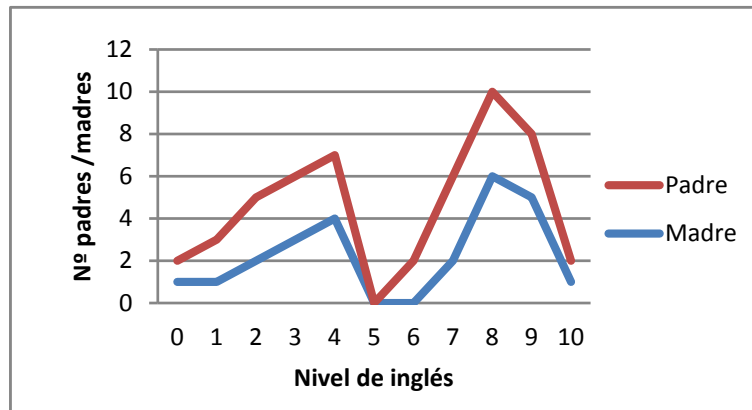


Figura 12. Nivel de inglés del padre y de la madre del alumno

En la siguiente cuestión sobre *presencia de recursos culturales en L2 en casa y sus consumidores*. En esta pregunta se distinguía por un lado recursos culturales escritos (libros y prensa) y otros audiovisuales. Según las respuestas del alumnado, en sus hogares el 88% dispone de recursos escritos en L2 mientras que para los audiovisuales el 50% cuenta con ellos. La segunda parte de esta pregunta incide en los consumidores de estos recursos culturales. Por sus respuestas son ellos/as mismos/as quienes son los mayores consumidores tanto de audiovisuales como de lectura en inglés. Principalmente son ellos quienes leen más que ven recursos en L2; 76% frente al 24% respectivamente. Seguidamente son sus hermanos o hermanas quienes consumen dichos recursos, también en soporte escrito. Tanto los padres como los madres son quienes, a juicio del alumnado, consumen menos recursos a un nivel similar.

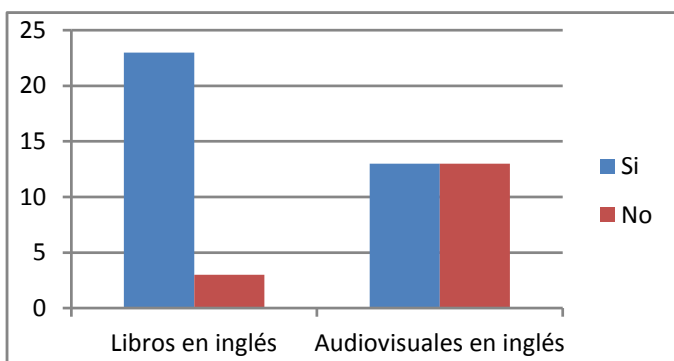


Figura 13. Presencia en el hogar de recursos culturales en L2

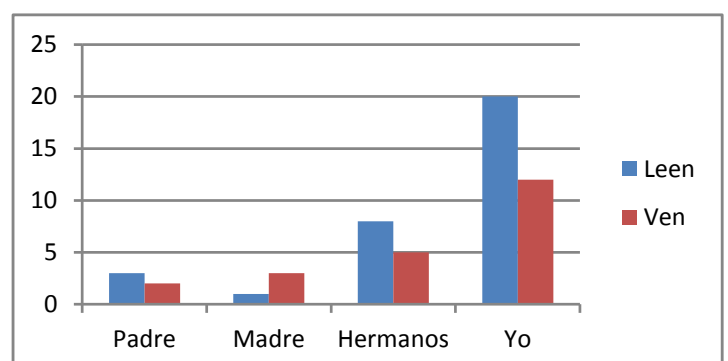


Figura 14. Consumidores de los recursos

Finalmente la última pregunta hace referencia a *su deseo de continuidad en el aprendizaje de L2 en Secundaria y sus razones*. El grupo indicó en su totalidad que querían seguir aprendiendo L2 en sus estudios de Secundaria. La segunda parte de la pregunta, en la que escogían las razones se trata de una categoría de respuesta cerrada en la que tenían que ordenarlas. Por su respuesta indicaron sus preferencias; primero porque les sería útil para encontrar trabajo, segundo porque es importante y necesario estudiarlo y en tercer lugar porque les servirá para viajar. Su primera elección pone de manifiesto que ya a su edad sienten interés por enfocar adecuadamente su futuro laboral, aunque probablemente influidos/as por el ambiente familiar. Las opciones menos valoradas fueron: porque quiero estudiar fuera y porque me gusta este idioma. Esta última opción es lógica pues estudiar un idioma por el simple placer de aprenderlo es difícil tenerlo claro a su edad.

