



---

# **Universidad de Valladolid**

**MÁSTER EN PROFESOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA Y  
BACHILLERATO,  
FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER  
JULIO 2015**

**LAS SECCIONES LINGÜÍSTICAS Y SUS  
RESULTADOS EN EL NIVEL DE COMPETENCIA  
LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO EN LENGUA  
INGLESA: UN ESTUDIO DE CASO**

**Autor: Alberto Sombría Rodríguez**

**Tutora: Rosa María Pérez Alonso**

**Vº Bº:**

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>3</b>
OBJETIVOS .....	5
JUSTIFICACIÓN .....	6
<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	<b>8</b>
<b>1. MARCO TEÓRICO</b> .....	<b>12</b>
1.1 EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS EN LENGUA EXTRANJERA .....	12
1.2 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS ..	14
1.3 EL CONVENIO MEC-BRITISH COUNCIL .....	19
1.4 LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN .....	22
<b>2. MARCO LEGAL</b> .....	<b>25</b>
2.1 CURRÍCULO ORDINARIO .....	25
2.2 CURRÍCULO INTEGRADO MEC-BRITISH COUNCIL.....	33
<b>3. METODOLOGÍA</b> .....	<b>35</b>
3.1 CONTEXTO.....	35
3.2 RECOGIDA DE DATOS.....	36
<b>4. RESULTADOS</b> .....	<b>39</b>
4.1 TENDENCIAS.....	39
4.2 RESUMEN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS .....	43
4.3 SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN .....	45
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>47</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>49</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>53</b>

# INTRODUCCIÓN

Durante los últimos veinte años el deseo de integración en Europa y la globalización en todos los ámbitos, incluidos la economía y la cultura, han puesto de relieve el valor que tienen las lenguas extranjeras en los sistemas educativos, siendo el inglés el idioma universal por excelencia. No son pocas las instituciones como el Consejo de Europa o la Comisión Europea que ponen el énfasis en la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, avalando el uso de éstas como lengua vehicular en el aprendizaje de materias no directamente relacionadas con aquellas. En consecuencia, la metodología CLIL en inglés (*Content and Language Integrated Learning*) o AICLE en español (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera) se ha extendido en los Centros de Educación Infantil y Primaria e Institutos de Educación Secundaria de toda España en los últimos años coincidiendo con la firma de convenios de enseñanza bilingüe. Podríamos, por tanto, considerar AICLE sinónimo de bilingüismo en el ámbito de la enseñanza.

Los modelos de enseñanza bilingüe fueron implantados en España en el año 1987 gracias a un programa de cooperación institucional entre Portugal y España debido a que la Directiva Comunitaria 486/1977 obligaba a los Estados Miembros a adoptar medidas para atender a los hijos de trabajadores emigrantes. Este programa tenía como objetivos integrar el alumnado portugués en el sistema educativo español, mantener y desarrollar su lengua materna y promover una actitud de respeto hacia las diferencias entre culturas gracias a la enseñanza bilingüe español-portugués.

Fue en aquellos años, a partir del ingreso de España en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, cuando se planteó la necesidad de cumplir con las recomendaciones en materia lingüística de la CEE, que desde sus orígenes propugnaba la enseñanza de las lenguas de los países miembros. La lengua elegida por su prestigio, número de hablantes y posibilidades laborales fue el inglés, y, aunque ya se ofertaba la enseñanza de esta lengua en el sistema educativo español, los resultados no eran tan buenos como cabría desear. A partir de aquí, en respuesta a la necesidad de mejorar la formación en lenguas extranjeras (principalmente en inglés, aunque también en francés y alemán) de nuestros jóvenes, surgieron los programas de educación bilingüe como posible solución a las carencias que presentaban las anteriores metodologías para la enseñanza de lenguas.

Las primeras experiencias de enseñanza bilingüe en lengua inglesa en Castilla y León surgen a partir de la firma de un convenio en 1996 entre el Ministerio de Educación y

Cultura y el British Council para la creación de las secciones lingüísticas, que impulsarían una enseñanza bilingüe y bicultural desde los tres hasta los dieciséis años. Aproximadamente una década después aparecieron las secciones bilingües, otro modelo de enseñanza bilingüe impulsado por las comunidades autónomas y extendido a gran escala por toda la geografía española.

A raíz de la expansión y popularidad de este nuevo modelo para la enseñanza de lenguas extranjeras se han publicado artículos, propuestas de programaciones curriculares e informes analizando la puesta en marcha de este tipo de proyectos, pero en muchos casos estos informes o estudios son limitados: puede que se centren exclusivamente en las secciones bilingües, en la etapa de educación infantil y primaria, en una de las destrezas lingüísticas o en la competencia de los alumnos en las materias no lingüísticas impartidas en lengua extranjera. No existen, sin embargo, demasiados estudios que se centren en comparar la competencia de las cuatro destrezas lingüísticas de los alumnos que cursan, de forma más específica, el currículo MEC-British Council y de aquellos que cursan el currículo ordinario en la etapa de educación secundaria, por lo que parece interesante llevar a cabo un estudio de esta naturaleza. Del mismo modo, con este estudio se pretende dar una respuesta imparcial y objetiva a algunas opiniones que se postulan, de manera inequívoca, a favor o en contra de estos modelos de enseñanza basándose en ocasiones en percepciones y prejuicios que son forzosamente subjetivos.

## OBJETIVOS

El primer objetivo del presente Trabajo de Fin de Máster es la obtención de conclusiones sobre el nivel de desarrollo de las destrezas lingüísticas en lengua inglesa que dos grupos de alumnos (quienes cursaron currículo bilingüe y quienes no lo hicieron) han experimentado después de finalizar la educación secundaria. Se analizará para ello el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), cuyas escalas descriptivas nos ayudarán a clasificar a los alumnos según su nivel comunicativo. En este sentido, se busca obtener resultados que o bien corroboren los beneficios del programa de currículo integrado avalados por el British Council, o por el contrario, refuten tales informaciones. En cualquier caso, los datos serán objetivos y podrán superar ciertos tópicos que están surgiendo en la actualidad en torno a la enseñanza bilingüe.

Asimismo, se busca analizar en qué medida el planteamiento actual de ambos modelos de currículo (ordinario e integrado) cubren las cuatro destrezas comunicativas, así como el conocimiento de gramática y vocabulario en lengua inglesa, y si se produce algún desequilibrio en las competencias de los alumnos en cuanto a estos elementos. En este sentido, los resultados obtenidos pueden suponer alguna aportación para posteriores estudios que propongan modificaciones curriculares que compensen posibles desequilibrios competenciales en cuanto a las diferentes destrezas de la lengua, así como que faciliten una mayor y mejor adquisición de la lengua.

Del mismo modo, en función de los resultados obtenidos, se pretende crear un debate en torno a la idoneidad del planteamiento curricular de Bachillerato, en el cual alumnos que siguieron estudios bilingües y quienes no lo hicieron siguen un currículo común, cursando ambos tipos de alumnos la misma asignatura: Lengua extranjera (Inglés), siendo los contenidos y criterios de evaluación comunes para ambos perfiles de estudiantes.

Por último, y no por ello menos importante, se busca provocar un mayor interés por evaluar y analizar las competencias lingüísticas de los alumnos inmersos los proyectos de enseñanza bilingües respecto a aquellos que siguen el currículo ordinario, de tal manera que se incentive la elaboración de más estudios de similar naturaleza que amplíen las conclusiones obtenidas en el presente TFM. En este sentido, los consiguientes estudios no tendrían por qué limitarse a analizar las secciones lingüísticas, sino que podrían también estudiar las secciones bilingües y comparar ambos modelos de bilingüismo, teniendo en cuenta que estas últimas superan claramente en número a las primeras.

## JUSTIFICACIÓN

El planteamiento del presente estudio nace de la experiencia durante el período de prácticas en el I.E.S. Emilio Ferrari, un centro de Educación Secundaria que participa en el programa MEC-British Council, en el que se ha tenido la oportunidad de conocer de primera mano un grupo de 3º de ESO que seguía el currículo ordinario, dos grupos de 4º de ESO del currículo integrado y un grupo de 2º de Bachillerato de la rama de Ciencias Sociales en el que había un grupo mixto de antiguos alumnos procedentes de los currículos MEC-British Council y ordinario, dado que los programas de enseñanza bilingüe concluyen en la etapa de Educación Secundaria. En estos grupos, según la percepción personal que éstos creaban, había una diferencia significativa en cuanto a competencia oral a favor de los alumnos que cursaron estudios bilingües, reduciéndose ésta en el ámbito escrito. La muestra elegida para el análisis es el grupo de alumnos de 2º de Bachillerato, pues permite realizar un estudio de naturaleza dual: por un lado, permite analizar la competencia de los alumnos en las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión lectora, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral), así como su conocimiento léxico-gramatical de la lengua (*Use of English*), para así obtener conclusiones en cuanto al nivel de los alumnos y posibles discordancias en los niveles de sus distintas destrezas. Por otro lado, este grupo posibilita realizar un estudio comparativo de los alumnos que formaron parte del programa bilingüe de la sección lingüística del centro y los que optaron por el currículo ordinario, para así poder analizar las diferencias en cuanto a competencias lingüísticas que estos dos tipos de alumnos presentan.

Un motivo de peso para el planteamiento del presente estudio es la popularidad del bilingüismo en los centros educativos hoy en día. No en vano, el número de centros educativos que ofertan programas bilingües no ha parado de crecer en los últimos años. Debido a esto, la popularidad del bilingüismo ha aumentado hasta ser un tema en boga en la actualidad. De hecho, no son pocas las voces que actualmente se postulan en favor o en contra de los programas de enseñanza bilingüe, debido a su constante expansión. Aunque la mayor parte de trabajos o artículos sobre los proyectos de enseñanza bilingüe que se ha tenido la oportunidad de leer son positivos, también se han podido escuchar y leer voces discordantes, como la del artículo “Ni Bilingüe ni Enseñanza” de Javier Marías del 17 de Mayo de 2015 en *El País Semanal*, en el que se critica duramente este tipo de programas. La experiencia en el período de prácticas en el I.E.S. Emilio Ferrari ha creado una impresión muy distinta, y artículos de periodistas y/o escritores externos a la comunidad educativa

como el anteriormente citado merecen como respuesta estudios e investigaciones formales e imparciales que ofrezcan resultados basados en datos, no percepciones subjetivas. De este modo, se podrán obtener conclusiones en uno u otro sentido.

Un ejemplo de la popularidad mencionada con anterioridad queda patente en el centro en el que se plantea este trabajo: el I.E.S. Emilio Ferrari, participante en el programa MEC-British Council desde el curso 2005/2006. En él, se puede observar cómo la evolución del número de alumnos que ha optado por el currículo integrado, así como su porcentaje frente a aquellos alumnos que han preferido cursar el currículo ordinario ha ido aumentando considerablemente en los últimos años. A modo de ejemplo, en el curso 2009/2010 había un total de 136 alumnos cursando el currículo MEC-British Council por un total de 386 alumnos matriculados en educación secundaria en el centro, lo que suponía un 35% del total alumnos que cursaban los estudios de esta etapa en el centro. En el presente curso 2014/2015, hay 273 alumnos cursando el currículo MEC-British Council, y, aunque esto en parte se explica por el aumento en el número total de alumnos de educación secundaria que acoge el centro (577), también se aprecia un claro aumento en el porcentaje de alumnos que prefieren cursar sus estudios siguiendo el currículo bilingüe frente a quienes no lo hacen (47%).

# ESTADO DE LA CUESTIÓN

El bilingüismo y su aplicación en centros educativos españoles ha sido sin duda un tema muy recurrente en los últimos años. Sin embargo, la mayor parte de documentos sobre proyectos bilingües que se ha tenido la oportunidad de leer han sido artículos de opinión o estudios de naturaleza teórica o programática, mayormente centrados en la etapa educativa de educación primaria y en las secciones bilingües en lugar de las secciones lingüísticas. En este sentido, no se ha podido encontrar ningún análisis contrastivo de las cuatro destrezas lingüísticas en inglés de alumnos que hayan seguido el currículo bilingüe y el ordinario en la etapa de educación secundaria.

Hagamos en primer lugar un breve recorrido por los proyectos, programaciones y propuestas didácticas para proyectos bilingües más representativas:

Velarde Herrera (2013) nos ofrece en su *Propuesta de Proyecto Bilingüe AICLE para un Colegio de Educación Primaria* información muy aclaratoria sobre en qué consiste exactamente la corriente metodológica que promueve integración de contenidos y lengua extranjera, en qué contextos se aplica, sus posibilidades, su marco legal, las características del profesorado implicado, etc. Asimismo, presenta las características y requisitos de las secciones bilingües para así proponer un exhaustivo proyecto bilingüe para el CEIP Héroes de la Independencia de Torquemada (Palencia), en el que especifica recomendaciones metodológicas, objetivos, agentes implicados, descripciones de las materias bilingües, propuestas de evaluación y las necesidades surgidas en la puesta en marcha de dicho proyecto para así ofrecer orientación y recomendaciones para centros de educación primaria que se encuentren en un contexto similar y deseen implementar el bilingüismo. Finalmente, el autor concluye que para el éxito del proyecto es indispensable la implicación positiva de alumnos, profesores y familias.

Carretón Puebla (2012) en su trabajo *Hacia una enseñanza CLIL* aporta una sólida fundamentación teórica, así como el marco legal para Castilla y León sobre el que elabora una programación didáctica para cuarto curso de educación primaria para las asignaturas de Inglés y *Science* de un centro bilingüe. En estas programaciones se puede observar nítidamente cómo se pueden aplicar los fundamentos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera en el aula así como la importancia de la colaboración entre los profesionales de las distintas materias impartidas en lengua inglesa.

Mejías García (2014) en su *Diseño de Materiales Curriculares para una Sección Bilingüe* propone las pautas para elaborar una unidad didáctica alternativa a la propuesta en el libro



de texto para la asignatura de *Science* de cuarto de educación primaria para un colegio con sección bilingüe, para modificarla de tal forma que se adapte del mejor modo posible a las características y circunstancias de los alumnos, adoptando siempre un enfoque comunicativo. Resulta interesante el marco teórico que esta autora expone, en el que además de llevar a cabo un recorrido histórico por las corrientes metodológicas empleadas para la enseñanza de lenguas o plantear qué supone elaborar materiales curriculares y sus implicaciones, analiza y compara los dos modelos de enseñanza bilingüe en la actualidad: las secciones lingüísticas y las secciones bilingües.

Veamos ahora los estudios y artículos más destacables que analizan o contrastan la puesta en marcha de los proyectos de enseñanza bilingüe, así como el Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera en los centros educativos:

Borrull et al. (2008) en su artículo “La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera Basada en Contenidos. Percepciones del Profesorado de Educación Secundaria en las Islas Baleares” realizan un cuestionario con preguntas cerradas y abiertas a 90 profesores de inglés de educación secundaria en las Islas Baleares para determinar el grado de conocimiento y aplicación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE) por parte del profesorado. Los resultados apuntan que pese a que más de la mitad de los profesores que participaron en el estudio afirman conocer AICLE y reconocen su efectividad frente a otros métodos de enseñanza de lenguas, no lo ponen en práctica con demasiada frecuencia debido principalmente al mayor tiempo de preparación necesario y a las dificultades que pueden surgir en el proceso de evaluación o con el aprendizaje de aquellos alumnos que no alcancen un nivel lingüístico intermedio.

Díez Mazariegos (2013), por su parte, lleva a cabo un estudio comparativo de los dos modelos de enseñanza bilingüe en centros educativos de educación primaria en la ciudad de Soria: la sección lingüística y la sección bilingüe regulada por la Junta de Castilla y León para conocer qué método muestra ser más efectivo para el aprendizaje de lengua inglesa. La autora concluye que se pueden apreciar diferencias significativas entre ambos modelos, resultando más innovadora la sección lingüística por proponer una inmersión lingüística y cultural completa, así como por integrar la lengua extranjera y el contenido de un modo más efectivo. Sin embargo, la autora defiende la coexistencia de ambos modelos de enseñanza bilingüe por el constante esfuerzo del profesorado de los centros educativos con sección bilingüe por seguir avanzando y mejorando este modelo de enseñanza.

Gisbert Da Cruz et al. (2015) en *El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España* realizan un estudio comparado de la competencia comunicativa al finalizar la educación primaria de todo el alumnado procedente de centros que ofertan los dos modelos de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid: 10 centros con sección lingüística (convenio MEC-British Council) y 82 centros con sección bilingüe regulada por la Comunidad de Madrid. Los resultados se han obtenido mediante pruebas externas organizadas por *Cambridge ESOL Examinations*. Estos resultados, en contraste con las conclusiones del anterior estudio, son claramente favorables a los alumnos que han cursado sus estudios de educación primaria en centros con sección bilingüe regulada por la Comunidad de Madrid: un 69% de aprobados frente a un 60% de los alumnos de los centros participantes en el convenio MEC-British Council.

Por su parte, Ruiz De Zarobe (2008) se aproxima más a la naturaleza del presente estudio al comparar un grupo de alumnos que cursó Inglés como asignatura (mediante un enfoque más tradicional) con otro que siguió el enfoque educativo del aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera, habiendo seguido ambos grupos sus respectivos currículos desde los 4 años hasta el curso en el que fueron objeto de estudio: 4º de ESO. Sin embargo, el método para comparar la competencia lingüística de ambos grupos se limita a una prueba escrita, lo que sólo permite analizar una de las cuatro destrezas lingüísticas. Los resultados de la prueba demostraron que el grupo que siguió el enfoque integrado obtiene calificaciones ligeramente superiores al grupo que siguió el método tradicional, aunque no se observaron diferencias significativas en las variables analizadas.

Finalmente, y no por ello menos importante, parece necesario hacer mención de aquellos artículos tanto académicos como periodísticos que se postulan a favor o en contra de los proyectos de enseñanza bilingüe, que han adquirido un protagonismo indiscutible en la realidad educativa actual:

Querol et al. (2014) en su artículo “La Situación Actual de la Educación en España: ¿Un Suicidio Colectivo?” hacen una crítica mordaz del sistema educativo español actual, y en la parte correspondiente a la enseñanza de inglés se preguntan por el “misterio” de que los alumnos que estudian inglés desde los tres años lleguen a los dieciocho sin saber el idioma. En lo que respecta a los proyectos de enseñanza bilingüe critican que debido a la necesidad del dominio de lenguas extranjeras como el inglés en la actualidad hayamos llegado a un “multilingüismo imperfecto de facto”, habiendo “acabado siendo el único país

del mundo que quiere enseñar a sus propios ciudadanos su historia y su cultura en una lengua que no les es propia”, algo inconcebible según estos autores en cualquier otro sistema educativo, y que, por tanto, supone un “suicidio cultural y social”.

En la misma línea, el escritor Javier Marías, en su artículo “Ni bilingüe ni enseñanza” del 17 de Mayo de 2015 publicado en *El País Semanal*, pone el acento en que, en su opinión, los encargados de impartir materias como Ciencias Naturales en inglés “poseen un conocimiento precario del idioma”, “tienen pésimo acento o ignoran la pronunciación correcta de numerosas palabras, su sintaxis y su gramática tienden a ser mera copia de las del castellano, y además, en cuanto se encuentran con una dificultad insalvable, recurren un rato a esta última lengua, sabedores de que es la que los estudiantes sí entienden”. Según este autor, el resultado de la implantación de la enseñanza bilingüe es que los alumnos acaban por no saber nada de inglés y aún menos de las materias que forman parte de los proyectos de enseñanza bilingüe.

En clara defensa del bilingüismo podemos encontrar el artículo de Martínez Seijo (2013) “En Pro de los Centros Bilingües British Council”, en el que admite que el hecho de que nuestros jóvenes terminen sus estudios sin una buena formación en el uso de idiomas es una realidad, pero añade que esto se debe a muchos más factores ajenos a las posibles deficiencias del sistema educativo, como las aulas demasiado numerosas, la ausencia de programas televisivos con subtítulos o la vergüenza al expresarse en otra lengua. Por otro lado, esta autora pone el énfasis en la unanimidad en cuanto al éxito y efectividad del modelo de enseñanza bilingüe promovido por el British Council. Del mismo modo, afirma que las secciones bilingües (el modelo bilingüe regulado por las comunidades autónomas) son innovadoras y tienen aspiraciones a mejorar la competencia lingüística de los jóvenes españoles, aunque aún distan mucho de la efectividad de los centros bilingües sujetos al convenio British Council debido a que se trata de un modelo aún por definir, sin una metodología clara y compartida y con una competencia lingüística mejorable por parte del profesorado. Por este motivo, Martínez Seijo mostraba entonces su preocupación por la supervivencia del convenio MEC-British Council debido a los indicios de que el Ministerio de Educación quisiera unificar los modelos de enseñanza bilingüe en uno sólo, siendo los centros British los eventualmente suprimidos debido a su mayor coste económico al contar con asesores lingüísticos. En este sentido, la autora defiende su coexistencia, ya que ambos modelos en sus palabras “son compatibles y necesarios, porque el uno se puede beneficiar de la experiencia y resultados del otro”. El acuerdo entre el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council finalmente se revalidó el 18 de abril de 2013.

# 1. MARCO TEÓRICO

## 1.1 EL APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS EN LENGUA EXTRANJERA

AICLE es la traducción al español de CLIL, acrónimo inglés para *Content and Language Integrated Learning*, que se traduce al español por “Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera”. Este acrónimo se empezó a utilizar en España en la década de los 90, coincidiendo con el impulso por parte de la Unión Europea del aprendizaje de lenguas de los países miembros para favorecer la integración y el sentimiento comunitario, e imitaba modelos para el aprendizaje de lenguas extranjeras similares a los que se habían venido aplicando en Estados Unidos y Canadá. Desde entonces esta metodología se ha ido extendiendo por la geografía española, sentando las bases metodológicas para el diseño de programaciones bilingües y, en consecuencia, coincidiendo con la firma de convenios para la implantación de secciones lingüísticas y bilingües.

AICLE se ha presentado como la solución a la necesidad de que los alumnos desarrollen su competencia comunicativa, entendiendo que la mejor enseñanza de lenguas extranjeras es la que se da a partir de su uso, proveyendo contextos auténticos de intercambio de información, de manera que los alumnos estén expuestos a unos usos significativos de la lengua extranjera similares a los de su primera lengua (Brinton et al., 1989).

Por tanto, AICLE utiliza la lengua extranjera (L2) como medio y objetivo al mismo tiempo para el aprendizaje de otras asignaturas no lingüísticas, dando como resultado un aprendizaje integrado que aúna contenidos y lenguas por igual (Marsh, 2002).

Esta metodología pretende a través de la integración de enseñanza de contenidos curriculares y lenguaje que los alumnos alcancen la fluidez oral necesaria para poder comunicarse con seguridad en lengua extranjera. Dicho de otra forma, la lengua extranjera se utiliza como herramienta para el aprendizaje de una materia no lingüística en la cual tanto el lenguaje como la materia tienen un papel curricular (Marsh, 2002, p. 58).

Krashen (1982) en su *input hypothesis* subrayó la importancia de la exposición de los alumnos a un *input* contextualizado, siendo importante que esta exposición sea intensa, es

decir, concentrada en cortos periodos de tiempo. Gracias al aumento de la cantidad de *input*, se facilitan las condiciones para que se produzca aprendizaje incidental, es decir, los estudiantes se centran en transmitir y recibir significados, sin priorizar el estudio de la forma, como en metodologías para el aprendizaje de lenguas extranjeras más tradicionales. En la misma línea, y para complementar la *input hypothesis* de Krashen, Swain (1997) formuló la *output hypothesis* al comprobar que la exposición a la L2 por sí sola no asegura corrección lingüística ni de discurso. Esta hipótesis explica cómo el alumno, al producir un mensaje en L2 (*output*), pone en marcha una serie de mecanismos distintos a los que activa para procesar la información que recibe (*input*), y pone en práctica elementos de la lengua que no emplearía a través de la recepción oral o escrita. Gracias al enfoque AICLE se producen contextos en los que se utiliza la L2 de forma significativa entre alumnos y profesor, incentivando la producción oral y motivando a los alumnos a intentar producir mensajes orales cada vez más complejos, lo que forzosamente mejorará su fluidez oral con el paso del tiempo. En estas situaciones, la negociación del significado, consistente en el uso de estrategias comunicativas como parafrasear, aclarar o simplificar cuando se dan problemas de comunicación juega un papel esencial en el aprendizaje de la L2 (Long, 1996).

Es importante también resaltar el carácter colaborativo que la metodología AICLE promueve, ya que el proceso de aprendizaje de lenguas se considera social antes que individual. En este sentido, autores como Lantolf (2000) ponen el énfasis en el carácter social del proceso de aprendizaje de lenguas, ya que la construcción conjunta del conocimiento por parte de los alumnos resulta beneficiosa.

En lo que respecta a la edad de implantación de la metodología AICLE, Muñoz (2006) sugiere que la implantación temprana de esta metodología en las escuelas (desde los 3 años en muchos casos) no alcanzará su efectividad máxima para el desarrollo de la competencia en L2 de los alumnos si no hay un suficiente número de horas dedicado al contacto significativo con la lengua extranjera.

Por otra parte, Coyle (1999) entiende que para que se lleve a cabo un aprendizaje AICLE efectivo deben interrelacionarse cuatro categorías, de forma que se generen sinergias entre aprendizaje de contenidos y aprendizaje de la lengua extranjera. Estas cuatro categorías están recogidas en lo que él denomina el “Marco de las cuatro Cs”:

**Cognición:** Las adquisiciones de contenidos, destrezas y conocimiento están relacionadas con el procesamiento de los mismos (cognición). En este sentido, el desarrollo de las capacidades relacionadas con los procesos de pensamiento es importante.

**Cultura:** Se entiende la relación entre culturas y lenguas como algo complejo, y la consciencia intercultural que nos hace conocedores de los demás y de nosotros mismos es fundamental para AICLE (Byram, Nichols y Stevens, 2001).

**Contenido:** Se entiende la comprensión y conocimiento de temas específicos (la materia objeto de estudio) como un elemento fundamental. Sin embargo, no se trata solo de que el alumno adquiera conocimientos y destrezas, sino de que construya su propio conocimiento y desarrolle sus propias destrezas (Lantolf, 2000).

**Comunicación:** La lengua extranjera necesita ser aprendida en contexto, ya que se aprende a través de la lengua. Por otra parte, la interacción mediante la lengua vehicular en el contexto de aprendizaje es fundamental para que este aprendizaje se produzca.

En este marco confluyen tanto el aprendizaje, mediante el contenido y la cognición, como la adquisición de la lengua extranjera mediante la comunicación y la cultura, siendo el contenido el punto de partida, aunque todos los componentes son necesarios para que este enfoque tenga éxito. En este sentido, hablando de la lengua, no se dejan de lado las áreas gramaticales y sociolingüísticas, sino que se puede incidir en aquellos aspectos lingüísticos en los que se observen debilidades (forma), siendo la combinación de atención a la forma y al significado más eficaz que el estudio de ambas de manera aislada (Pérez Vidal, 2007).

## **1.2 EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS**

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCERL de ahora en adelante) constituye un “considerable y bien fundamentado esfuerzo por la unificación de directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo” según el Consejo de Europa, la institución que lo elaboró y presentó en el año 2001. Asimismo, dentro de este marco podemos encontrar el desarrollo de las escalas descriptivas de niveles lingüísticos clasificadas en Nivel de acceso (A1), Nivel plataforma (A2), Nivel umbral (B1), Nivel avanzado (B2), Nivel dominio

operativo eficaz (C1) y Nivel maestría (C2). La redacción de estos descriptores ha provisto al MCERL de una considerable fama, aunque con una contrapartida: la concepción errónea de mucha gente de que el MCERL se limita solamente a eso: a facilitar unos descriptores comunes para las cuatro destrezas lingüísticas aplicables a todas las lenguas que clasifiquen al hablante según su nivel de competencia lingüística.

Este extenso documento (267 páginas) es el resultado del duro trabajo de investigación de un amplio grupo de especialistas en pedagogía y lingüística aplicada procedentes de los cuarenta y un países miembros del Consejo de Europa y pretende motivar la reflexión de los profesiones del ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras sobre la metodología de enseñanza y aprendizaje de lenguas, así como favorecer la comunicación entre los profesionales gracias a una serie de fundamentos comunes que permitan desarrollar currículos, programaciones didácticas, manuales, materiales de enseñanza, exámenes y criterios de evaluación. Este trabajo ha permitido equiparar los métodos aplicados por multitud de países, facilitando así la movilidad internacional en los ámbitos tanto educativo como profesional.

En cuanto a la metodología de enseñanza de lenguas, el MCERL se limita a presentar una serie de ideas y principios sobre el papel de las actividades, tareas, textos, medios audiovisuales o profesores en la enseñanza de lenguas, sin imponer una metodología concreta, pero facilitando unas orientaciones generales que se adecuarán posteriormente a las necesidades particulares de cada alumno. El MCERL propone los siguientes enfoques generales para la enseñanza de la lengua extranjera (Consejo de Europa, 2002):

a) mediante la exposición directa a un uso auténtico de L2 de las siguientes formas:

-cara a cara con el hablante o los hablantes nativos

-oyendo conversaciones

-escuchando la radio, grabaciones, etc.

-viendo y escuchando la televisión, vídeos, etc.

-leyendo textos escritos auténticos que no hayan sido manipulados, ni adaptados (periódicos, revistas, relatos, novelas, señales y rótulos publicitarios)

-utilizando programas de ordenador, CD-ROM, etc.

-participando en conferencias por ordenador, conectados o no a Internet;

-participando en cursos de otras materias curriculares que emplean la L2 como medio de enseñanza

b) mediante la exposición directa a enunciados hablados y a textos escritos especialmente elegidos (por ejemplo, adaptados) en L2 («material de entrada (*input*) inteligible»).

c) mediante la participación directa en interacciones comunicativas auténticas en L2; por ejemplo, una conversación con un interlocutor competente.

d) mediante la participación directa en tareas especialmente elaboradas en L2 («material de salida (*output*) comprensible»).

e) de forma autodidacta, mediante el estudio individual (dirigido), persiguiendo objetivos negociados y dirigidos por uno mismo y utilizando los medios de enseñanza disponibles.

f) mediante la combinación de presentaciones, explicaciones, ejercicios (de repetición) y actividades de explotación, pero con la L1, como lengua de control en clase, de explicación, etc.

g) mediante la combinación de actividades como en f), pero utilizando sólo L2 para todos los objetivos de clase.

h) mediante alguna combinación de las actividades anteriores, comenzando quizá con f), pero reduciendo paulatinamente el uso de L1, e incluyendo más tareas y textos auténticos, hablados y escritos, y con un aumento del componente de estudio autónomo.

i) mediante la combinación de lo anterior con la planificación de grupo e individual, la realización y evaluación de actividades de clase con el apoyo del profesor, negociando la interacción para atender las distintas necesidades de los alumnos, etc.

Nos encontramos por tanto con una serie de recomendaciones que se ajustarán en mayor o menor medida a las necesidades de los alumnos, pero con ideas muy recurrentes, como una gran exposición a la L2 o la realización de tareas que impliquen interacción comunicativa. Estas ideas se ajustan claramente a las corrientes metodológicas para la enseñanza de L2 actuales, como el Enfoque comunicativo, el Método directo o el Enfoque por tareas; alejándose de metodologías menos comunicativas como la Gramática-traducción o el método Audio-lingual.



Como se ha afirmado anteriormente, buena parte de la fama del MCERL se debe a la redacción de los descriptores para cada uno de los seis niveles lingüísticos especificando qué aspectos debe ser capaz de alcanzar el hablante en cada una de las cuatro destrezas lingüísticas. A modo de síntesis de las escalas completas, el MCERL propone una escala global que expone de forma general qué debe de ser capaz de hacer el hablante para alcanzar cada uno de los niveles:

Nivel de acceso (A1): Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.

Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.

Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.

Nivel plataforma (A2): Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).

Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.

Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

Nivel umbral (B1): Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.

Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.

Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Nivel avanzado (B2): Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.

Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.

Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.