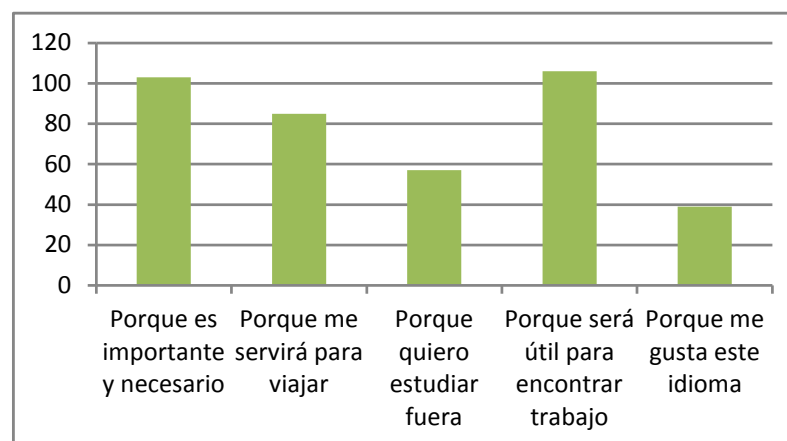


Figura 15. Razones por las cuales desean continuar su aprendizaje de L2 en Secundaria

2.3.2. Cuestionario para el maestro

En el primer apartado sobre *formación del profesorado* el maestro tuvo que responder a una serie de cuestiones relativas a su experiencia como docente. Hay que tener en cuenta que este maestro imparte al grupo las materias en inglés (*Science* y *English*) además de la de Lengua. Así pues, el perfil del profesor es el de un docente con amplia experiencia en el sector educativo; más de diecisiete años.

Respecto a su experiencia con la metodología CLIL también tiene una extensa trayectoria de alrededor a ocho años. Durante últimos años ha recibido formación en cursos relativos al bilingüismo. Esto sumado a que su nivel de inglés es avanzado, concretamente un C1 certificado por la Escuela Oficial de Idiomas, nos encontramos con el profesor idóneo para impartir las clases CLIL. Es decir, según los documentos publicados tanto por el Consejo de Europa como por la Unión Europea el maestro cuenta con la formación y experiencia adecuadas. El profesor comparte la lengua materna del alumnado, esto es, la L1 con lo que sabe en qué aspectos de la lengua pueden tener mayor dificultad.

Para el segundo punto *metodología y motivación*, describe sus clases como una ocasión en la que intenta centrarles en el significado, de forma que los contenidos puedan tener para ellos/as un sentido completo y relevante y estar relacionados con sus experiencias. El maestro cree que el alumnado necesita oportunidades para incorporar sus propias vivencias en el contexto del aula. De esta manera a veces les anima a que graben sus experimentos y a que cuenten sus dificultades, así como sus logros o fracasos. Así, les sirve para reflexionar sobre cómo se ha hecho y qué datos se han obtenido es decir desarrollar el pensamiento científico. Ha manifestado por tanto, que el alumnado es el centro del aprendizaje y tal como apunta la metodología constructivista, desde su propia experiencia van adquiriendo nuevos conocimientos que se conectan con los que ya tenían. También deja entrever que el maestro es flexible, es decir, incide en aquellos aspectos que considera importantes para su aprendizaje otorgándoles un mayor protagonismo.

El maestro señala que los alumnos/as se encuentran más motivados/as con aquellas actividades en las que tienen que hacer algo, pues de esta manera se involucran en la tarea que realizan. En esta línea, también trata de relacionar los contenidos que trabaja en clase con situaciones de la vida cotidiana, contextualizándolos al máximo. También procura introducir elementos de la cultura anglosajona en sus clases bien a través de música, películas en versión original con subtítulos (principalmente en inglés) o con los libros en inglés de la biblioteca del aula.