Nivel dominio operativo eficaz (C1): Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.

Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.

Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

Nivel maestría (C2): Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.

Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.

Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.

### 1.3 EL CONVENIO MEC-BRITISH COUNCIL

En el año 1996, se firmó un convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia de España y el British Council del Reino Unido por el que se desarrollaba un proyecto de currículo integrado español-inglés en centros públicos españoles de educación infantil y primaria. Este proyecto tenía como objetivos que alumnos de familias de cualquier clase social y económica tuvieran la posibilidad acceder a esta educación bilingüe (ya desde los años 40 había colegios bilingües en España de marcado carácter elitista) y que los alumnos pudieran obtener títulos académicos de España y Reino Unido de forma simultánea al completar la enseñanza obligatoria. Ya en el año 2004, la primera promoción de alumnos bilingües comenzó la educación secundaria y los I.E.S. empezaron a poner en funcionamiento el proyecto.

Los principales objetivos del programa de currículo integrado según el Convenio de Colaboración MEC-British Council (2013) son los siguientes:

- Desarrollar un proyecto curricular integrado, así como impulsar la colaboración en la formación entre el profesorado español y británico.
- Orientar la colaboración y mutua cooperación entre ambas partes en actuaciones concretas y en proyectos específicos.
- Incluir en los proyectos el desarrollo curricular y la promoción de actividades conjuntas en los ámbitos de sus respectivas competencias y de mutuo interés.
- Fomentar el conocimiento mutuo de la cultura y la historia de los respectivos países, así como el uso y el conocimiento de sus lenguas.
- Fomentar el intercambio de los profesores, alumnado y de experiencias didácticas y métodos de trabajo.
- Desarrollar un proyecto curricular integrado que permita al alumnado una vez finalizada la educación obligatoria, continuar su formación en cualquiera de los países y del mismo modo impulsar la formación del profesorado español y británico.

Por otro lado, con la firma de este convenio, ambas partes se comprometen a lo siguiente:

- El currículo integrado, en el cual se basa este proceso de enseñanza-aprendizaje, incluirá los contenidos que cada parte considere esenciales para el conocimiento de la realidad histórica, social y política de la otra parte, así como los principios didácticos y metodológicos considerados como más relevantes para ambas partes.

- En el currículo se incluirán los contenidos que cada parte estime necesario para que el alumnado que los siga con aprovechamiento pueda continuar esta formación en cualquiera de los países al finalizar la educación obligatoria.

- Dicho currículo se impartirá en ambas lenguas de forma que el alumnado que siga con aprovechamiento sea capaz al finalizar la educación obligatoria de expresarse con fluidez y en corrección en inglés y en español.

- Será impartido en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria con los que se haya realizado el convenio. La incorporación o sustitución de los centros ya incluidos recibirá el visto bueno de ambas partes.

- Se controlará la buena praxis a través de los Servicios de Inspección, de los términos concretados en el currículum.

- El currículo integrado será impartido por profesores titulados, funcionarios y colaboradores seleccionados específicamente para este programa.

- Se estimulará la participación en el programa de profesores colaboradores con experiencia en el sistema educativo anglosajón para apoyar y orientar el desarrollo del currículo.

- Se fomentará la asistencia y participación de los profesores que imparten el currículo integrado en actividades de formación para el desarrollo del mismo. Para ello, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council diseñarán para curso académico un programa de formación que abarque las necesidades de formación de los profesores de las distintas etapas educativas con el fin de desarrollar adecuadamente el currículo integrado.

- El currículo integrado se revisará periódicamente, teniendo en cuenta las modificaciones que se produzcan en los dos sistemas educativos y la evolución del programa.

- El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council fomentarán la realización de estudios e investigaciones en el ámbito de la enseñanza en una segunda lengua.

- Ambas instituciones se comprometen a desarrollar todas las cláusulas mencionadas anteriormente. Asimismo el British Council colaborará en la difusión internacional del programa.

- Para efectuar el seguimiento del presente Convenio de Colaboración se constituirá una Comisión, compuesta por tres representantes del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, designados por la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades y tres representantes del British Council, designados por el Director del mismo.

- Esta Comisión supervisará el desarrollo de lo previsto en el Convenio y resolverá las incidencias que surjan durante la vigencia del mismo.

- En la difusión y promoción de las actividades realizadas en desarrollo del presente Convenio figurarán los logotipos y mención del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council.

- El presente Convenio entrará en vigor en el momento de su firma siendo de aplicación para el curso académico 2013-2014 y podrá ser renovado, por voluntad de las partes, mediante una Adenda anual.

- Cualquiera de las partes podrá denunciar el presente Convenio comunicándolo a la otra parte interviniente por escrito con un curso académico de antelación, esto es, antes del comienzo del curso académico en el que se desee la terminación del convenio o, en su caso, prórroga.

- Será causa de resolución del presente Convenio el mutuo acuerdo de las partes o la denuncia por causa justificada por cualquiera de las partes sin perjuicio de que las acciones ya iniciadas continúen hasta su terminación.

- Las discrepancias surgidas sobre la interpretación, desarrollo, modificación, resolución y efectos que pudieran derivarse de la aplicación del presente Convenio deberán ser solventadas por la Comisión de Seguimiento a que se hace referencia en la cláusula decimotercera. Si no se llegara a un acuerdo, las cuestiones litigiosas serán de conocimiento y competencia del orden jurisdiccional Contencioso-Administrativo.

- Para la ejecución de las actividades a realizar en cada año académico se destinarán los fondos necesarios, en función de la disponibilidad presupuestaria, por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Por su parte, el British Council colaborará, aportando sus propios medios.

Las Comunidades Autónomas tomaron nota de este programa, y todas aquellas con competencia en materia educativa empezaron a implantar, a finales de los 90, programas de enseñanza bilingües en sus respectivos sistemas educativos. De este modo, fue Andalucía, en 1998, la primera Comunidad Autónoma que puso en funcionamiento un programa de enseñanza bilingüe español-francés, gracias a la firma de un convenio entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa. En los años posteriores, diversas administraciones educativas de las Comunidades Autónomas siguieron el ejemplo andaluz e implantaron secciones bilingües en sus respectivos centros educativos.

#### **1.4 LA ENSEÑANZA BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN**

En lo que respecta a Castilla y León, como en muchas otras Comunidades Autónomas, se han implantado dos tipos de programas bilingües: por una parte las secciones lingüísticas, resultado del Convenio MEC-British Council expuesto anteriormente; y por otro lado las secciones bilingües, cuya normativa ha desarrollado la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León mediante la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Es importante señalar que la comunidad autónoma de Castilla y León se encuentra en la vanguardia del bilingüismo en España, siendo la comunidad con mayor número de centros acogidos al programa MEC-British Council, con un total de 37 centros, de los cuales 18 son Institutos de Educación Secundaria.

En la provincia de Valladolid, en la etapa de Educación Secundaria, hay actualmente tres centros con sección lingüística: el I.E.S. Galileo, el I.E.S. Emilio Ferrari y el I.E.S.

Emperador Carlos de Medina del Campo, que se ha incorporado al programa este año. En cuanto al número de centros de Educación Secundaria con secciones bilingües en inglés, francés y alemán en la provincia vallisoletana, su número ha crecido exponencialmente: si en el inicio del programa en el curso 2006/2007 a tres centros de Educación Secundaria públicos y concertados se les había asignado sección bilingüe, su número ha ido aumentando año a año hasta los cincuenta y siete centros públicos y concertados adscritos en el presente curso 14/15, según el Directorio Web del Portal de Educación de la Junta de Castilla y León, lo que sitúa a los centros que ofertan educación bilingüe en clara mayoría frente a los que no lo hacen, ya que en la provincia de Valladolid hay un total de ochenta centros públicos y concertados con oferta de Educación Secundaria Obligatoria.

Aunque ambos programas puedan parecer semejantes, sus objetivos, estructura y organización están claramente diferenciados: solamente los alumnos que forman parte de las secciones lingüísticas cursan un currículo integrado (una combinación de elementos del currículo inglés denominado *National Curriculum* y del currículo español) y el objetivo del proyecto es dotar a los alumnos desde los tres hasta los dieciséis años de una educación bilingüe y bicultural gracias a este currículum integrado. Por otra parte, las secciones bilingües consisten, en la mayoría de los casos, con variaciones entre las respectivas comunidades autónomas, en partes del currículo español traducidas al inglés, con una metodología que puede ser diferente a la impulsada por el British Council, y sin una clara exposición a elementos de la cultura británica, como su geografía, historia o cultura que sí están incluidos en las secciones lingüísticas. Por otra parte, los alumnos que han cursado el currículo integrado MEC-British Council tienen la posibilidad, si el centro considera que están en condiciones de obtener una calificación satisfactoria, de someterse a la evaluación externa de los *IGCSE (International General Certificate of Secondary Education)*, para que los alumnos que lo deseen puedan continuar sus estudios en el Reino Unido.

Cabe destacar, no obstante, que cuando se habla el currículum integrado, éste solamente lo es en las asignaturas impartidas en inglés, ya que en el resto de materias el currículo es ordinario. En el caso del I.E.S. Emilio Ferrari, las asignaturas impartidas en inglés son *Science* (Ciencias), *Geography and History* (Ciencias Sociales) y por supuesto, Inglés. El número de horas semanales de estas materias se sitúa entre el treinta y el cuarenta por ciento del total de horas del currículo, teniendo estos alumnos que cursar dos horas más que aquellos que optaron por el currículo ordinario (treinta y dos horas, en lugar de treinta), ya que el número de horas de la asignatura Inglés se ve incrementado en dos horas.

Los profesores que imparten asignaturas del programa MEC-British Council cuentan con la inestimable colaboración de los asesores lingüísticos, que son personas nativas o muy competentes en inglés. Sin embargo, en algunas autonomías se optó por apoyar a los docentes de los IES mediante auxiliares de conversación nativos, bien a mayores, bien en lugar de asesores lingüísticos. El número de estos auxiliares oscila entre uno y cuatro, dependiendo del número de alumnos del centro.

Asimismo, es importante apuntar que aquellos alumnos que deseen incorporarse al proyecto de enseñanza bilingüe en uno de los centros con sección lingüística y no hayan cursado sus estudios de educación infantil y primaria en un centro acogido a este convenio deberán aprobar una prueba de aptitud que pruebe que el alumno tiene el nivel necesario para cursar este currículo.



## **2. MARCO LEGAL**

Con el objetivo de emplazar el presente trabajo en un marco legal, a continuación se analizarán los documentos que regulan la enseñanza de Inglés como lengua extranjera: el currículo ordinario y el currículo MEC-British Council, centrándonos en el curso de cuarto de ESO.

Se ha seleccionado la legislación de este nivel académico con la intención de resumir y representar toda la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, que analizada totalmente resultaría muy extensa. La selección del cuarto curso se debe principalmente a que el grupo muestra del presente estudio es el de 2º de Bachillerato, y el último año que una parte de este grupo cursó sus estudios a través del currículo bilingüe fue en 4º de ESO.

### **2.1 CURRÍCULO ORDINARIO**

Tratando de dejar al margen la falta de estabilidad y corta vida de las leyes educativas españolas debido a la falta de consenso entre las principales fuerzas políticas, se analizará el DECRETO 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León, adaptación autonómica del REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, puesto que dentro de esta normativa han cursado su educación los alumnos que han participado en el estudio.

Sin embargo, ante la puesta en marcha de la nueva Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en el curso académico 15/16 en los cursos de 1º y 3º de ESO y 1º de Bachillerato; y en el año 16/17 en los cursos de 2º y 4º de ESO y 2º de Bachillerato, parece necesario elaborar una pequeña síntesis de los elementos más representativos de la nueva ley, y de su futura aplicación en Castilla y León regulada en la ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

#### **DECRETO 52/2007**

Como se ha expresado anteriormente, el presente decreto regula la aplicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en la comunidad autónoma de Castilla y León. En él, se puede observar que apenas hay unas ligeras modificaciones en la redacción de muchos de

sus componentes, conservándose claramente la esencia de la ley, dado que la estructura es la misma en cuanto a la asignatura Primera Lengua Extranjera: diez objetivos para toda la etapa de la educación secundaria y una serie de contenidos divididos en bloques y criterios de evaluación para cada uno de los cursos.

Los objetivos en la etapa de educación secundaria para la materia Primera Lengua Extranjera son los siguientes:

1. Escuchar y comprender información general y específica de textos orales en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
2. Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma eficaz, adecuada y con cierto nivel de autonomía, dentro y fuera del aula.
3. Leer y comprender de forma autónoma textos diversos de un nivel adecuado a las capacidades e intereses del alumnado con el fin de extraer información general y específica, y utilizar la lectura como fuente de placer y de enriquecimiento personal.
4. Escribir textos sencillos con finalidades diversas sobre distintos temas utilizando recursos adecuados de cohesión y coherencia.
5. Utilizar con corrección los componentes fonéticos, léxicos, estructurales y funcionales básicos de la lengua extranjera en contextos diversos de comunicación.
6. Desarrollar la autonomía en el aprendizaje, reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje y el funcionamiento de la lengua, y transferir a la lengua extranjera conocimientos y estrategias de comunicación adquiridas en otras lenguas.
7. Utilizar estrategias de aprendizaje y todos los recursos didácticos a su alcance, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, para obtener, seleccionar y presentar información oralmente y por escrito de forma autónoma.
8. Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
9. Valorar la lengua extranjera y las lenguas en general, como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando cualquier tipo de discriminación.
10. Adquirir seguridad y de autoconfianza en la capacidad de aprendizaje y uso de la lengua extranjera, esforzándose en incorporar mejoras que lleven al éxito en la consecución de las tareas planteadas.

En cuanto a los contenidos, se puede observar que en el Real Decreto del Ministerio de Educación se habla de Primera Lengua Extranjera con carácter totalmente general, haciéndose extensivo a cualesquiera que sean las lenguas ofertadas, mientras que en el Decreto de la Consejería de Educación, en el Bloque 3, referente a “Conocimiento de la Lengua” se concretan los elementos necesarios en cada una de las lenguas extranjeras ofertadas. Los contenidos específicos de “Inglés como Primera Lengua Extranjera” para cuarto curso de ESO son los siguientes:

#### Bloque 1. Escuchar, hablar y conversar.

Comprensión del significado general y específico de charlas sobre temas conocidos presentados de forma clara y organizada.

Comprensión de la comunicación interpersonal, con el fin de contestar en el momento.

Comprensión general y de los datos más relevantes de programas emitidos por los medios audiovisuales con lenguaje claro y sencillo.

Uso de estrategias de comprensión de los mensajes orales: uso del contexto verbal y no verbal y de los conocimientos previos sobre la situación, identificación de palabras clave, identificación de la actitud e intención del hablante.

Producción oral de descripciones, narraciones y explicaciones sobre experiencias, acontecimientos y contenidos diversos, teniendo en cuenta los elementos de cohesión y coherencia.

Valoración de la corrección formal en la producción de mensajes orales.

Transmisión a otras personas de la información esencial de lo que se ha escuchado.

Participación activa en conversaciones y simulaciones sobre temas cotidianos y de interés personal con diversos fines comunicativos, mostrando respeto hacia los errores y dificultades que puedan tener los demás.

Empleo de respuestas autónomas y precisas a situaciones de comunicación en el aula. Uso de convenciones propias de la conversación en actividades de comunicación reales y simuladas.

Uso autónomo de estrategias de comunicación para iniciar, mantener y terminar la interacción.

## Bloque 2. Leer y escribir.

Identificación del tema de un texto escrito con el apoyo contextual que este contenga.

Identificación de la intención del emisor del mensaje.

Inferencia de significados e informaciones desconocidas, mediante la interpretación de elementos lingüísticos y no lingüísticos.

Comprensión general y específica de diversos textos, en soporte papel y digital, de interés general o referidos a contenidos de otras materias del currículo.

Lectura autónoma de textos más extensos relacionados con sus intereses.

Uso de distintas fuentes, en soporte papel, digital o multimedia, para obtener información con el fin de realizar tareas específicas.

Consolidación de estrategias de lectura ya utilizadas.