En las materias en inglés indica que habla en inglés la mayor parte de las clases mientras que apenas habla en español, con una relación de 90 – 10% respectivamente. Los alumnos suelen comprenderle en sus intervenciones en L2, salvo en algún caso en el que le piden que repita en español. Pese a ello, el maestro vuelve a explicarlo de una manera más sencilla en inglés y normalmente lo entienden. Efectivamente, este aspecto deja ver que el profesor ha adquirido unas estrategias de comunicación tales como una nueva formulación, simplificación y ejemplificación.

Los alumnos/as a la hora de hablar en inglés no suelen sentir vergüenza, según afirma su maestro. En caso de que alguno/a se sientan más cohibido, para reducir su ansiedad, suele hacer preguntas más dirigidas cuya respuesta es más breve y suele añadir palabras cuando no sabe cómo decirlo en inglés. Si han cometido algún error en sus respuestas; se tratan como una oportunidad de aprendizaje. Es el propio grupo el que suele mostrar interés y plantear dudas cuando no comprenden algo de lo que el profesor ha dicho. Este hecho indica que hay un buen clima entre el grupo y el maestro, pues tienen confianza y seguridad al mostrar sus dudas abiertamente.

En sus clases suele facilitar algún tipo de ayuda para apoyar sus explicaciones en L2 tales como fotografías o soportes visuales, listado de palabras, realización de esquemas o mapas conceptuales, etc. Cuando es el alumno/a el que tiene que producir el discurso oral en L2, el maestro da una mayor importancia a la fluidez de éste respecto a corrección gramatical o lexical del mismo. Sin embargo procura que el alumno/a se esfuerce por que sea lo más correcto posible.

Respecto al clima de la clase, opina que es el adecuado aunque podría mejorarse de manera que necesitarían más espacio para poder moverse y disponer las mesas y sillas de forma distinta. Por tanto, se trataría de fomentar la comunicación y la interacción a través del trabajo cooperativo y colaborativo del alumnado. La disposición de la clase podría ser decisiva al estar en situación de favorecer la comunicación del grupo continuamente. Su opinión sobre los agrupamientos en clase es que procura realizar actividades en las que puedan trabajar tanto en parejas como en pequeños grupos o en gran grupo.

Para el tercer grupo de preguntas, relativas a las *competencias lingüísticas* en relación a los objetivos, según el maestro el alumnado tiene en general un buen nivel (de 7 u 8). En cada destreza lingüística destacan algo más en *Listening* (8), aunque *Reading* y *Speaking* (ambas 7 u 8). Sin embargo en *Writing* tienen un nivel ligeramente inferior (de 7). A la hora de trabajar estas destrezas suele combinar actividades que las combinan, aunque a veces las trabajan por separado dependiendo del tema que traten.

Al final de curso, el profesor indica que de acuerdo al MCERL deberían alcanzar un nivel A2, aunque algunos/as alumnos/as podrían incluso llegar a un nivel B1. El equipo de profesores/as está preparando al alumnado para aquellos que así lo deseen, se presenten a algún examen externo de inglés como el Flyers o el Ket de Cambridge.

En el bloque *evaluación* el maestro indica que valora el proceso a partir del trabajo diario y la atención y participación en clase; así como los conocimientos en las pruebas de contenidos. El alumnado también se autoevalúa en los proyectos en grupo ya que valoran el trabajo de cada uno de los componentes así como el suyo propio, sin olvidar valorar el trabajo de los distintos equipos. En los exámenes también les suele pedir que cuenten qué nota creen que van a obtener y si han estudiado no.

En el apartado de *colaboración entre el profesorado* el maestro dice que efectivamente hay colaboración y coordinación entre profesores/as de 6º curso con respecto a materiales, programación, etc. También colabora con una profesora nativa, que es la que imparte un taller quincenal oral in inglés para los alumnos/as.