Composición de textos diversos, con léxico adecuado al tema y al contexto, con los elementos necesarios de cohesión para marcar con claridad la relación entre las ideas y utilización autónoma de estrategias básicas en el proceso de composición escrita (planificación, textualización y revisión).

Uso con cierta autonomía del registro apropiado al lector al que va dirigido el texto (formal e informal).

Comunicación escrita con hablantes de la lengua extranjera: cartas, e-mail, etc.

Uso correcto de la ortografía y de los diferentes signos de puntuación.

Transmisión a otras personas de información esencial sobre lo que se ha leído: toma de notas, estructuración de las mismas, resumen.

Cuidado en la presentación de los textos escritos, en soporte papel y digital.

## Bloque 3. Conocimiento de la lengua.

### 3.1. Conocimientos lingüísticos.

#### **Inglés:**

##### A. Funciones del lenguaje y gramática.

Consolidación y uso de estructuras y funciones asociadas a diferentes situaciones de comunicación:

##### 1. Describir y comparar hábitos y estilos de vida con acciones en curso.

Presente simple y continuo.

-Used to + infinitivo.

-Pronombres interrogativos.

2. Expresar hechos pasados vinculados con el presente o con un pasado anterior.

–Pasado simple y continuo.

–Presente perfecto: *for, since, already, yet, etc.*

Preguntas sujeto y objeto.

–Marcadores del discurso.

3. Hacer predicciones y expresar intenciones. Expresar certeza y probabilidad.

–*Will*.

–*Be going to*/Presente continuo.

–Oraciones temporales y condicionales (tipo I).

–*May/might/can/can't, etc.*

4. Expresar preferencias y opiniones. Hacer invitaciones y responder a las mismas.

–*I love/like/enjoy/don't like/hate/It's too ..., etc.*

–Conectores: *and, because, but, so, such, both, etc.*

–Adjetivos en grado comparativo y superlativo.

5. Expresar hipótesis y dar consejos.

–Oraciones condicionales (tipo II).

–*Should/Shouldn't*.

6. Transmitir las opiniones e ideas de otros.

–Estilo indirecto.

–Expresiones temporales.

7. Expresar procesos y cambios.

–Voz pasiva.

8. Describir e identificar cosas, lugares y personas.

–Pronombres relativos.

–Oraciones de relativo especificativas.

–Compuestos de *some/any*.

B. Léxico.

–Uso de expresiones comunes, frases hechas y léxico sobre temas de interés personal y general, temas cotidianos y temas relacionados con contenidos de otras materias del currículo.

–Reconocimiento de sinónimos, antónimos, *false friends* y formación de palabras a partir de prefijos y sufijos.

C. Fonética.

–Reconocimiento progresivo de los símbolos fonéticos y pronunciación de fonemas de especial dificultad. Pronunciación de formas contractas. Pronunciación de la terminación en formas de tiempos verbales. Formas débiles.

–Reconocimiento y producción autónoma de diferentes patrones de ritmo, entonación y acentuación de palabras y frases.

#### Bloque 4. Aspectos socioculturales y consciencia intercultural.

Uso de un registro adecuado en función de la situación de comunicación: formal, neutro, informal.

Interés por identificar perspectivas socioculturales en las noticias o temas de actualidad que transmiten los medios de comunicación.

Identificación, conocimiento y valoración crítica de las costumbres, normas, actitudes y valores de la sociedad cuya lengua se estudia, y respeto a patrones culturales distintos a los propios.

Profundización en el conocimiento de los elementos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera, obteniendo la información por diferentes medios.

Respeto a las diferencias de opinión sobre temas de interés y aceptación de las distintas perspectivas socioculturales.

Interés e iniciativa en la realización de intercambios comunicativos con hablantes o aprendices de la lengua extranjera, utilizando soporte papel o medios digitales.

Disposición favorable para entender y hacerse entender en la lengua extranjera, y respetar estilos formales e informales en función del interlocutor.

Valoración de la lengua extranjera en las tecnologías de la comunicación como instrumento que favorece las relaciones personales e internacionales: Internet, grupos de noticias, etc.

Valoración de la importancia de la lengua extranjera en las relaciones internacionales.

En cuanto a los criterios de evaluación, se mantienen los ocho del Real Decreto del Ministerio de Educación, con ligeras modificaciones en cuanto a su redacción, pero de esencia muy similar:

1. Comprender la información general y específica, la idea principal y los detalles más relevantes de textos orales emitidos en situaciones de comunicación interpersonal o por los medios audiovisuales, sobre temas que no exijan conocimientos especializados.

2. Participar en interacciones utilizando estrategias adecuadas para iniciar, mantener y terminar la comunicación, produciendo un discurso comprensible y adaptado a la situación y a la intención comunicativa.

3. Comprender y extraer de manera autónoma la información general y específica de diversos textos escritos auténticos y adaptados y de extensión variada, discriminando hechos y opiniones e identificando en su caso intención comunicativa del autor.

4. Redactar con cierta autonomía textos diversos, con una estructura lógica, utilizando las convenciones básicas, el léxico apropiado y los elementos necesarios de cohesión y coherencia, para marcar la relación entre ideas y hacerlos comprensibles para el lector.

5. Utilizar de forma consciente y autónoma los conocimientos adquiridos sobre el sistema lingüístico de la lengua extranjera en diferentes contextos de comunicación, como instrumento de autocorrección y de autoevaluación de las producciones propias orales y escritas y para comprender las ajenas.

6. Identificar, utilizar y explicar determinadas estrategias de aprendizaje, poner ejemplos de otras posibles y decidir sobre las más adecuadas.

7. Usar las tecnologías de la información y la comunicación de forma autónoma para buscar y seleccionar información, producir textos a partir de modelos, enviar y recibir mensajes de correo electrónico y establecer relaciones personales orales y escritas, mostrando interés en la realización de las tareas.

8. Identificar y describir los aspectos culturales más relevantes de los países donde se habla la lengua extranjera y establecer algunas relaciones entre las costumbres, usos, actitudes y valores más significativos de la sociedad cuya lengua se estudia y la propia y mostrar respeto hacia los mismos, valorando críticamente la propia cultura.

## **ORDEN EDU/362/2015**

En cuanto a la futura aplicación autonómica del REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato que regula la nueva Ley Orgánica por la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la principal diferencia radica en que en el Real Decreto se aportan contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje para el primer ciclo de ESO (que comprenderá 1º, 2º y 3º) y para el segundo ciclo de ESO (4º). Queda por tanto, como competencia de las administraciones autonómicas el desglose por cursos de estos elementos. En el curso analizado, 4º de ESO, al coincidir con los parámetros del 2º ciclo

que se exponen en el Real Decreto, apenas se aprecian ligeras modificaciones en cuanto a la redacción de algunos de sus elementos.

Al comparar la LOE y la LOMCE en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, podemos observar en la nueva ley un buen número de diferencias respecto al REAL DECRETO 1631/2006, principalmente en cuanto a organización y estructura:

Los “Bloques”, que en la LOE dividían los contenidos en cuatro tipos (1-Escuchar, hablar y conversar, 2-Leer y escribir, 3-Conocimiento de la lengua y 4-Aspectos socioculturales y conciencia intercultural) siguen siendo cuatro, pero haciendo referencia a distintos aspectos: Bloque 1-Comprensión de textos orales, Bloque 2-Producción de textos orales: expresión e interacción, Bloque 3-Comprensión de textos escritos y Bloque 4-Producción de textos escritos: expresión e interacción.

Esta nueva denominación de los bloques denota un acercamiento a las recomendaciones del MCERL, así como un distanciamiento de aquellos elementos (como el anterior Bloque 3-Conocimiento de la lengua) que implicaran o posibilitaran el uso de metodologías más tradicionales para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se observa, por tanto, que la equivalencia de los bloques con las cuatro destrezas del lenguaje es un intento de hacer entender la lengua extranjera como un instrumento, siendo el conocimiento de la lengua y los aspectos socioculturales e interculturales elementos integrados e implícitos en estos bloques, evitando así que estos elementos se estudien de manera independiente, sino como parte de las cuatro destrezas del lenguaje.

Otro aspecto diferencial es que estos nuevos bloques no solamente clasifican los contenidos como en la LOE, sino las tres categorías que regulan la enseñanza de lenguas extranjeras en la nueva ley: Contenidos, Criterios de Evaluación y Estándares de Aprendizaje. Aquí se puede apreciar una diferencia fundamental respecto a la LOE: desaparecen los objetivos que se establecían para las distintas etapas educativas (Primaria, Secundaria y Bachillerato) y se crean los nuevos “Estándares de Aprendizaje”, definidos por el propio Real Decreto como “especificaciones de los criterios de evaluación que permiten definir los resultados de aprendizaje, y que concretan lo que el alumno debe saber, comprender y saber hacer en cada asignatura; deben ser observables, medibles y evaluables y permitir graduar el rendimiento o logro alcanzado.”



## 2.2 CURRÍCULO INTEGRADO MEC-BRITISH COUNCIL

Desde que el 1 de febrero de 1996 el Ministerio de Educación y Cultura y el British Council firmaran su primer convenio de colaboración, el acuerdo ha ido revalidándose en los años 2008, 2010 y por última vez el 18 de abril de 2013, por el que entre otros muchos puntos, se comprometen al desarrollo curricular conjunto de las asignaturas Ciencias Naturales (*Science*), Geografía e Historia (*Geography and History*) e Inglés (*English*).

Ahora describiremos el documento *Guidelines for the Development of the Integrated Curriculum in Secondary Education (4th year)* elaborado por un equipo de profesores españoles y británicos que engloba los currículos de las materias con currículo integrado para cuarto curso de ESO, incluyendo la asignatura Inglés, en la que nos centraremos:

El texto comienza con una breve introducción sobre el trasfondo y los objetivos del proyecto en la etapa de educación secundaria y sobre la importancia de la coordinación y comunicación entre profesores como un elemento fundamental para el éxito de este programa: tanto entre los docentes de educación secundaria como con los de los centros de educación infantil y primaria de los que provienen los alumnos.

En siguiente lugar, se nos presenta un elemento muy novedoso: las llamadas *Bands of attainment*: tres bandas que representan el grado en que los alumnos han cumplido los objetivos de los contenidos del currículo, algo así como los criterios de evaluación del currículo ordinario graduados en tres niveles. La *Banda 1* representa haber logrado los objetivos de manera suficiente, mientras que aquellos alumnos que alcancen la *Banda 3* lo habrán hecho de forma sobresaliente. Los porcentajes de las bandas esperados para las clases son los siguientes: *Banda 1* → 20%, *Banda 2* → 70% y *Banda 3* → 10%. Los redactores del currículo sugieren, en caso de que los resultados de algún grupo no se aproximen a estas bandas, que se evalúe si en el centro se dedica un número de horas suficiente a la parte en inglés del currículo, si es correcto el enfoque metodológico, si hay coordinación entre los profesores o si se ha motivado a los alumnos de forma suficiente.

Los contenidos de la asignatura *English* son los siguientes: *Listening, Speaking, Group dialogue and interaction, Reading and Writing, Fiction, Non-fiction, Sentence level, y Word level*. Todos estos contenidos vienen asociados a unas *targets* (objetivos específicos para cada contenido) y finalmente también se presentan las *Bands of attainment* redactadas para cada uno de ellos.

Como podemos ver, los contenidos son bastante distintos a los del currículo ordinario, llamando especialmente la atención la importancia que se le da a los textos de

ficción y a los reales (periodísticos, discursivos, persuasivos...), por lo que los contenidos se enfocan como si se tratara del estudio de la primera lengua de los alumnos, utilizando ésta más como un medio que como un fin.

A continuación se habla del proceso de evaluación (*evaluation*) y el momento en el que se califica al alumno (*assessment*), centrándose en este último aspecto y en las características que éste debe tener: equilibrado, individual, válido, continuo, informativo, formativo y sumativo, práctico, responsable y positivo. También se le da importancia al qué evaluar, cuándo y cómo hacerlo, quién debe tomar parte en ello y por qué.

Finalmente, nos encontramos con una serie de anexos en los que se propone una gran cantidad de enfoques y técnicas de apoyo al profesor para diversas situaciones: sugerencias y consejos para estimular el uso del lenguaje de los alumnos, propuestas para activar ampliar el abanico léxico de los alumnos mediante la utilización de diccionarios, juegos, concursos, retos... Del mismo modo, se proponen materiales y consejos para amenizar algo que a priori podría parecer tedioso como es enseñar a escribir ensayos, al comparar su estructura con la de una hamburguesa (la parte de arriba de pan equivaldría a la introducción, en el medio los argumentos, etc.). Igualmente, se proponen frases o expresiones para mejorar la estrategia comunicativa de los alumnos correspondientes a relacionar, expresar acuerdo o desacuerdo, comprobar algo, interrumpir, sugerir, apuntar o pedir la opinión de alguien. También se plantean multitud de recursos online como blogs o wikis, así como libros o películas de obras de Shakespeare o de otros autores conocidos que pueden resultar muy útiles al profesor de Inglés, ya que contienen elementos auténticos y reales del lenguaje. Finalmente, se presenta una tabla para que los profesores escriban sus expectativas y prioridades para cada día de la semana y puedan valorar en qué medida se han cumplido.

En conclusión: el currículo integrado MEC-British Council no solamente tiene una estructura claramente diferenciada, sino que los contenidos que la forman también lo son, dándole mucha importancia al manejo de los distintos tipos de texto. En este sentido, también se plantea el elemento muy novedoso de las *Bands of attainment*, que gradúan el alcance de los objetivos de la materia por parte de los alumnos. Finalmente, los componentes que le dan al currículo integrado un cariz eminentemente práctico son los anexos con multitud de propuestas, materiales, recursos, consejos y técnicas muy útiles para los profesores, que evitan que el uso del currículo quede emplazado a antes del inicio del año académico para la elaboración de la programación didáctica del curso.

## 3. METODOLOGÍA

### 3.1 CONTEXTO

#### El centro

La realización del test de nivel se ha llevado a cabo en el I.E.S. Emilio Ferrari, centro participante en el Convenio MEC-British Council desde el curso 2005/2006, siendo el instituto en el que se ha realizado el módulo prácticum del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas.

Este centro se creó en el año 1968 como Instituto de Bachillerato. Actualmente, es un Instituto de Educación Secundaria donde se imparten las enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Ciclos Formativos de grado superior.

La ubicación del centro, situado en la 2ª fase de la Huerta del Rey, hace que acoja alumnos de población heterogénea, por un lado población urbana de zonas colindantes tales como Huerta del Rey, Girón, La Victoria y Puente Jardín; por otro lado, población rural del Alfoz: Zaratán, Villanubla, Wamba y La Overuela. La tipología de las familias en cada zona es también diversa, tanto en edad como en contexto socioeconómico, siendo mayoría los alumnos procedentes de familias de clase media y de clase media-baja.

El I.E.S. Emilio Ferrari cuenta en el presente curso con un total de 77 profesores y 1193 alumnos, de los cuales 893 son presenciales.

#### Participantes

La muestra analizada está formada por diecisiete alumnos de 2º de Bachillerato cuya elección de Primera Lengua Extranjera es Inglés. Este grupo lo conforman nueve chicos y ocho chicas, de los que siete optaron por el programa MEC-British Council durante la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, habiendo todos ellos comenzado su educación bilingüe en la etapa de Educación Primaria en el C.E.I.P. Miguel Delibes, centro que también participa en el proyecto.

La elección de esta muestra se debe al hecho de que es el único grupo mixto (alumnos de los currículos integrado y ordinario) que se ha tenido la oportunidad de conocer a fondo durante las prácticas del Máster en el centro. Este conjunto de alumnos ya ha superado sus estudios de educación secundaria y es muy heterogéneo en cuanto a nivel

de inglés, por lo que se ha considerado que reúne las características necesarias para ser la muestra del presente estudio.

Es llamativa la distribución por sexos de los alumnos que optaron por educación bilingüe: seis alumnas y un alumno. Por su parte, los chicos son clara mayoría entre quienes cursaron estudios no bilingües: ocho alumnos y dos alumnas.

## 3.2 RECOGIDA DE DATOS

### Materiales

El instrumento de análisis elegido para evaluar la competencia lingüística en inglés de los alumnos es un modelo de examen del *First Certificate in English* (ver anexo), extraído del *Complete First Certificate Student's Book Pack* de Brook-Hart (2008), un libro de texto preparatorio para este examen, que está planteado por Cambridge para evaluar un nivel de competencia B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

La elección de este modelo de examen obedece a motivos de distinta naturaleza:

En cuanto al nivel que evalúa: Se ha escogido un test enmarcado en la escala descriptiva de nivel B2 según el MCERL debido a la heterogeneidad de niveles observada en el grupo, encontrando alumnos con un gran nivel de inglés (en torno al nivel C1 según el MCERL) y otros que probablemente tendrán problemas para aprobar la asignatura (nivel menor al B1 según el MCERL). Esto, sumado a que la competencia mínima que se espera de los alumnos para aprobar al terminar Bachillerato está establecida en un B1 según las capacidades explicitadas en el currículo (Bueno et al., 2011) y a que este modelo de examen, pese a que se escoja mayoritariamente para demostrar un nivel B2, tiene un sistema de puntuación por segmentos: quienes obtengan una calificación de entre 45 y 59 demostrarán un nivel B1, quienes alcancen una calificación de entre 60 y 79 demostrarán un nivel B2 y quienes logren una puntuación de 80 o más demostrarán un nivel C1. Por lo tanto, nos encontramos con el examen ideal para analizar el nivel de un grupo de naturaleza tan heterogénea.

En cuanto a la institución que lo organiza: *Cambridge English Language Assessment* tiene un reconocido prestigio a nivel mundial, con 2.800 centros de exámenes y 52.000 centros de preparación registrados. No en vano, más de cuatro millones de personas realizan cada año exámenes de este organismo debido a la buena reputación de estos, considerados precisos y fiables por multitud de empresas e instituciones de todo el mundo.

## Actividades

El examen consta de cinco partes: *Reading*, *Use of English*, *Writing*, *Listening* y *Speaking*. A continuación se describen las distintas partes:

**Reading:** Determina la competencia en comprensión lectora del candidato. Evalúa esta comprensión con diferentes tipos de textos: periodísticos, de ficción, informativos, etc. Consta de tres partes: La primera parte consiste en un texto con distintas preguntas de las cuales hay que escoger una de las cuatro respuestas propuestas. La segunda parte consiste en un texto con huecos en el que hay que introducir frases dadas en los huecos que correspondan. Por último, la tercera parte consiste en un texto con varias situaciones y una lista de frases con datos sobre esas situaciones, en la que el candidato deberá unir las frases con las situaciones que correspondan.

Criterios de evaluación: Respuesta única, se divide el número de aciertos entre el número de preguntas totales.

**Use of English:** Determina el nivel léxico-gramatical del candidato. Consta de cuatro partes: en primer lugar, *multiple choice*: un texto con huecos, teniendo el candidato que escoger una de cuatro respuestas posibles; en segundo lugar, *open cloze*: otro texto con huecos sin opciones entre las que elegir en el que es el candidato quien debe determinar la respuesta; en tercer lugar, *Word formation*: un texto con huecos en el que se debe modificar la raíz de la palabra dada para que se ajuste al texto; y en último lugar, *rephrasing*: se pide reescribir una frase dada utilizando una palabra determinada de forma obligatoria de modo que la segunda frase signifique lo mismo que la primera.

Criterios de evaluación: Respuesta única, se divide el número de aciertos entre el número de preguntas totales.

**Writing:** Se evalúa la expresión escrita del candidato, que demuestra su habilidad a la hora de producir textos de distinta naturaleza como cartas, artículos, ensayos, reseñas, historias, etc. Consta de dos partes: la primera, de una sola opción obligatoria en la que se pide al candidato que escriba una carta formal o informal en un determinado contexto. En la segunda parte el candidato debe elegir una de las cuatro tareas propuestas, en las que hay variedad textual: artículos, informes, ensayos, reseñas, historias, etc.

Criterios de evaluación: Se consideran cuatro elementos que tienen el mismo peso a la hora de evaluar: organización, contenido, logro comunicativo y calidad del lenguaje.

**Listening.** Determina el nivel comprensión oral que el examinado posee mediante actividades variadas en las que se presentan distintas situaciones comunicativas como programas, presentaciones, entrevistas, conversaciones del día a día, etc. Consta de cuatro partes: En la primera, o *multiple choice*, se escuchan ocho extractos o conversaciones y hay que responder correctamente a una pregunta para la que hay tres posibles respuestas. En la segunda (*sentence completion*) se reproduce una entrevista o una presentación y se deben completar los huecos de un texto. En la tercera parte, o *multiple matching*, se escuchan cinco monólogos y se debe unir cada uno de ellos con una de las seis frases del ejercicio, en el que sobra una. En la última sección, o *multiple choice*, se escucha una entrevista de aproximadamente tres minutos y el candidato debe responder preguntas escogiendo solo una de las tres posibles respuestas.

Criterios de evaluación: Respuesta única, se divide el número de aciertos entre el número de preguntas totales.

**Speaking.** Se evalúa la expresión oral del candidato, quien demuestra su competencia comunicativa en un contexto cara a cara. Una parte de la prueba se realiza de forma individual y la otra por parejas. Consta de cuatro partes: en la primera se lleva a cabo una pequeña entrevista con preguntas personales; en la segunda, se facilitan dos fotos al examinado y éste debe describirlas, compararlas y contrastarlas; en la tercera parte se pide que debata con un compañero sobre dos cuestiones, ofreciéndose ocho fotografías con ideas para el pequeño debate; y por último, se pide a los candidatos que debatan sobre un tema en concreto.

Criterios de evaluación: Para evaluar al candidato, se consideran cuatro elementos: el espectro, corrección de gramática y vocabulario empleado, la gestión del discurso, la pronunciación y la calidad de la comunicación interactiva con el otro candidato.

Como ya hemos explicado anteriormente, la puntuación obtenida en el examen *First Certificate in English* de Cambridge clasifica el nivel de competencia en lengua inglesa del candidato del siguiente modo: Si el examinado obtiene una puntuación entre 45 y 59, habrá demostrado un nivel B1 según el MCERL. Si obtiene entre 60 y 79, el candidato demuestra un nivel B2. Por último, si el candidato obtiene una puntuación de entre 80 y 100 puntos, habrá demostrado un nivel C1 según el MCERL.

## 4. RESULTADOS

### 4.1 TENDENCIAS

Alumnos currículó bilingüe	Gramática y vocabulario	Comprensión lectora	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral	Nota media
CB1	83	87	72	65	75	<b>76</b>
CB2	47	35	50	50	45	<b>45</b>
CB3	60	91	94	73	80	<b>80</b>
CB4	66	70	62	60	70	<b>66</b>
CB5	53	74	61	48	60	<b>59</b>
CB6	40	78	60	51	70	<b>60</b>
CB7	90	87	78	78	85	<b>84</b>
Nota media	62,86	84,43	69,14	62,57	77,86	<b>71,86</b>

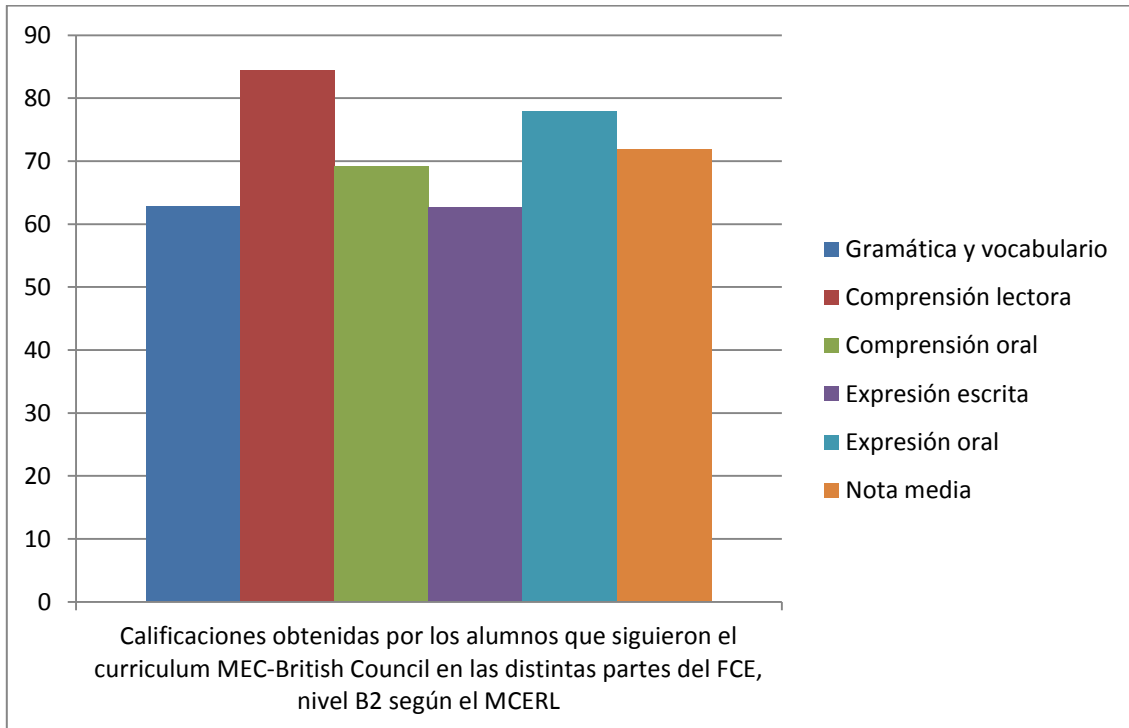
Tabla 1. Resultados del test en los alumnos del currículó MEC-British Council

Como se puede observar en la Tabla 1, 5 de los 7 alumnos que cursaron currículó integrado en la etapa anterior al Bachillerato igualan o superan los 60 puntos y por tanto obtendrían el certificado FCE de Cambridge, de los cuales 2 obtienen una puntuación superior a 80 y por tanto se les reconocería un nivel C1, 3 obtienen una puntuación de entre 60 y 79 puntos, por lo que se les reconocería un nivel B2 y 2 obtienen una puntuación entre 45 y 59, reconociéndoseles un nivel B1 según el MCERL.

Alumnos currículó ordinario	Gramática y vocabulario	Comprensión lectora	Comprensión oral	Expresión escrita	Expresión oral	Nota media
CO1	17	52	78	45	45	<b>47</b>
CO2	10	39	17	55	40	<b>32</b>
CO3	43	78	67	50	65	<b>61</b>
CO4	23	35	28	53	50	<b>38</b>
CO5	83	78	83	70	75	<b>78</b>
CO6	47	74	33	50	55	<b>52</b>
CO7	27	52	44	43	50	<b>43</b>
CO8	60	70	67	65	70	<b>66</b>
CO9	50	52	67	53	50	<b>54</b>
CO10	10	17	39	43	45	<b>31</b>
Nota media	45,5	47,36	53,42	51,58	57,08	<b>50,92</b>

Tabla 2. Resultados del test en los alumnos que cursaron el Currículó Ordinario

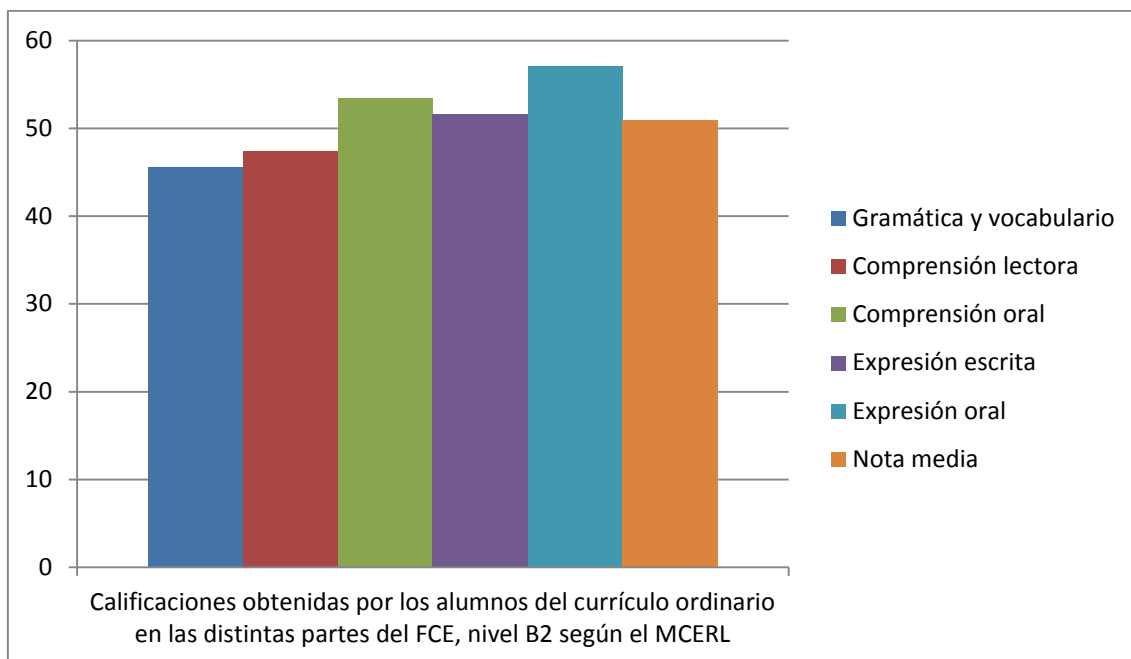
La Tabla 2 muestra las calificaciones individuales de los alumnos no bilingües, observándose que sólo 3 de los 10 alumnos aprobarían el examen consiguiendo el certificado FCE, que les acreditaría con un nivel B2. De los 7 alumnos restantes, a 3 se les reconocería un nivel B1 y habría 4 que no alcanzarían siquiera este nivel.



Gráfica 1

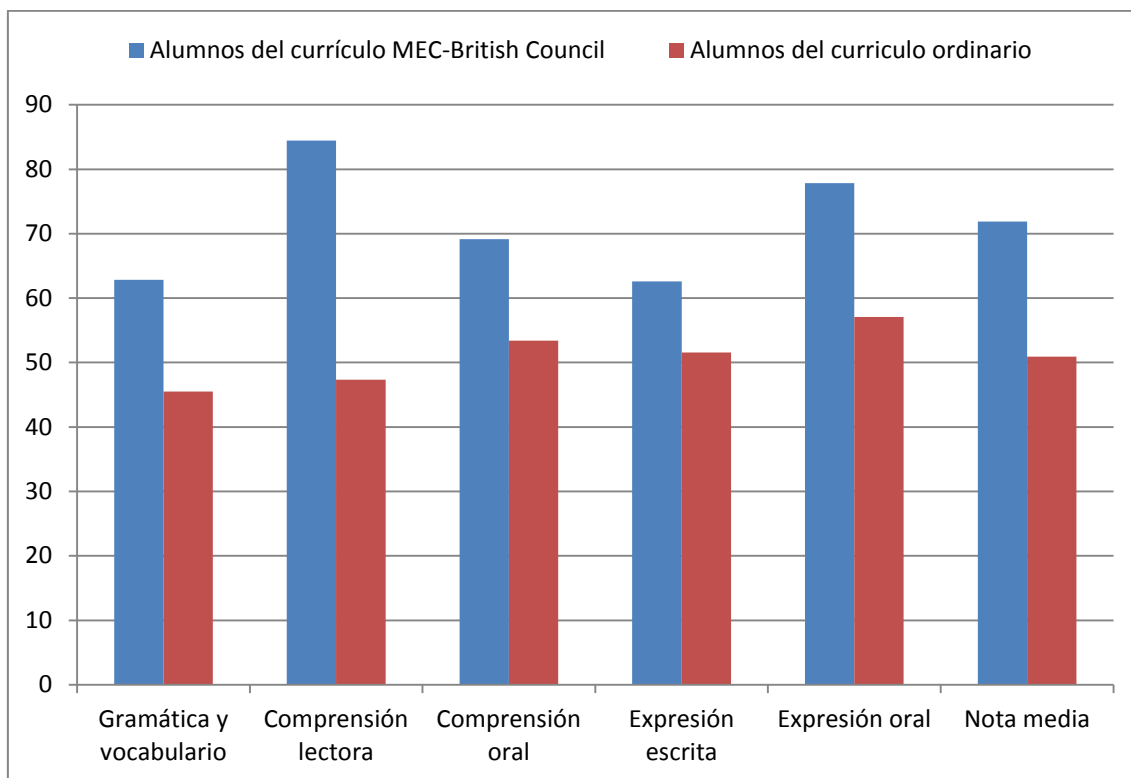
En la Gráfica 1 podemos observar la nota media en las distintas áreas de los alumnos que cursaron el currículum integrado. Si bien la calificación media supera los 60 puntos en todas las partes, se pueden apreciar diferencias significativas: las áreas de Gramática y Vocabulario y Expresión escrita apenas superan los 62 puntos, en Comprensión oral se alcanzan los 69, y podemos apreciar que estos alumnos despuntan en Expresión oral (77 puntos) y sobre todo en Comprensión escrita con una calificación media de 84 puntos.