En las sucesivas preguntas que tratan sobre *recursos* el maestro manifestó que utiliza los recursos de refuerzo y ampliación, vocabulario, etc. junto con el libro del alumno (tanto en formato papel como en digital) de la editorial SM. Aunque también hace uso de otros recursos y páginas web y enlaces que ha ido añadiendo sobre los distintos temas. Para que el grupo esté motivado recurre a juegos multimedia que aparecen en el libro digital y algún otro que han añadido de páginas interesantes como el *British Council* o la *BBC*. Es decir, que el maestro está habituado y forma parte de su rutina las TIC, bien a través de la pizarra digital o páginas

enfocadas a la actividad que se quiere desarrollar. Sin embargo, no parece propiciar el uso continuado de herramientas como webquest, blogs o wikis entre el alumnado.

Finalmente, en el punto de *enfoque CLIL* señala que un punto fuerte de esta metodología es que da a los alumnos/as el rol principal ya que son ellos/as quienes tienen que ser capaces de explicar distintos conceptos y contenidos en L2. Su opinión acerca de la puesta en práctica de este modelo es que es beneficioso porque es una manera más de ampliar el uso de un idioma y darle un valor añadido al tener que aprenderlo en materias escolares. Las familias cobran un papel importante porque apoyan a sus hijos/as lo máximo posible ya que son conscientes de la dificultad que entraña aprender una materia en un idioma que no es el materno. Según el maestro, el enfoque CLIL fomenta el bilingüismo en gran medida, pues obliga al alumnado a darse cuenta de la posibilidad de comunicarse en otro idioma para aprender y explicar contenidos.

CONCLUSIONES

Este estudio tenía como objeto primordial el análisis de la aplicación de la metodología CLIL y sus resultados, concretamente en la clase de 6º B del centro escolar Luis Amigó. Tras recopilar la información mediante los cuestionarios al maestro y al alumnado de dicha clase, quiero exponer las siguientes conclusiones extraídas.

- *Puntos fuertes de la aplicación y resultados CLIL en sexto de Educación Primaria del centro:*

El centro escolar ya desde la segunda mitad de los años 90 ha apostado por ofertar un programa bilingüe, ajustándose a las recomendaciones de las instituciones europeas. Como punto de partida me gustaría destacar que es un signo positivo que las familias, pese a la innovación de la metodología CLIL, animen y apoyen a sus hijos/as en el aprendizaje de la L2. Podría intuirse entonces que el grado de satisfacción de las familias es alto, puesto que el maestro no indicó lo contrario en el cuestionario.

Ya centrándonos en el aula objeto de estudio, el maestro es una pieza clave en la metodología CLIL. El perfil del maestro es el indicado para impartir esta metodología pues comparte la misma lengua materna que el alumnado y con ello puede adelantarse a situaciones de dificultad en el aprendizaje de la L2 del alumnado. Además su preparación inicial, formación permanente y dominio del inglés, son incuestionables.

El alumnado por su parte, tiene un buen autoconcepto de su nivel de inglés, pues se valoraron positivamente en el cuestionario. El maestro avaló estas afirmaciones ya que cree que en general tienen un buen nivel de inglés. La mayoría alcanzará un nivel A2 según el MCERL y otros/as incluso un B1. Efectivamente, dada que al estar más expuestos a la L2, esto es, un 43% del currículo impartido en inglés consiguen un buen dominio del inglés. Se este modo, salvo algún caso excepcional, el alumnado no acude a clases extraescolares para reforzar su nivel de inglés. Los alumnos y alumnas consideran

importante y necesario continuar su aprendizaje en la lengua extranjera fundamentalmente por razones laborales.

El grupo prefiere las actividades en las que se empleen las destrezas de *Speaking* y en menor medida las de *Listening* y *Reading*. Efectivamente el profesor indica que tienen buenas habilidades en estas destrezas, siendo *Writing* en la que encuentran una mayor dificultad.

Podría afirmarse que el alumnado comprende perfectamente al maestro al impartir las materias en L2. Éste habla casi la totalidad de sus clases impartidas en L2 en inglés, puesto que ha adquirido una serie de estrategias de comunicación para que hacer que el input sea más comprensible. También incorpora las TIC como recurso didáctico en las clases, que motivan en gran medida al alumnado ya que les permite interactuar con ellas.

En el aula disponen de recursos suficientes para trabajar la L2, además quincenalmente tienen un taller oral con una nativa. Las posibilidades de practicar la L2 aumentan con propuestas como las de estancias de inmersión lingüística en inglés en Lumbier. Sin embargo, podrían aumentarse con posibilidades reales de utilizar la L2 como por ejemplo: trabajar con materiales auténticos o establecer vínculos con escuelas anglosajonas para interactuar entre clases (e-mails, videoconferencias, etc).

El clima de la clase es de confianza entre el grupo y en gran medida originado por el maestro cuya preocupación es motivar y aumentar la participación del alumnado constantemente. Para ello es consciente que el alumnado tiene que ser partícipe de su propio aprendizaje y que tiene que partir de sus propias experiencias. El maestro respondió en el cuestionario que el alumnado se motiva más con actividades en las que tengan que hacer algo, es decir, que no les otorga un papel pasivo sino todo lo contrario. Desde esta metodología constructivista también incorpora las actividades grupales que permiten al grupo interactuar entre ellos/as. El alumnado indica en sus respuestas del cuestionario, que prefieren hablar inglés con sus compañeros porque de esta manera parece reducir su ansiedad de hablar en L2.

- *Puntos débiles de la aplicación y resultados CLIL en sexto de Educación Primaria del centro:*

El grupo prefiere la L1 al aprender una materia respecto al inglés, pues el 80% de del grupo así lo indica. Es un dato que llama la atención pues al haber estudiado la L2 desde Educación Infantil consideraba que lo tendrían en mayor estima. Es decir que su actitud para con el inglés no es tan positiva como habría de esperar en un primer momento. El alumnado encuentra más motivadoras las asignaturas como matemáticas, música y educación física (impartidas en castellano) pues las encuentra más fáciles, divertidas y atractivas respecto al contenido que las otras. Estos datos respaldan la elección de preferencia por las asignaturas impartidas en castellano, parece suponerles demasiado esfuerzo decodificar la L2. Habría que cuestionarse entonces la posibilidad de que o bien el contenido de las materias en L2 es excesivo o un input demasiado complejo para ellos/as (pese a la adaptación por parte del maestro).

El profesor ya señaló que como recurso principal utilizan el libro de texto, también en su versión digital. Es posible que este aspecto pudiera provocar un cierto rechazo en el alumnado pues la metodología CLIL trata de hacer uso de recursos lo más interesantes y auténticos posibles. Es decir, habría que analizar si es necesario estudiar todas las unidades del libro o centrarse en unas pocas para estudiarlas con tiempo y más profundamente, de manera más interactiva.

Un punto mejorable es el de la oralidad en clase porque el alumnado respondió en el cuestionario que o bien hablan en L2 a veces o cuando les pregunta el profesor. Se sienten más cohibidos a la hora de realizar presentaciones orales individuales que las actividades en las que tienen que hablar con el resto de compañeros/as. El profesor señaló que no suelen avergonzarse al hablar en inglés, aunque según los datos les supone una mayor ansiedad. Se trataría por tanto de aumentar el número de actividades interactivas que fomenten el trabajo en grupo. El maestro ya señaló que la disposición de sillas y mesas de la clase podría cambiarse para potenciar la comunicación.

El alumnado en casa, en general, dispone recursos culturales L2 suficientes para reforzar y continuar el aprendizaje escolar. Sin embargo, es el alumnado el mayor consumidor de estos recursos en casa pues los padres no parecen hacer

uso de ellos en casa. Podría deberse en parte porque su nivel de inglés no es especialmente destacable aunque hay que tener en cuenta que todavía a la edad de los alumnos/as toman a la familia como referencia y toman ejemplo de los padres.

Una vez analizados ambos puntos me gustaría recordar que durante mis prácticas escolares realicé prácticas en el aula estudiada. Por ello, es difícil no ser totalmente objetiva en las conclusiones sobre los datos analizados. Es decir, he podido observar la metodología aplicada al día a día. En este sentido he podido incluir algún comentario que no se ha basado totalmente a los cuestionarios, aunque he intentado ceñirme a ellos. Por mi parte he podido comprobar la aplicación de la metodología CLIL (aunque la observación no sea uno de los instrumentos de este estudio) y a través de este estudio conocer de primera mano cómo se sienten ellos/as con ésta. Por un lado la visión del maestro y por otra la del alumnado, coincidentes en algún punto y algo dispares en otros, que he analizado anteriormente.