Gráfica 2

En la Gráfica 2 podemos observar las calificaciones medias obtenidas por los alumnos que cursaron el currículo no bilingüe. Ninguna de las calificaciones medias supera el espectro de los 60 puntos: la nota más baja es la correspondiente a la Gramática y vocabulario, con 45 puntos. Dos puntos por encima se encuentra la Comprensión lectora (47), en tercer lugar por la cola está la Expresión escrita con 51 puntos, y las dos destrezas más fuertes de estos alumnos son la Comprensión oral (53 puntos) y la expresión oral (57 puntos).



Gráfica 3

En la Gráfica 3 se presenta la comparativa entre los alumnos que cursaron los currículos MEC-British Council y ordinario. Los primeros obtienen calificaciones superiores en todos los niveles, siendo su nota media más de 20 puntos superior. La destreza en la que se aprecia una diferencia más considerable es la Comprensión lectora, en la que los alumnos del currículo MEC-British Council obtienen 37 puntos más que los del currículo ordinario. La segunda destreza en la que observa una mayor diferencia entre los alumnos de ambos currículos es la Expresión oral, con 20 puntos de diferencia. En tercer lugar se sitúa la diferencia de nivel en cuanto a Gramática y vocabulario (17 puntos) seguida muy de cerca por la que presentan en Comprensión oral (16 puntos). Por último, la disciplina en la que hay una menor diferencia de nivel entre los alumnos de ambos currículos es la Expresión escrita (11 puntos).

## **4.2 RESUMEN Y EVALUACIÓN DE RESULTADOS**

### **Alumnos del currículo integrado MEC-British Council**

Estos alumnos han obtenido muy buenos resultados en la prueba, con una calificación media de más de 71 puntos. La excelente puntuación obtenida por los alumnos bilingües en el apartado de Comprensión lectora refleja tanto la habituación de los alumnos a leer temarios de materias no lingüísticas en inglés como el trabajo llevado a cabo en la asignatura de Inglés, en la que han trabajado y analizado los distintos tipos de textos a lo largo de la Educación Secundaria. Tampoco es casualidad la alta puntuación obtenida en Expresión oral por estos alumnos, probablemente fruto del enfoque por proyectos que se ha venido aplicando en este currículo, en el que los alumnos han tenido que llevar a cabo muchas presentaciones orales, consolidando su seguridad y fluidez a la hora de hablar en inglés. En este sentido, la constante exposición oral a la lengua inglesa ha sido probablemente fundamental para la consecución de buenos resultados en el apartado de Comprensión oral. Por último, aunque los resultados se pueden adjetivar como buenos dado que la calificación media de estas destrezas supera los 60 puntos, la Expresión escrita y los conocimientos de Gramática y vocabulario son los “puntos débiles” de este perfil de alumnado, quizá debido al enfoque comunicativo del currículo, en el que se ha dado mucha importancia a la consecución de soltura y fluidez en el ámbito oral, no poniendo tanto el énfasis en los aspectos formales de la lengua.

Es importante señalar que la obtención de estas conclusiones en torno a las posibles causas de los buenos resultados de los alumnos que siguieron el currículo MEC-British Council parte del convencimiento de que tanto las materias no lingüísticas impartidas en lengua inglesa como la asignatura Inglés del currículo integrado contribuyen al buen nivel lingüístico de este alumnado, aunque el presente estudio se centre solamente en la influencia que la metodología y enfoque de la materia Inglés tiene en su competencia lingüística.

### **Alumnos del currículo ordinario**

Los resultados en la prueba de este perfil de alumnado no son buenos: poco más de 50 puntos de media, 10 puntos por debajo de los 60 que marcan el aprobado. Son curiosamente las destrezas orales, con 57 puntos en Expresión oral y 53 puntos en Comprensión oral las que se quedan más cerca del aprobado, desmontando quizás el tópico de una menor prioridad en el currículo ordinario por las disciplinas orales. Con 51 puntos,

la Expresión escrita está en tercer lugar, y los peores resultados se dan tanto en Comprensión lectora, con 47 puntos, como en Gramática y vocabulario (45 puntos). La calificación media de este último apartado cuestiona el planteamiento curricular de Inglés como Lengua Extranjera en la etapa de Educación Secundaria, en la que supuestamente se incide más en los elementos gramaticales de la lengua.

Queda patente después de la realización de las pruebas que los alumnos que siguieron el currículo integrado tienen un nivel muy superior, estando 20 puntos de media por encima de aquellos alumnos que cursaron el currículo ordinario.

Un resultado a priori no esperado es que la destreza en la que se presenta una mayor diferencia entre ambos tipos de alumnos sea la Comprensión lectora, en la que los alumnos bilingües obtienen 37 puntos más que los del currículo ordinario, probablemente debido a la exposición a textos en inglés de las materias no lingüísticas (Ciencias Naturales y Geografía e Historia) y al estudio de distintos tipos de textos en la asignatura de Inglés de los alumnos bilingües.

En el resto de las destrezas se aprecian también diferencias importantes entre ambos perfiles de alumnos, con diferencias muy considerables, comenzando por las observadas en Expresión oral, con 20 puntos de diferencia, probablemente debido a la metodología AICLE del currículo integrado, un enfoque que incide mucho más en los proyectos orales que el currículo ordinario.

En tercer lugar se sitúa la diferencia de nivel en cuanto a Gramática y vocabulario (17 puntos), un dato diferente al esperado a priori, debido a la composición de ambos currículos según la cual se trabajan más los aspectos gramaticales de la lengua en el currículo ordinario.

La diferencia en Comprensión oral es de 16 puntos a favor de los alumnos bilingües, debido a los mismos motivos por los que han obtenido tan buenos resultados en Expresión oral.

Por último, es en Expresión escrita donde hay una menor diferencia de nivel (11 puntos) entre los alumnos de ambos currículos. El hecho de que sea la destreza en la que hay una menor diferencia, aunque igualmente significativa, se puede deber a que en el currículo ordinario se le trata de dar importancia a la Expresión escrita, aunque no se alcance el nivel de los alumnos del currículo MEC-British Council.

### 4.3 SUGERENCIAS DE INTERVENCIÓN

A la luz de los excelentes resultados obtenidos por los alumnos que cursaron el currículo MEC-British Council no parece necesario proponer ningún tipo de modificación en este currículo, sino todo lo contrario: defender su existencia y elogiar sus efectos en el nivel de competencia lingüística del alumnado que lo sigue.

En cuanto a los no muy positivos resultados de los alumnos que siguieron el currículo ordinario, aunque se puedan explicar en parte por su menor exposición a la lengua inglesa al no haber cursado las materias de Ciencias Naturales y Geografía e Historia en inglés, son claramente mejorables, puesto que se ven superados holgadamente en puntuación por los alumnos bilingües en cada una de las cinco partes del examen. Sin querer entrar a diseñar una modificación curricular, sí sería positivo proponer una serie de ideas que se apliquen al currículo de la asignatura Inglés para revertir esta situación de gran desequilibrio competencial entre ambos grupos de alumnos: es fundamental la exposición a elementos auténticos del lenguaje; se deberían proponer más proyectos y tareas que promuevan el trabajo en grupo y el uso funcional del lenguaje en situaciones reales; los alumnos deben ser los protagonistas en el proceso enseñanza-aprendizaje; es esencial una atmósfera de seguridad y positividad en la que el alumnado no sienta vergüenza al expresarse en lengua inglesa, se debería tratar de evitar la dependencia del libro de texto; sería interesante el uso de materiales, actividades y temas que impulsaran la interacción oral, poniendo el énfasis en lograr fluidez oral para que una vez que los alumnos pudieran hablar con fluidez se trabaje la precisión gramatical. En definitiva, las ideas propuestas no suponen ninguna novedad, sino un enfoque más comunicativo, que, en resumidas cuentas, trate de imitar la metodología, enfoque y técnicas empleadas en la asignatura Inglés del currículo MEC-British Council.

Otro tema importante, y más aún después de observar el desequilibrio en cuanto a nivel lingüístico de los alumnos procedentes de ambos currículos, es la imposibilidad de continuar con un currículo diferenciado en la etapa postobligatoria de Bachillerato, en la que ambos tipos de alumnos son mezclados para seguir un currículo común que continúa el currículo ordinario de la etapa de educación secundaria, lo que forzosamente ralentiza el progreso de los alumnos bilingües al tener que estar en un grupo en el que la exigencia y el nivel de los compañeros que siguieron el currículo ordinario es menor. A la vista de los resultados obtenidos, no parece tampoco claro que los alumnos que siguieron currículo

ordinario se beneficien lingüísticamente de compartir las clases con los alumnos bilingües. Por lo tanto, hasta que se consiga reducir el desequilibrio lingüístico entre ambos tipos de alumnos, parece recomendable tratar de mantener la división de los alumnos de los currículos integrado y ordinario en la asignatura Inglés en la etapa de Bachillerato, con currículos que se ajusten al nivel curricular de estos alumnos. La continuación de un modelo de enseñanza bilingüe para Bachillerato, aunque quedara fuera del convenio MEC-British Council (que concluye en la etapa de educación secundaria) debería ser regulada por las instituciones educativas pertinentes (el MEC o las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas).

# CONCLUSIONES

A través del estudio de caso contrastivo del alumnado que cursó los currículos ordinario y bilingüe en la etapa de educación secundaria en el IES Emilio Ferrari, los objetivos del presente TFM han sido obtener resultados que puedan corroborar o refutar los beneficios del programa de currículo integrado de contenidos y lengua inglesa avalados por el British Council, analizar en qué medida el planteamiento actual de ambos modelos de currículo (ordinario e integrado) cubren las cuatro destrezas comunicativas y el conocimiento de gramática y vocabulario en lengua inglesa, así como averiguar si se produce algún desequilibrio en las competencias de los alumnos en cuanto a estos elementos. Del mismo modo, en función de los resultados obtenidos, se ha planteado si el actual currículo para la enseñanza de lenguas en Bachillerato es el más adecuado. Finalmente, se ha pretendido crear interés por evaluar y analizar las competencias lingüísticas de los alumnos participantes en proyectos de enseñanza bilingües respecto a aquellos que siguen el currículo ordinario en más centros de educación secundaria, de tal manera que se impulse la elaboración de más estudios de similar naturaleza que amplíen las conclusiones obtenidas en el presente TFM.

Los hallazgos obtenidos en este trabajo apuntan a que los alumnos que siguieron el currículo integrado tienen una competencia comunicativa veinte puntos de media superior a aquellos que siguieron el currículo ordinario, ratificando por tanto los beneficios del currículo integrado MEC-British Council y cuestionando el planteamiento del currículo ordinario, debido a la baja puntuación media obtenida por los alumnos que lo siguieron. Asimismo, al analizar más a fondo los resultados, se ha observado que los alumnos que cursaron el currículo bilingüe, aunque obtienen buenos resultados en todas las partes del test, despuntan con claridad en Comprensión Lectora y Expresión oral. El alumnado que siguió el currículo ordinario, por su parte, obtiene unos malos resultados a nivel general, siendo estos especialmente negativos en las secciones de Gramática y Vocabulario y Comprensión lectora.

La explicación para estos resultados se puede obtener a partir de los contenidos y metodologías aplicadas en ambos currículos: el currículo MEC-British Council, además de impulsar una continua exposición a la lengua inglesa tanto escrita como hablada gracias a las materias no lingüísticas impartidas en inglés, en la asignatura Inglés promueve un enfoque por proyectos, la participación de los alumnos, la no dependencia del libro de

texto, la priorización del uso de la lengua sobre el estudio de la misma, el estudio de textos de diversa naturaleza, la proposición de pretextos prácticos que impulsen uso constante de la lengua inglesa para mejorar la fluidez del alumnado, etc. Estas explicaciones cobran más fuerza si cabe al tener en cuenta que todos los alumnos analizados que cursaron el currículo MEC-British Council ya siguieron un currículo integrado en la etapa de educación infantil y primaria, al estar matriculados en el CEIP Miguel Delibes, que cuenta con sección lingüística. Por otro lado, en el currículo ordinario, solamente la asignatura Inglés es impartida en esta lengua y su metodología es claramente menos comunicativa, más dependiente del libro de texto, más teórica y con elementos para promover el uso de la lengua menos realistas y auténticos.

El presente planteamiento curricular del Bachillerato, que unifica los itinerarios curriculares de ambos tipos de alumnos, no parece ser el más adecuado a la vista de los resultados obtenidos: probablemente ralentiza el progreso de aprendizaje del grupo que siguió el itinerario MEC-British Council, al ser los contenidos y criterios de evaluación una continuación del currículo ordinario, que ha demostrado no ser tan efectivo como el currículo integrado. Por ello, hasta que la competencia de los alumnos que cursaron el currículo ordinario no mejore, resultaría positivo reclamar una ampliación del itinerario bilingüe para la etapa de Bachillerato, de tal forma que ambos tipos de alumnos continúen al menos cursando la asignatura Inglés de forma separada, para que todos ellos puedan progresar siguiendo currículos que tengan en cuenta sus diferentes competencias comunicativas.

Finalmente, es importante señalar que el presente TFM presenta muchas limitaciones implícitas en la naturaleza de un estudio de caso, puesto que la muestra analizada no es lo suficientemente representativa para la obtención de conclusiones rotundas y definitivas. En este sentido, sería positivo promover la realización de estudios de similar naturaleza a pequeña y gran escala, de tal forma que se puedan ampliar y definir las conclusiones obtenidas en esta investigación.



# BIBLIOGRAFÍA

Borrull, M. N., González, M. C., Garau, M. J., Salazar, J., & Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de Educación Secundaria en las Islas Baleares. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 105-128.

Brook-Hart, G. (2008). *Complete first certificate student's book pack*. Cambridge University Press.

Bueno Alastuey, M., & Luque Agulló, G. *Competencias en lengua extranjera exigibles en la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta para la evaluación de los aspectos orales: Foreign language competences required in the University Admission Examination: A proposal for the evaluation of oral aspects*. Ministerio de Educación.

Byram, M., & Nichols, A. & Stevens, D.(Eds.)(2001). *Developing intercultural competence in practice*.

Carretón Puebla, L. M. (2012). Hacia una enseñanza CLIL.

Castilla y León, Boletín Oficial (2007). Decreto 52/2007, de 17 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Consejería de Educación de Castilla y León (2006). ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Consejería de Educación de Castilla y León (2015). ORDEN EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Estrasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.

Coyle, D (1999) 'Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts' in Masih, J (Ed): *Learning through a foreign language* London: CILT

Coyle, D. (2008). CLIL – a pedagogical approach. In N. Van Deusen-Scholl, & N. Hornberger, *Encyclopedia of language and education, 2nd edition* (pp. 97-111). Springer.

Díez Mazariegos, G. (2013). Dos métodos de enseñanza del bilingüismo en Educación Primaria. Estudio Comparativo.

España, Ministerio de Educación y Cultura (2006). Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

España, Ministerio de Educación y Cultura (2014). Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

España, Ministerio de Educación y Cultura y Reino Unido, British Council (2013). Convenio Colaboración British Council y MEC. Convenio de colaboración para la realización de proyectos curriculares integrados y actividades educativas conjuntas.

Fernández Agüero, M. (2010). Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid.

Gisbert Da Cruz, X., de Lis González, M. J. M., & Escudero, G. G. (2015). El rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües en España. *NABE Journal of research and practice*, 6.

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.

Lantolf, J. P., & Lantolf, J. P. (Eds.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning* (p. 1). Oxford: Oxford University Press.

Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. *Handbook of second language acquisition*, 413-468.

Marías, J. (2015). “Ni enseñanza ni bilingüe” 17 de Mayo. El País Semanal.

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE: the European dimension: Actions, trends and foresight potential* (p. 58). European Commission.

Martínez Seijo, M. (4 de abril de 2013). En pro de los centros bilingües British Council.

MEC-British Council Bilingual Project (2006) *Guidelines for the development of the integrated curriculum in Secondary Education (4th year)*.

Mejías García, M. J. (2014). Diseño de materiales curriculares para una sección bilingüe.

Pérez Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore (Eds.), *Models and Practice in CLIL*. Volumen monográfico de *RESLA*. 39-54.

Querol, J. M., Marías, D. (2014). La situación actual de la educación en España: ¿un suicidio colectivo? Revista ábaco. 2ª época. Volumen 4(82).

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

Santa-Cecilia, Á. G. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

Suárez, M. L. (2005). *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE): una de las claves para la convergencia europea*. Universidad Europea de Madrid.

Swain, M. (1997). The output hypothesis, focus on form and second language learning. En V. Berry, B. Adamson and W. Littlewood (Eds.), *Applying linguistics: Insights into language in education*. Hong Kong: English Centre, University of Hong Kong, 1-21.

Velarde Herrera, J. (2013). Propuesta de proyecto bilingüe AICLE para un colegio de Educación Primaria.

# ANEXOS

## First Certificate model paper from Cambridge ESOL

### PAPER 1: READING Part 1

#### Part 1

You are going to read an article about a woman who writes children's books. For questions 1–8, choose the answer (A, B, C or D) which you think fits best according to the text.

Mark your answers on the separate answer sheet.

#### Jane Hissey, creator of the 'Old Bear' stories

If anyone knows what makes a great children's book, it must be Sussex author and illustrator Jane Hissey. Her 'Old Bear' books have achieved classic status in a variety of formats: books for different ages, audio tapes, calendars and diaries.

I caught up with Jane at her home in the East Sussex countryside and asked her what she thinks is the secret of a classic children's book. 'That's a difficult one. I suppose it's got to be relevant to the child's stage of development – for young children, pictures on a page that are familiar, for older children, an experience. The book should be familiar, but hold some surprises too, in order to maintain the interest. It must inspire and delight, but there is also an element of the matter-of-fact, the things that happen every day.'

Jane was born in Norwich and studied design and illustration at Brighton College, after which she taught art to secondary school students. She married a graphic designer and settled in East Sussex. After the birth of her first child, Owen (who is now 18), she gave up teaching and worked on her own artwork, drawing pictures of teddy bears and designing greeting cards. An editor from a publishing company saw her work and invited Jane to do a children's book. After the birth of her second child, Alison (who is now 14), she set to work.

'Old Bear', the leader of the gang, was Jane's childhood teddy and she still loves him. 'I get the feeling he's writing his own words. I look back at the first book I wrote and realise he's lost a lot of his fur. That's partly because I pin him in front of me in order to draw him. Like the other toys, he gets stuck on little clamps. All the toys have aged more than I show in my drawings; I'm able to keep them looking youthful.'

Over the years, from the first 'Old Bear' book in 1988, her children have made a huge contribution – not least in terms of plot. 'I used to give my children the toys to play with – and they had tea parties and so on. One of my bear characters, 'Little Bear', is the same age as Ralph, my youngest, who's seven now. All the children have been involved and, in years to come, they will realise how much.'

Jane's technique is very interesting. Unlike many other children's illustrators, she works in coloured pencils, which makes her work immediately accessible to children because it's the medium most familiar to them. She likes to draw the original about four times larger than it appears in the book. Because they are eventually reduced in size, the drawings then look more dense, with a deeper texture. 'I build up layers and layers of colour,' she explains, 'so the effect is not wishy-washy. There's a depth of colour and you can see the other colours underneath.' With such a laborious, meticulous method of working, a single book takes a year to write and illustrate. How, I asked her, does this work fit in with the demands of a large family and home? She told me it was a combination of teamwork and good planning. 'My husband is also an illustrator, so we both work from home and we can juggle things so that one of us is always there.'

Despite such phenomenal success in the book world, Jane remains very down-to-earth about her collection of toys. But, she admits she would miss them if she suddenly had no contact with them. 'I hope I'll know when people are getting fed up with the characters. If ever they did, I think I'd go on drawing them for fun. My own children have been very useful to me in my work, but as they are older now, I'll just have to hope that other people's children can inspire me.'

## PAPER 1: READING Part 1

- 1 According to Jane, a successful children's book
  - A contains material that is unexpected.
  - B should offer an escape from everyday life.
  - C does not lose its attraction as children get older.
  - D is set in a place which is known to its readers.
- 2 Jane first became involved in book writing because
  - A she got in touch with an editor.
  - B her artwork attracted professional attention.
  - C her husband encouraged her to try.
  - D she wrote stories for her own children.
- 3 What does Jane say about her teddy bear illustrations in paragraph 4?
  - A They have improved over time.
  - B She uses real models to work from.
  - C They have been pinned up around the house.
  - D She has had difficulty keeping them up-to-date.
- 4 How did Jane's children assist her in her work?
  - A by allowing her to concentrate on her work
  - B by telling her what they thought of her stories
  - C by suggesting characters for her stories
  - D by giving her ideas for her stories
- 5 According to the writer, Jane's books take a long time to produce because
  - A the pages have to be so large.
  - B the colouring is a lengthy process.
  - C she redoes so many of her drawings.
  - D she colours each page to suit the mood of the story.
- 6 When Jane says 'we can juggle things' (lines 63-4), she means that she and her husband can
  - A find someone to look after their children.
  - B afford to turn down work.
  - C find space in the home to work.
  - D organise their daily schedules.
- 7 How does Jane feel about her future work?
  - A uncertain
  - B excited
  - C encouraged
  - D depressed
- 8 What do we learn from the article as a whole about Jane's attitude to her books?
  - A She is interested in experimenting with different drawing techniques.
  - B She regards her characters simply as a commercial project.
  - C She is fond of the toys that she draws regularly.
  - D She is bored with writing about bears all the time.

## PAPER 1: READING Part 2

### Part 2

You are going to read an article about sending scientific expeditions to the Moon. Seven sentences have been removed from the article. Choose from the sentences **A–H** the one which fits each gap (**9–15**). There is one extra sentence which you do not need to use.

Mark your answers **on the separate answer sheet**.

### Getting back on the Moon

*Several decades after the Apollo 11 Moon landing, scientists want another trip.*

One of the most dramatic events in human history took place in 1969. Dressed in his space suit and equipped with an oxygen backpack, a walkie-talkie, a camera and a special visor to block out the fierce light of the sun, the astronaut Neil Armstrong stepped from the Eagle lunar module out onto the Moon. He was soon joined by Edwin 'Buzz' Aldrin. The two men collected rock samples and took photographs before returning to the Apollo spacecraft.

After several decades, the excitement surrounding mankind's first visit to another world has not decreased. **9**  Moreover, the snapshot of a sapphire-blue Earth, as seen from the Apollo spacecraft, remains a powerful symbol of space exploration.

However, some scientists claim that, despite twelve men having walked on the Moon in six missions between 1969 and 1972, basic questions about it remain unanswered. For example, is there really water there? What is the 'far side' like? How did the Moon come to orbit the Earth? **10**  Human beings, they say, would be better at gathering information and samples than unmanned spacecraft.

David Heather, a lunar researcher from London, agrees that such questions could be answered more easily if people were sent up rather than robots. He thinks that people are more intelligent and useful. **11**

The researcher, who is studying data from unmanned spacecraft, believes that because scientists have got some sample material from the Moon, most people consider that it is unnecessary to go back there. He insists, however, that a lot of the material we have does not give a good idea of what all parts of the Moon are like. **12**  As a result, there are very few pieces of rock from the highland regions and insufficient material from the lunar seas.

**13**  That is another reason why people like David Heather would like to see more scientists up there, working with more advanced equipment. A lot more could be done today.

There are problems, however, the main one being that it is incredibly expensive to send humans to the Moon. **14**  There is only so much money to go round. There would be arguments about the best use of resources between people who want to go to the Moon, people who want to build telescopes on Earth and people who want to build telescopes in space. Each group would argue that their project is the most important and urgent undertaking.

There is another problem to be faced. **15**  For example, astronauts on the far side of the Moon, which is invisible to Earth, would be out of contact. A lot of people would oppose manned missions for that reason alone.



## PAPER 1: READING Part 2

- |          |   |          |  |
|----------|---|----------|--|
| <b>A</b> | All the Apollo missions had to land near the Moon's equator, so the samples have come from a limited area.  | <b>E</b> | Now, some believe that manned missions should begin again.                                 |
| <b>B</b> | It is easy to forget, too, that the technology of the early lunar missions was the technology of the 1960s. | <b>F</b> | The human footprints on the lunar surface seem as incredible now as they did in the 1960s. |
| <b>C</b> | They are supposed to do the kind of tasks that astronauts cannot do.  | <b>G</b> | For that reason, some people might oppose any plans for new missions.                      |
| <b>D</b> | The most mysterious areas of the Moon are probably the most dangerous.                                      | <b>H</b> | They can make quick decisions about what they should collect and examine.                  |



## PAPER 1: READING Part 3

### Part 3

You are going to read a magazine article about four athletes. For questions **16–30**, choose from the athletes (**A–D**). The athletes may be chosen more than once.

Mark your answers **on the separate answer sheet**.

### Which athlete

- |  |                                    |
|--|------------------------------------|
| started doing her sport as a way of using up energy?                   | <b>16</b> <input type="checkbox"/> |
| thinks she sometimes demands too much of herself?                      | <b>17</b> <input type="checkbox"/> |
| has worked as a model?   | <b>18</b> <input type="checkbox"/> |
| sometimes feels too tired to go on?                                    | <b>19</b> <input type="checkbox"/> |
| took a break from her sport to improve her motivation?                 | <b>20</b> <input type="checkbox"/> |
| used to have to combine training for her sport with a job?             | <b>21</b> <input type="checkbox"/> |
| hasn't completely recovered from an old injury?                        | <b>22</b> <input type="checkbox"/> |
| feels people's envy is misplaced?                                      | <b>23</b> <input type="checkbox"/> |
| doesn't avoid any particular type of food?                             | <b>24</b> <input type="checkbox"/> |
| knows the time when she can continue in her sport is limited?          | <b>25</b> <input type="checkbox"/> |
| wouldn't consider having a day in the week free of training?           | <b>26</b> <input type="checkbox"/> |
| goes straight from the running track to the pool when she is training? | <b>27</b> <input type="checkbox"/> |
| says she has a different attitude to her body from non-athletes?       | <b>28</b> <input type="checkbox"/> |
| feels that she was born with certain advantages?                       | <b>29</b> <input type="checkbox"/> |
| gave up something time-consuming to concentrate on her sport?          | <b>30</b> <input type="checkbox"/> |

## Top form

*Athletes who compete at the highest level in their sport have to work hard to achieve the ideal physical condition.*

**A**

**Jessie, 31, is a 100m hurdler.**

'People are always commenting on my arms. I think I'm lucky genetically because I had good muscle tone even before I started training. I've actually been earning some extra money recently by posing for some photographers who appreciate the beauty of the strong, fit bodies athletes possess. Obviously, I have to watch what I eat carefully, and as desserts and chocolate are a weakness of mine, it can be a problem! I tore the ligaments in my knee three years ago and since then I've been in constant pain, and have had it operated on four times. But I'm running well at the moment. I train about three to four hours a day, six days a week. I have friends who say they wish they looked like me, but it's hard work to maintain my body in peak condition.'

**B**

**Natasha, 16, is a gymnast.**

'My mother got me into gymnastics because I was an over-active child – I was always getting into trouble for standing on my head and leaping around. At the moment, I train up to six hours a day and Sunday is my only day off. I don't worry about my weight or what I eat as my parents do that for me – they think I don't know when to stop. But I do have to keep off peanuts! Anyway, it's more about muscle tone than weight. I don't envy models their bodies because they're a different shape. We're not skinny, we're toned and muscled. Most of us retire at 19 or 20 because you invariably get bigger then. Three years ago, I had a hip injury which put me out of the sport for 18 months and I had to be really committed to get through it. There are days when you're so worn out that you think "I can't do it today", but you must try to work through the exhaustion.'

**C**

**Sophie, 21, is a backstroke swimmer.**

'Three years ago, I took three months out because I knew I had to if I was to carry on. I now know that every time I get in the water, it's because I really want to be there. In my time out, I occasionally treated myself to chocolate, which is normally forbidden. I didn't train either, so it was hard when I started swimming again. My body is a tool for me and I don't see it in the way other women view theirs. I was approached by a major chain store once about modelling swimwear, but I wasn't keen on the idea. I train seven days a week, which is tiring, but missing a session is never an option. I swim for two hours in the morning, then spend two hours in the gym before going back to the pool. Now that I have the advantage of financial sponsorship, I can train full-time and no longer have to get up at 4.45 am to swim before going to the office.'

**D**

**Karen, 28, is a modern pentathlete.**

'I'm very competitive and I can push myself too far in training. I'm never tempted to miss it, except when I feel ill. A typical day's training is: shooting from 8 am to 9.30 am; running from 10 am to 11 am; swimming from 11 am to midday; riding from 1pm to 3 pm; and then 45 minutes fencing. I snack on bananas to keep up my energy levels, but it's impossible to fit in time to eat and digest anything substantial until the end of the day's work-out. I limit my coffee-drinking because it's bad for me, but I can eat anything really, as long as it's in moderation. I only eat around 2,500 calories a day, which isn't much more than the average woman needs. I was studying to be a vet when I started competing in pentathlons. I was training every day and fitting it in round my coursework, which was exhausting, so eventually one of them had to go. I'm more focused now.'

## PAPER 2: WRITING Part 1

### Part 1

You **must** answer this question. Write your answer in **120–150** words in an appropriate style on the opposite page.

- 1** You help to organise meetings at your local sports club. You have invited James Wills, an international sports star who is going to visit your area, to give a talk at your club. He has sent you an email accepting your invitation and asking for more information.

Read his email and the notes you have made. Then write an email to him, using **all** your notes.

#### email

**From:** James Wills  
**Sent:** 20th April  
**Subject:** Talk at sports club

*Thank James* ————— Yes, I'd be very happy to give a talk at your sports club.  
During my stay I am free on either 10 June in the morning  
or 12 June in the evening. Which of these is better for you? ——— *Say which and why*  
Also please tell me something about your club members,  
*Explain* ————— for example their ages and the sports they enjoy.  
Finally, can you suggest any topics you would especially  
like me to talk about? ————— *Suggest ...*  
Looking forward to meeting you.  
Regards,  
James Wills

Write your **email**. You must use grammatically correct sentences with accurate spelling and punctuation in a style appropriate for the situation.

## PAPER 2: WRITING Part 2

### Part 2

Write an answer to **one** of the questions **2–5** in this part. Write your answer in **120–180** words in an appropriate style.

- 2** You have had a class discussion on the following question:  
*Which are the most important subjects for young people to study at school and why?*  
Now your teacher has asked you to write an essay, giving your opinion on this question.  
Write your **essay**.
- 3** You have decided to enter a short story competition. The competition rules say that the story must begin or end with the following sentence:  
*Suddenly I heard a noise behind me.*  
Write your **story** for the competition.
- 4** An international music magazine that you read is looking for reviews with the following title:  
*'The last CD I bought'*. You decide to write a **review** for the magazine. Describe the music on the CD and say what you think about it. Would you recommend the CD to other people?  
Write your **review**.
- 5** Answer **one** of the following two questions based on **one** of the titles below.

- (a) *Officially Dead* by Richard Prescott  
You see this advertisement in a local newspaper.

**What makes a good ending to a book?**

**Articles wanted**

Some people like a happy ending to a book, others prefer something more real.  
What about you?

Write your **article** about the end of *Officially Dead* and say how you feel about it.