En el estudio he comprobado que el grado de satisfacción respecto a la metodología CLIL es alto. Al menos en esta clase en concreto, el maestro tiene una actitud positiva respecto al modelo. También opino que el alumnado tiene amplias posibilidades para trabajar en clase en la L2, aunque un aspecto que debería mejorar es la motivación. Creo que el maestro hace grandes esfuerzos por motivarlos pero falla, en mi opinión, utilizar recursos más auténticos. Por lo tanto, considero que he profundizado en el tema de la metodología CLIL y que en mi futuro laboral tendré en cuenta. En este sentido, cuando tenga que emplear esta metodología en clase sabré qué aspectos tendré que cuidar y potenciar pues he comprobado su problemática.

CUESTIONES ABIERTAS

El estudio ha contado con unas limitaciones que principalmente por el escaso tiempo con el que hemos contado han impedido una mayor profundización en el mismo. La selección de la muestra es reducida pues se trata únicamente de una clase en concreto del centro por lo que no sería apropiado generalizar estos datos obtenidos. Como he apuntado anteriormente, se trataría más bien de un indicador para el propio centro para poder fijar áreas de mejora y adaptar o corregir algunos aspectos que no funcionan correctamente.

Otra cuestión a tener en cuenta es el hecho de que haya habido cierta inhibición en las respuestas por parte del alumnado y del maestro. El alumnado ha podido contestar algunas preguntas influidos de algún modo por algún compañero/a u otras influencias, pese a que se incidió que contestaran honestamente. Incluso el maestro ha podido inhibirse al facilitarme algún dato referido al centro o en el cuestionario al responder alguna pregunta de la manera “políticamente correcta”.

La fiabilidad del estudio habría sido mayor de haber podido extraer información de todas las líneas de sexto del centro, e incluso de varios centros escolares navarros tanto públicos como privados. De hecho, habría sido interesante haber realizado una comparativa sobre los resultados obtenidos entre centros de ambas titularidades. Sin embargo, lamentablemente la metodología CLIL es relativamente reciente con lo que se ha implantado principalmente en los dos primeros ciclos de Educación Primaria y escasamente ha alcanzado el tercer ciclo, al menos en centros públicos (así lo señala el BON). En sexto de Educación Primaria, se encuentran en el último curso antes de alcanzar la Secundaria.

Otra posibilidad podría haber sido la de extraer información de todos los cursos del centro en cuestión, de modo que nos daría una visión completa y contrastable de la aplicación de la metodología. Aunque el cuestionario debería adaptarse de forma que pudiera contestarse tanto por el alumnado de primero como de sexto. Con el cuestionario que he diseñado para el grupo de sexto, considero que hay cuestiones que no podrían contestar o entender, por su complejidad y por estar

redactadas en inglés. También habría sido interesante conocer de primera mano, cuál es la opinión de las familias respecto a la aplicación de la metodología CLIL en el centro.

REFERENCIAS

- Arnau, J.; Comet, C.; Serra, J.M; Vila, I. (1992) La educación bilingüe. Barcelona: Horsori.
- Boletín Oficial de Navarra nº37 de 24 de marzo de 2010. [Disponible en (15/05/2013): <http://www.navarra.es>]
- Casal, S. (2010). *El reto de la enseñanza bilingüe para el profesorado del nuevo milenio*. Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad. Bern: Peter Lang.
- Casal, S. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 55-66. [Disponible en (15/05/2013): dialnet.unirioja.es]
- Eurobarometer 2012. Europeans and their languages (386). [Disponible en (10/05/2013):<http://ec.europa.eu/>]
- Eurydice (2006). CLIL at School in Europe. [Disponible en (15/05/2013): <http://ec.europa.eu/>]
- LLorían, S. Entender y utilizar el Marco Común de Referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas. [Disponible en (15/05/2013): <http://www.santillanaele.com>]
- Hoyos, M.S. (2011). El Desafío de los Programas Multilingües. *Cuadernos Comillas* (2). [Disponible en (15/05/2013) en: www.cuadernoscomillas.es]
- Huguet, A. (2005) Bilingüismo y educación en la España contemporánea. *Bilingualism & Education: From the family to the school*. Munchen: LINCOM
- Marsh, D. (2009) ¿Qué es CLIL?. [Disponible en (15/05/2013): clil.files.wordpress.com]
- Paricio, M.S. (2004).Dimensión Intercultural en la Enseñanza de las Lenguas y Formación del Profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación* (34). [Disponible en (15/05/2013): www.rieoei.org/]