- (b) *Pride and Prejudice* by Jane Austen  
Your English class has been discussing the characters of Jane and Lizzie Bennett. Now your teacher gives you this essay.

*How are the characters of Jane and Lizzie different and why is their relationship so strong?*

Write your **essay**.

## PAPER 3: USE OF ENGLISH Part 1

### Part 1

For questions 1–12, read the text below and decide which answer (A, B, C or D) best fits each gap.

There is an example at the beginning (0).

Mark your answers on the separate answer sheet.

**Example:**

0    A currently            B formerly            C recently            D lately

0	<u>A</u>	<u>B</u>	<u>C</u>	<u>D</u>
---	----------	----------	----------	----------

### The spirit of adventure

The scientists who (0) ..... work and study in Antarctica are fortunate. They are able to (1) ..... on the regular arrival of supplies by ship and plane, they are (2) ..... protected against the cold in comfortable, centrally-heated huts and they have specially (3) ..... vehicles called snowmobiles to move around in. But Antarctica still (4) ..... adventurers.

In 1992 two British men, Ranulph Fiennes and Mike Stroud, (5) ..... to walk across Antarctica, without any of these modern aids. They had (6) ..... to suffer a lot, and after walking for 95 days in temperatures below  $-40^{\circ}$  C, they were in a terrible state. However, they managed to (7) ..... from one side of the continent to the other. Luckily, they were (8) ..... to radio for an aircraft, which came and (9) ..... them up from the ice.

So, why did they do it? One explanation is that some human beings have an unusually strong desire to (10) ..... both with themselves and against nature. In the past, such people might have gone off to discover new lands. Today, such people (11) ..... new challenges, trying to (12) ..... something that no human being has ever done.



## PAPER 3: USE OF ENGLISH Part 1

- |    |               |            |             |             |
|----|---------------|------------|-------------|-------------|
| 1  | A live        | B trust    | C count     | D claim     |
| 2  | A accurately  | B severely | C exactly   | D properly  |
| 3  | A intended    | B designed | C drawn     | D formed    |
| 4  | A appeals     | B leads    | C attracts  | D catches   |
| 5  | A set out     | B got away | C set up    | D got by    |
| 6  | A anticipated | B waited   | C predicted | D expected  |
| 7  | A reach       | B cover    | C cross     | D arrive    |
| 8  | A adequate    | B able     | C capable   | D efficient |
| 9  | A put         | B kept     | C picked    | D held      |
| 10 | A compete     | B attack   | C oppose    | D combat    |
| 11 | A search      | B look     | C seek      | D watch     |
| 12 | A win         | B touch    | C achieve   | D make      |

## PAPER 3: USE OF ENGLISH Part 2

### Part 2

For questions **13–24**, read the text below and think of the word which best fits each gap. Use only one word in each gap. There is an example at the beginning **(0)**.

Write your answers **IN CAPITAL LETTERS** on the separate answer sheet.

Example: 

0	T	H	E	R	E						
---	---	---	---	---	---	--	--	--	--	--	--

### The first English dictionaries

Before the publication of the first English dictionaries **(0)** ..... was little agreement about how to spell words. It was partly **(13)** ..... a result of frustration over the variety of spellings in use **(14)** ..... the time that the first English dictionaries were compiled. Schoolmasters **(15)** ..... particular were keen to bring some sense to the 'disorders and confusion' in spelling. In 1604 Robert Cowdrey, a schoolmaster, published his *Table Alphabetical*, **(16)** ..... is now regarded as the first English dictionary. However, it contained only a few thousand words, far fewer **(17)** ..... the number of words found in dictionaries that were available for other European languages. This led to a demand for something much **(18)** ..... comprehensive.

The publication in 1755 of Samuel Johnson's *Dictionary of the English Language* is justly regarded as a landmark in the attempt **(19)** ..... bring order to a living, evolving language. This two-volume work included around 43,000 words. Many of the words in it **(20)** ..... amusingly defined – 'Dull: To make dictionaries is dull work.' It was also remarkable **(21)** ..... of its use of 118,000 quotations to illustrate the precise meanings **(22)** ..... the words. Johnson's approach was **(23)** ..... successful that for many decades his dictionary remained the **(24)** ..... widely used English dictionary.

## PAPER 3: USE OF ENGLISH Part 3

### Part 3

For questions 25–34, read the text below. Use the word given in capitals at the end of some of the lines to form a word that fits in the gap **in the same line**. There is an example at the beginning (0).

Write your answers **IN CAPITAL LETTERS** on the separate answer sheet.

Example: 0 A G R E E M E N T

### Keeping well

Most people would be in (0) ..... with the idea, often put forward by doctors, that we should avoid taking medicines unnecessarily.

AGREE

Even people with only (25) ..... medical knowledge say that it is not

LIMIT

(26) ..... to take aspirin, for example, whenever you have a

ADVISE

(27) ..... or some other minor ailment. It is certainly true that

HEAD

people have tended to become very (28) ..... on pills when in any kind of discomfort, rather than simply waiting for the symptoms to pass.

DEPEND

Many people would do well to take a different attitude to preventing

illness. The best way to keep well is to avoid (29) ..... foods

HEALTH

and habits. It is also (30) ..... to take plenty of exercise, and

HELP

we should give (31) ..... to people of all ages to do this,

ENCOURAGE

particularly the very young. If we can educate people at an early

age to keep fit and to look after themselves (32) ....., then the

CARE

(33) ..... of their having problems in later life will be considerably

PROBABLE

reduced. However, no matter how well we look after ourselves and how

much exercise we do, illness, (34) ....., is not always preventable.

FORTUNATE



## PAPER 3: USE OF ENGLISH Part 4

### Part 4

For questions **35–42**, complete the second sentence so that it has a similar meaning to the first sentence, using the word given. **Do not change the word given.** You must use between **two** and **five** words, including the word given. Here is an example (0).

**Example:**

0 A very friendly taxi driver drove us into town.

**DRIVEN**

We ..... a very friendly taxi driver.

The gap can be filled by the words 'were driven into town by', so you write:

**Example:** 0 WERE DRIVEN INTO TOWN BY

Write **only** the missing words **IN CAPITAL LETTERS** on the separate answer sheet.

35 They may ask to see your passport at the border.

**REQUESTED**

You may ..... your passport at the border.

36 I regret not visiting Mexico when I was in California last year.

**WISH**

I ..... Mexico when I was in California last year.

37 I use a dictionary to check any words that I don't know.

**UP**

If I don't know a word, ..... a dictionary.

38 'Have you had enough to eat, Sophie?' Karl asked.

**WHETHER**

Karl asked ..... enough to eat.

## PAPER 3: USE OF ENGLISH Part 4

39 I didn't know anything about Rosa's problems at work.

**UNAWARE**

I ..... Rosa's problems at work.

40 There are fewer fish in this river than there were three years ago.

**AS**

There ..... fish in this river as there were three years ago.

41 Tomoko's seat at the concert was not close enough for her to see the stage clearly.

**AWAY**

Tomoko's seat at the concert was ..... for her to see the stage clearly.

42 Mr Dunn found the instructions for the video very difficult to understand.

**IN**

Mr Dunn had great ..... instructions for the video.

## PAPER 4: LISTENING Part 1



### Part 1

You will hear people talking in eight different situations. For questions 1–8, choose the best answer (A, B or C).

- 1** On a train, you overhear a man talking on a mobile phone.  
Why will he be late?

  - A** because of the bad weather
  - B** because of an unexpected meeting
  - C** because of his car breaking down
  
- 2** You overhear a woman in a café telling her friend about her holiday.  
What did she do?

  - A** She borrowed a video camera.
  - B** She hired a video camera.
  - C** She bought a video camera.
  
- 3** You hear a radio programme about dealing with stress.  
What is the woman advising people to do?

  - A** try an unfamiliar activity
  - B** do an energetic activity
  - C** find an interesting activity
  
- 4** You overhear two friends talking about a job interview.  
How did the young man feel about the question he was asked?

  - A** embarrassed that he didn't have any hobbies
  - B** annoyed at being asked a personal question
  - C** surprised by the way the question was phrased

## PAPER 4: LISTENING Part 1

- 5 You hear a woman talking about an experience she had when travelling.

What happened?

- A She missed a ferry she intended to catch.
- B She was given wrong information about ferries.
- C All ferries were cancelled that day.

- 6 You hear a man talking on the radio about a film.

Which aspect of the film did he find confusing?

- A the speed of the dialogue
- B the development of the plot
- C the number of characters

- 7 You overhear three young people, Jane, Susan and Nick, planning a party.

What is Jane's responsibility?

- A decorations
- B food and drink
- C invitations

- 8 You hear a woman talking about living on her own.

What does she say about it?

- A It's not the first time she has lived alone.
- B It gives her plenty of time for housework.
- C She prefers sharing with other people.

## PAPER 4: LISTENING Part 2



### Part 2

You will hear an interview with Ayesha Surrenden, who is responsible for staff in a museum. For questions 9–18, complete the sentences.

### Working at a museum

According to Ayesha, many visitors come to the museum to see the exhibition

in the well-known  **9** section.

The museum is looking for people to work as what are known as  **10**

Ayesha says that people who have worked in a  **11**

may have the right experience for this particular job.

The museum would particularly like to employ people who know the

**12** language.

A person called a  **13** is in charge of each group of five employees.

Every week, employees have to work for a time at the

**14** in the museum.

Museum employees wear a uniform which is  **15** instead of the

traditional colours.

At the beginning, employees in this job receive £  **16** per year.

Every three weeks, employees can expect to have one

**17** when they do not have to work.

The museum must receive applications by  **18** at the latest.

## PAPER 4: LISTENING Part 3



### Part 3

You will hear five different people talking about their favourite teacher. For questions **19–23**, choose from the list (**A–F**) what each speaker says. Use the letters only once. There is one extra letter which you do not need to use.

**A** My favourite teacher trained me in skills which are useful in my present job.

Speaker 1  **19**

**B** My favourite teacher prevented me from making a mistake.

Speaker 2  **20**

**C** My favourite teacher encouraged me to create something original.

Speaker 3  **21**

**D** My favourite teacher believed lessons should be amusing.

Speaker 4  **22**

**E** My favourite teacher allowed me to break a school rule.

Speaker 5  **23**

**F** My favourite teacher wouldn't let me miss any classes.

## PAPER 4: LISTENING Part 4



### Part 4

You will hear an interview with Peter Jones, who works at an animal hospital. He is talking about how he recently rescued a baby seal. For questions **24–30**, choose the best answer (**A**, **B** or **C**).



- 24** Peter says that people walking along the beach
- A** may not notice an injured seal.
  - B** may find injured seals behind rocks.
  - C** may find injured seals near fishing nets.
- 25** When Peter gets a phone call about an injured seal he always
- A** goes to investigate the situation personally.
  - B** checks that the animal is in need of assistance.
  - C** asks the caller to check that the animal is still alive.
- 26** What made it more difficult to rescue the seal called Pippa?
- A** It was dark.
  - B** She was hiding.
  - C** She was not lying still.

## PAPER 4: LISTENING Part 4

- 27** Before they moved Pippa, the rescuers
- A** checked her injuries.
  - B** cleaned her cuts.
  - C** put her in the water.
- 28** When animals arrive at the hospital they are usually
- A** uncooperative.
  - B** scared.
  - C** aggressive.
- 29** Why was Pippa kept alone at first?
- A** because it made it easier to help her
  - B** in case her condition worsened
  - C** because she refused to let anyone touch her
- 30** Pippa was not fed fish straightaway because
- A** she was too sick.
  - B** she was too young.
  - C** she hadn't eaten for some time.



## PAPER 5: SPEAKING Part 1

### Part 1

3 minutes (5 minutes for groups of three)

#### Interlocutor

Good morning/afternoon/evening. My name is ..... and this is my colleague .....

And your names are?

Can I have your mark sheets, please?

Thank you.

First of all we'd like to know something about you.

- Where are you from (*Candidate A*)?
- And you (*Candidate B*)?
- What do you like about living (*here / name of candidate's home town*)?
- And what about you (*Candidate A/B*)?

Select one or more questions from any of the following categories, as appropriate.

#### Personal experience

- Do you enjoy buying presents for people? ..... (Is it ever difficult to buy for someone?)
- What has been the best present you have received recently? ..... (Who gave it to you?)

#### Daily life

- Is your weekday routine different from your weekend routine? ..... (In what ways?)
- What do you look forward to at the end of the day?

#### Media

- How much TV do you watch? ..... (What kind of programmes do you not enjoy?)
- Do you buy magazines or newspapers regularly? ..... (Why? / Why not?)

# PAPER 5: SPEAKING Part 2

**1 A place to eat**  
**2 Maps**

**Part 2**

4 minutes (6 minutes for groups of three)

**Interlocutor** In this part of the test, I'm going to give each of you two photographs. I'd like you to talk about your photographs on your own for about a minute, and also to answer a short question about your partner's photographs.

(Candidate A), it's your turn first. Here are your photographs. **They show people eating in different places.**

I'd like you to compare the photographs, and say why you think the people are enjoying eating in these places.

All right?

**Candidate A** .....

⌚ 1 minute

**Interlocutor** Thank you.  
(Candidate B), which place would you prefer to eat in?

**Candidate B** .....

⌚ approximately  
20 seconds

**Interlocutor** Thank you.

Now, (Candidate B), here are your two photographs. **They show people looking at different kinds of maps.**

I'd like you to compare the photographs, and say **why you think the people are looking at the maps.**

All right?

**Candidate B** .....

⌚ 1 minute

**Interlocutor** Thank you. (Can I have the booklet, please?)  
(Candidate A), do you like learning about different places?

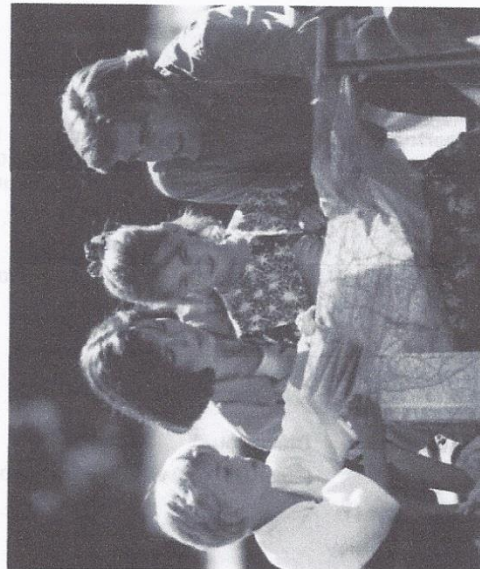
**Candidate A** .....

⌚ approximately  
20 seconds

**Interlocutor** Thank you.

## PAPER 5: SPEAKING Part 2

Why are the people looking at the maps?



Why are the people enjoying eating in these places?





## PAPER 5: SPEAKING Parts 3 and 4

### Cycling trip

### Parts 3 and 4

7 minutes (9 minutes for groups of three)

#### Part 3

**Interlocutor** Now, I'd like you to talk about something together for about three minutes.  
(4 minutes for groups of three)

I'd like you to imagine that some friends are planning to go on a two-week cycling trip. Here are some of the things they need to think about before they go.

First, talk to each other about **why** they need to think about these things before they go. Then decide **which two things** are the most important for their trip to be successful.

All right?

#### Candidates

⌚ 3 minutes  
(4 minutes for groups of three)

**Interlocutor** Thank you. (Can I have the booklet, please?)

#### Part 4

**Interlocutor** Select any of the following questions as appropriate:

- **Would you go on a cycling trip?**
- **If you have to do something important, how do you make sure that you don't forget to do it?**
- **Some people say you can learn a lot from travelling to other countries. Do you agree?**
- **Do you think it's a good idea to go back to the same place for holidays or is it better to go somewhere different each time?**
- **Should a holiday be relaxing or full of activity? ..... (Why?)**
- **Is it necessary to spend a lot of money to have a good time? ..... (Why (not)?)**

Select any of the following prompts as appropriate:

- **What do you think?**
- **Do you agree?**
- **And you?**

Thank you. That is the end of the test.

## PAPER 5: SPEAKING Parts 3 and 4

- Why do they need to think about these things before they go?
- Which two things are the most important for their trip to be successful?