Pavesi, M.; Bertocchi D. ; Homannová M.; Kazianka M. (2001). Enseñar en una lengua extranjera. TIE-CLIL. [Disponible en (15/05/2013):

<http://www.ub.edu/web/ub/ca/>]

Suárez, M.L. (2005). Claves para el éxito del aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE). Quinta jornada sobre aprendizaje cooperativo del grupo CIAC en Univ. Deusto y Univ. Politénica de Catalunya. [Disponible en (15/05/2013): <http://giac.upc.es/>]

Vila I. (2010). Qué puede aportar la educación bilingüe a la educación lingüística del siglo XXI. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación en España*, 1-27 (13). [Disponible en (10/05/2013): <http://www.adide.org/>]

www.colegioamigo.com

www.educacion.navarra.es

ANEXOS

A. Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje alumnos que hablan L3	26
Figura 2. Porcentaje L3 que hablan	26
Figura 3. Comparativa entre la preferencia de materias y materias en las que obtienen mejores notas	26
Figura 4. Asignatura preferida	27
Figura 5. Razones elección asignatura preferida	27
Figura 6. Autoconcepto del nivel de L2	28
Figura 7. Porcentaje alumnos que hablan inglés en clase	29
Figura 8. Comparativa agrupamientos en los que se sienten inhibidos hablando en L2	29
Figura 9. Nivel de comprensión oral profesor en L2	29
Figura 10. Preferencia de destrezas lingüísticas en las actividades	30
Figura 11. Necesidad de recibir ayuda en sus tareas y como actividad extraescolar	31
Figura 12. Nivel de inglés del padre y de la madre del alumno	32
Figura 13. Presencia en L2 de recursos culturales en L2	32
Figura 14. Consumidores de los recursos	32
Figura 15. Razones por las cuales desean continuar su aprendizaje de L2 en Secundaria	33

B. Cuestionario para el alumnado**BILINGUALISM SURVEY**

1. Where were you born? _____
2. What language do you speak at home? _____
3. Apart from English and Spanish, do you speak other languages?
 - Yes
 - NoWhich one? _____
4. What subjects do you like the most: the English one or the Spanish one?
 - In English
 - In Spanish
5. In which one do you get better grades?
 - In English
 - In Spanish
6. Which one is your favourite subject? _____
Why? Choose and point out the three main reasons:
 - Because it is the easiest
 - Because it is useful in later life
 - Because it is fun
 - Because I like the units we study in the subject
 - Because we play games
 - Because we watch videos/films
 - Because I like the teacher
 - Because we use the digital white board and computers
 - Because we work in groups
7. From 1 to 10 (1 is the minimum and 10 is the maximum) rate your English level:

8. Does the teacher usually explain an anecdote or curiosity about English culture?
 - Yes
 - No
9. When you are in class, do you speak English?
 - Always
 - Sometimes
 - Only when the teacher asks me
 - Never
10. Do you feel embarrassed when you are speaking English in front of the class (presentations)?
 - Yes
 - Sometimes
 - No

11. Do you feel embarrassed when you are speaking English to others/other students?

- Yes
- Sometimes
- No

12. From 1 to 10, How much do you understand the teacher speaking English? _____

13. Which kinds of activities do you like the most at the subjects in English?

- The ones we speak English
- The ones we listen English
- The ones we read English
- The ones we write

Why? _____

14. Do you need any help to do Spanish homework?

- Yes
- No

15. Do you need any help to do English homework?

- Yes
- No

16. Do you attend extra English lessons after leaving school?

- Yes
- No

17. From 1 to 10, how much English does your mother know? _____

18. From 1 to 10, how much English does your father know? _____

19. Point out more than one if necessary:

At home there are books/ press in English

- Yes
- No

Who reads them?

- My father
- My mother
- My siblings
- Me

At home there are films/series/cartoons in English

- Yes
- No

Who watches them?

- My father
- My mother
- My siblings
- Me

20. In Secondary school do you want to continue studying subjects in English?

- Yes
- No

Why? Put in order from 5 to 1 (5 is the maximum and 1 is the minimum):

- Because English it is a very important language and it is necessary to study it.
- Because I want to study it to travel
- Because I want to study it to study abroad
- Because it will be useful to find a job in the future
- Because I like this language

C. Cuestionario para el maestro

CUESTIONARIO BILINGÜISMO PARA EL MAESTRO

FORMACIÓN PROFESORADO

1. ¿Cuántos años de experiencia tienes como maestro?
2. ¿Cuántos años tienes de experiencia con la metodología CLIL?
3. ¿Has realizado cursos relativos a la metodología CLIL o bilingüismo?
4. ¿Cuál es tu nivel de inglés? ¿Tienes certificaciones oficiales que lo acrediten?

METODOLOGÍA Y MOTIVACIÓN

5. ¿A qué metodología dirías que se aproximan tus clases?
6. ¿Con qué tipo de actividades crees que los alumnos/as están más motivados/as? ¿Por qué?
7. ¿Sueles contextualizar relacionar los contenidos que trabajas en clase con situaciones de la vida cotidiana?
8. En las clases en inglés, ¿cuándo utilizas el inglés y el castellano? ¿en qué proporción los hablas?
9. ¿Crees que los alumnos/as te comprenden en tus intervenciones en L2?
10. ¿Crees que se sienten cohibidos los alumnos/as al hablar en inglés? Si es así ¿Qué haces para ayudarles a superarlo?
11. ¿Los alumnos/as plantean dudas y muestran interés cuando no comprenden algo de lo que has dicho?

12. ¿En clase facilitas a los alumnos/as algún tipo de ayuda para entender el idioma de sus clases?
13. En las clases, ¿le das más importancia a la fluidez del alumno/a en L2 o a la corrección gramatical/lexical?
14. ¿Utilizas técnicas de trabajo grupal/parejas con el fin de que los alumnos/as trabajen con sus compañeros/as y pierdan el miedo a trabajar en inglés?
15. El clima de la clase ¿crees que es adecuada o se podría mejorar de algún modo?
16. ¿Intentas introducir elementos de la cultura anglosajona en tus clases?

COMPETENCIAS

17. Del 1 al 10 ¿en general qué nivel de competencia lingüística dirías que tienen tus alumnos en relación a objetivos?
18. Del 1 al 10 ¿en general qué nivel de competencia dirías que tienen tus alumnos en la habilidad de Speaking en relación a objetivos?
19. Del 1 al 10 ¿en general qué nivel de competencia dirías que tus alumnos en la habilidad de Reading en relación a objetivos?
20. Del 1 al 10 ¿en general qué nivel de competencia dirías que tienen tus alumnos en la habilidad de Listening en relación a objetivos?
21. Del 1 al 10 ¿en general qué nivel de competencia dirías que tienen tus alumnos en la habilidad de Writing en relación a objetivos?
22. En las clases ¿sueles combinar actividades que desarrollen varias destrezas lingüísticas o prefieres trabajarlas por separado en diferentes sesiones?

23. Según el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* ¿Qué nivel deberían alcanzar al finalizar el curso? ¿Crees que en general lo han alcanzado? ¿Por qué?

EVALUACIÓN

24. Respecto a la evaluación ¿qué se valora?
25. ¿El alumnado se suele auto-evaluar? ¿Con qué actividades?

COLABORACIÓN ENTRE EL PROFESORADO

26. ¿Suele haber colaboración y coordinación entre profesores/as de 6º con respecto a materiales, programación, etc.?
27. ¿Colaboras con algún profesor/a nativo/a?

RECURSOS

28. ¿Qué recursos didácticos utilizas para dar las clases?
29. ¿Qué recursos utilizas para motivarlos?
30. ¿Utilizas las TIC en tus clases para motivar a los alumnos/as?

MODELO CLIL

31. Expón tres puntos fuertes y tres puntos débiles de la metodología CLIL.
32. ¿En tu opinión, es beneficiosa para los alumnos/as la puesta en práctica de este modelo?
33. ¿Cuál es tu opinión acerca del apoyo familiar respecto a la metodología CLIL (tienen dudas, quejas...)?

34. ¿Crees que la puesta en práctica del enfoque CLIL fomenta el bilingüismo?

35. Otras cuestiones: