



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SORIA

Grado en Educación Primaria

TRABAJO FIN DE GRADO

**Aproximación a la metodología CLIL como
medio de aprendizaje de lenguas extranjeras
en Educación Primaria en secciones bilingües**

Presentado por Laura Hernández García

Tutelado por Ana María Calvo Montaña

Soria, 2018

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Grado tiene como propósito analizar y profundizar en la metodología *Content and Language Integrated Learning*, a la que nos referiremos como CLIL, en respuesta a las demandas que existen entorno a los procesos de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras. Para ello, presentaremos las orientaciones que señala la Unión Europea y las políticas educativas vigentes en nuestro país. Haremos un breve recorrido por la evolución de las principales metodologías existentes en la enseñanza de la lengua extranjera y trataremos de desgranar los complejos elementos que caracterizan a esta metodología, pretendiendo que esta sirva de herramienta pedagógica para los docentes especializados en la enseñanza de idiomas en Educación Primaria en secciones bilingües.

Palabras Clave: CLIL, bilingüismo, Educación Primaria, lenguas extranjeras.

ABSTRACT

The aim of this final degree work is to analyse and deepen on the methodology *Content and Language Integrated Learning* (we will refer to it as CLIL), in response to the demands concerning the teaching-learning process of foreign languages. To this end, we will submit the proposals provided by the European Union and the educational policies of our country. We will go through the evolution of the main methodologies related to the teaching of foreign language and we will try to decompose the complex elements which characterises CLIL, trying to use it as a pedagogical tool for teachers specialised in teaching languages in Primary Education in bilingual sections.

Key words: CLIL, bilingualism, Primary Education, foreign languages.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	5
2. JUSTIFICACIÓN	6
3. OBJETIVOS	7
4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO	8
5. CONTEXTUALIZACIÓN: ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS	9
5.1. JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD EN LA SOCIEDAD	9
5.2. IMPULSO DE LA UNIÓN EUROPEA	10
5.3. MARCO NORMATIVO EN ESPAÑA CC. AA: CASTILLA Y LEÓN ..	11
6. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA	13
6.1. EDUCACIÓN BILINGÜE	13
6.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS	14
6.2.1. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LA ENSEÑANZA DE Lenguas Extranjeras	14
6.2.2. PRINCIPALES ENFOQUES DE LA ENSEÑANZA DE Lenguas Extranjeras en el Siglo XX	15
6.2.2.1. MÉTODO TRADICIONAL	15
6.2.2.2. MÉTODO DIRECTO	15
6.2.2.3. MÉTODO AUDIO-ORAL	16
6.2.2.4. MÉTODO SITUACIONAL	16
6.2.2.5. MÉTODO SILENCIOSO	17
6.2.2.6. COMUNIDAD DE APRENDIZAJE DE IDIOMAS ...	17

6.2.2.7. SUGESTOPEDIA	18
6.2.3. ENFOQUES COMUNICATIVOS ACTUALES	18
6.2.3.1. RESPUESTA FÍSICA TOTAL	18
6.2.3.2. ENFOQUE NATURAL	19
6.2.3.3. ENFOQUE COMUNICATIVO	20
6.2.3.4 ENFOQUE LÉXICO	20
6.2.3.5. APRENDIZAJE BASADO EN TAREAS	21
6.2.3.6. APRENDIZAJE BASADO EN CONTENIDOS	21
7. ¿QUÉ ES CLIL?	22
7.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN	22
7.2. DEFINICIÓN	23
7.3. CARARACTERÍSTICAS	24
7.4. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA	28
7.4.1. IMPLICACIÓN DOCENTE	28
7.4.2. PRINCIPIOS DE LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE CLIL	29
7.4.3. ENFOQUES DIDÁCTICOS PARA APOYAR LA METODOLOGÍA CLIL	30
7.4.4. PRINCIPIOS DE PLANIFICACIÓN DE UNA LECCIÓN A TRAVÉS DE CLIL	31
7.5. RECURSOS Y HERRAMIENTAS	33
7.6. PRESENTE Y FUTURO DE LA METODOLOGÍA CLIL	39
7.6.1. GLOBALIZACIÓN Y CAMBIO	39
7.6.2. INTEGRACIÓN DEL LENGUAJE A TRAVÉS DEL CURRÍCULO	40
7.6.3. SOSTENIBILIDAD Y EDUCACIÓN DEL PROFESORADO ..	40

7.6.4. CRECIMIENTO DE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE LIDERADAS POR LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE CLIL	41
8. ALCANCE DEL PROYECTO	42
9. CONCLUSIONES	43
10. REFERENCIAS	45
APÉNDICES.....	47
APÉNDICE I: <i>ENGLISH PROFICIENCY INDEX</i>	47
APÉNDICE II: “ESCALA GLOBAL- TABLA 1 (MCER 3.3): NIVELES DE REFERENCIA COMUNES” (2018)	49
APÉNDICE III: “ESTUDIO DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS COMO MATERIA” / “UTILIZACIÓN DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS COMO MATERIA” (2017-2018)	50

1. INTRODUCCIÓN

La sociedad del siglo XXI está asistiendo a profundos cambios sociales, económicos y medioambientales, una nueva revolución histórica que nos obliga a revisar los parámetros y modelos vigentes.

La innovación tecnológica y digital ya influye en los procesos productivos y laborales, ha convertido los sistemas financieros en un engranaje global del que nada ni nadie queda excluido, el fácil acceso a flujo de información a una escala que consumimos y generamos sin garantías, está modificando nuestro conocimiento de la realidad y las formas de comunicación personales, sociales y laborales. Los conflictos y transformaciones geopolíticas están generando nuevos flujos migratorios y culturales y las estructuras sociales y familiares ya no se sustentan sobre bases tradicionales.

Ante esta perspectiva tenemos por delante un gran desafío de adaptación al reto global que debe encararse desde la educación, debido a que todavía quedan muchos aspectos por explorar.

Es necesario enfocar el aprendizaje desde la etapa infantil en continua evolución a lo largo de la vida para formar ciudadanos con recursos para afrontar los grandes cambios de una sociedad cada vez más compleja. Formar individuos creativos e innovadores, seguros emocionalmente, con habilidades sociales y de comunicación, inmersos en el dominio digital y de las TIC, con capacidad de adaptación y sensibles a la inclusión social, y al multiculturalismo y el medioambiente, nos enfrentan a un gran reto de futuro.

La sociedad española y en particular la comunidad educativa es consciente de estos nuevos desafíos y en los últimos años ha realizado grandes esfuerzos en promocionar, entre otras áreas, el aprendizaje de lenguas extranjeras, mayoritariamente la lengua inglesa, disciplina en la que nuestro país no ha alcanzado niveles aceptables de inmersión. Según el ranking EF EPI *English Proficiency Index (2018)*, instrumento que evalúa el nivel de inglés en adultos de todo el mundo, sitúa a España en el puesto 32 de un total 88 analizados y que se encuentran muy por debajo de la media de nuestro entorno. ([APÉNDICE I](#))

2. JUSTIFICACIÓN

Expuestos anteriormente los retos a los que los sistemas educativos se enfrentan en el proceso de enseñanza- aprendizaje de la lengua inglesa, y los propios como futura docente de este área en Educación Primaria, este Trabajo Fin de Grado, de aquí en adelante TFG, trata de analizar las metodologías existentes en esta materia y de profundizar en la denominada *Content and Language Integrated Learning*, como medio de enseñanza de contenidos a través de lenguas extranjeras, modelo empleado mayoritariamente en las secciones bilingües que se han implantado en las distintas Comunidades Autónomas. Como veremos más adelante, estos programas educativos han crecido exponencialmente en los últimos años gracias al esfuerzo social y económico que conlleva. No obtener resultados óptimos a los que aspiramos no supondría solamente una gran pérdida de los recursos invertidos, sino también la pérdida de oportunidades de desarrollo personal y profesional de generaciones futuras, ya que no obtendrían un nivel óptimo de dominio de la lengua inglesa que la sociedad actual, global y competitiva nos exige.

Resulta necesario, por tanto, analizar la metodología CLIL, conociendo sus bases teóricas, principios y herramientas, para lograr un proceso de enseñanza-aprendizaje efectivo. Tomando como referencia del libro *Content and Language Integrated Learning* de los autores Do Coyle, Philip Hood y David Marsh. Expertos en el análisis e implantación de esta metodología.

Un estudio sólido de los modelos didácticos con los que trabajamos, así como el conocimiento de estudios y análisis de referencia nos serán de ayuda para ajustarnos a las exigencias que conciernen a los docentes.

3. OBJETIVOS DEL TFG

El objetivo general de este Trabajo de Fin de Grado es realizar un análisis del complejo término del “bilingüismo” así como hablar de su implantación en los centros educativos de Educación Primaria mediante las secciones bilingües y profundizar en la metodología de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras denominada *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, en español: *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)*. Metodología a la que apartide ahora nos referiremos como CLIL.

Podemos desglosar este objetivo general en los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en el término del “bilingüismo”, así como en sus tipos.
- Descubrir diferentes metodologías de aprendizaje de lenguas extranjeras utilizadas en la enseñanza.
- Presentar qué es CLIL, cuándo y porqué surge.
- Ahondar en la adquisición de las lenguas extranjeras en Educación Primaria mediante el concepto del CLIL.
- Describir las ventajas e inconvenientes que aporta la metodología CLIL, así como los recursos necesarios para su efectividad.
- Reflexionar sobre el alcance y futuras direcciones de CLIL

4. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

La metodología empleada para la realización de este trabajo sobre el análisis del modelo CLIL para la enseñanza de la lengua inglesa en secciones bilingües en Educación Primaria se inicia empezando con un visión general en el marco de la Unión Europea, en España y más concretamente en la Comunidad Autónoma de Castilla y León. Es mucha la información que nos proporcionan las páginas web oficiales de la Comisión Europea, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), el Boletín Oficial del Estado, la Ley Orgánica de Educación, así como de los distintos portales de las Administraciones Educativas de las CC.AA. Información sobre políticas educativas, normativa y recursos didácticos, informes y estudios actualizados, nos sirven para presentar el panorama actual y el futuro al que aspiramos en este proyecto.

Con esta investigación inicial, se pretenden exponer unas bases científicas que justifican la finalidad de este proyecto, concretamente la de la presentación de la metodología CLIL como una metodología alternativa y efectiva para el aprendizaje de idiomas.

A continuación, con el propósito de comprender cómo han evolucionado los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, se ha llevado a cabo un recorrido histórico-pedagógico acerca de los principales enfoques educativos que culmina con la presentación de la metodología de la que trata este proyecto. Para recabar información sobre las diferentes metodologías utilizadas a partir del siglo XX nos han sido de gran ayuda diferentes artículos y monografías tales como: “Historia de la Metodología de Enseñanza de Lenguas Extranjeras” de Miguel A. Martín Sánchez y libros como *Approaches and Methods in Language Teaching* de Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers.

Para comprender y abordar el enfoque CLIL, sus principios y sus bases, se ha tomado como referencia el libro publicado por Cambridge *Content and Language Integrated Learning* y escrito por Do Coyle, Philip Hood y David Marsh, siendo estos autores de los especialistas con mayor renombre en lo que a la metodología CLIL se refiere.

Tras la exposición del enfoque CLIL, hemos elaborado una guía ejemplificada para la programación y ejecución de lecciones a través de CLIL basándonos en el libro

Guide Adressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools publicado por la Universidad de Cambridge. Además, hemos llevado a cabo una recopilación de diferentes estrategias y herramientas 2.0 como propuesta de una posible aplicación del modelo.

Por último, hemos concluido este proyecto presentando una serie de expectativas acerca de este modelo y su evolución, así como los cambios que han de producirse y los aspectos decisivos que marcarían a esta metodología en una futura e hipotética implementación a nivel global.

5. CONTEXTUALIZACIÓN: ÁMBITO DE LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

5.1. JUSTIFICACIÓN Y NECESIDAD EN LA SOCIEDAD

Durante las últimas décadas, la enseñanza de las lenguas extranjeras está experimentando un auge tanto en Europa como a nivel mundial. A pesar de haber sido a lo largo de la historia un aspecto altamente valorado y necesario a nivel educativo, la enseñanza de la lengua inglesa como lengua extranjera nunca había alcanzado la importancia que ha cobrado hoy en día. Para comprender este aspecto, hemos de tener en cuenta los cambios sociales, económicos y culturales que se han producido. Gracias a la aparición de internet y a fenómenos como la globalización, la sociedad que anteriormente no contaba con los medios necesarios para establecer una comunicación entre las diferentes comunidades, ha sido capaz de traspasar los muros geográficos construyendo un mundo interdependiente y global que requiere de la comunicación intercultural como vehículo colectivo.

5.2. IMPULSO DE LA UNIÓN EUROPEA

La Comisión Europea no escapa a la compleja coyuntura en la que se encuentra la sociedad del siglo XXI y en respuesta a estos desafíos lleva décadas estudiando y realizando propuestas en materias educativas que los estados miembros reclaman, entre otras, promoviendo el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística. En esta línea tiene como objetivo que todos los europeos aprendan dos idiomas extranjeros desde una edad temprana, como medio no solo acceso a estudios y a un mercado laboral cada día más internacional, sino como descubrimiento de nuevas culturas y medio de integración con los ciudadanos de la Unión y con de otras nacionalidades.

Los estudios que se han realizado arrojan una gran diferencia en el nivel de competencias lingüísticas adquiridos por los alumnos de los estados miembro. Para ello la Comisión, dentro de su política de multilingüismo, ha respondido mediante la Comunicación sobre el “Replanteamiento de la educación” y el documento de trabajo “Competencias lingüísticas para la empleabilidad, la movilidad y el crecimiento” así como con la “Recomendación del Consejo de sobre mejora de la enseñanza aprendizaje de idiomas”.

La recomendación *Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on a comprehensive approach to the learning of languages COM/2018/272 final – 2018/0128 (NLE)* (2018) tiene como objetivos:

- Impulsar el aprendizaje de idiomas centrándose en lograr niveles los de competencia específicos basados en el “Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas” del Consejo de Europa. ([APÉNDICE II](#))
- Introducir el término de “conciencia del lenguaje” tanto en la educación como en la formación”. Esta proporciona un marco inclusivo de aprendizaje de idiomas considerando la variedad de competencias lingüísticas de los alumnos.
- Asegurar que los profesores de idiomas se beneficien de las oportunidades de aprender y estudiar en el extranjero.
- Promover e identificar “pedagogías innovadoras, inclusivas y multilingües” a través de la utilización de plataformas europeas como *School Education Gateway* y *eTwinning*. (Comisión Europea, 2018).

La Comisión Europea también creó entre los años 2012 y 2013 un grupo de trabajo sobre idiomas en educación con el fin de ayudar a los Estados a mejorar e innovar en sus métodos de aprendizaje de idiomas, estableciendo dos temas principales:

- Aprendizaje de lenguaje asistido a través de computadora.
- Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Este grupo de trabajo elaboró el informe denominado: *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning (2014)*, en el que describe el CILL, objeto de estudio de este trabajo, como “un enfoque educativo en el que una lengua extranjera se utiliza como medio de instrucción para enseñar materias de contenido para estudiantes de la corriente principal” (Nikula *et al.* 2013) (como se señala en el informe *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*) Comisión Europea. (2014) basado en un enfoque integral de contenidos y lenguaje con cuatro pilares interrelacionados; Contenido, proceso cognitivo, Comunicación y cultura. Ese informe aporta también datos de implantación de bilingüismo en distintos países entre los que se encuentra España.

5.3. MARCO NORMATIVO EN ESPAÑA. CASTILLA Y LEÓN

La ejecución de la política del Gobierno español en materia educativa y de formación profesional corresponde al actual Ministerio de Educación y Formación Profesional, que es el organismo encargado de la legislación básica en esta materia. Actualmente la normativa estatal en vigor para el trabajo que nos ocupa es la siguiente:

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE de 24 de mayo (LOE).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE de 30 de diciembre (LOMCE).
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. BOE de 1 de marzo.

Respecto al aprendizaje de las lenguas extranjeras en la etapa de Educación Primaria, la LOE (2006), establece entre sus fines conseguir “la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras”. (p. 16).

Con este marco normativo, son las Administraciones Educativas de cada Comunidad Autónoma las que tienen atribuidas las competencias para su ejecución y desarrollo.

Como refleja el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de su estudio “Datos y Cifras curso escolar 2017/2018”, todas las Comunidades autónomas (de aquí en adelante CC. AA), en mayor o menor medida, han apostado en los últimos años por al aprendizaje de lenguas extranjeras implantando en sus centros educativos el método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Este informe pone de manifiesto que la comunidad de Castilla y León es en la que más alumnos participaron en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza, mayoritariamente en la lengua inglesa, en concreto en el curso 2015-2016: 40,2% en E. Primaria y 23,7% en Secundaria. ([APÉNDICE III](#)) Según informa la Junta de Castilla y León a través de su Portal de Educación (2018), en esta Comunidad se desarrollan, desde el año 2006, dos programas de "enseñanzas bilingües" o enseñanzas integradas de contenidos y lengua extranjera en las etapas de educación infantil, primaria y ESO: Por un lado, está el programa de la comunidad autónoma, denominado "Secciones bilingües" y por otro el programa asociado al "Convenio de colaboración MECD-British Council" de ámbito estatal. Su implantación continúa creciendo con la autorización de nuevas secciones bilingües para los próximos cursos.

La normativa de referencia en la comunidad de Castilla y León es la siguiente:

- DECRETO 26/2016, de 21 de julio, por el que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la Educación Primaria en la Comunidad de Castilla y León.
- ORDEN EDU/1951/2007, de 29 de noviembre, por la que se regula la evaluación en la educación primaria en Castilla y León.
- ORDEN EDU/6/2006, de 4/1, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

Modificada por ORDEN EDU/1847/2007, de 19 de noviembre. BOCyL 23/11/2007.

Modificada por ORDEN EDU/392/2012, de 30 de mayo. BOCyL 8/06/2012.

Modificada por Orden EDU/13/2015 de 13 de enero, BOCyL 22/01/2015

6. METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INGLESA EN EDUCACIÓN PRIMARIA

6.1. EDUCACIÓN BILINGÜE

Teniendo en cuenta las reformas educativas de los últimos años, las cuales han apostado por establecer una educación bilingüe en el sistema educativo de nuestro país, conviene antes de entrar en el análisis de las metodologías más utilizadas en la enseñanza de la lengua inglesa, así como abordar más extensamente la metodología CLIL, ahondar en el término “bilingüismo” o “educación bilingüe”, Ofreciendo una definición del término y hablando de los tipos que existen.

A pesar de que los expertos no llegan a un acuerdo en cuanto a su definición, la cual todavía genera diversidad de opiniones, podemos tomar las tres definiciones señaladas por Budvytyte-Gudience y Toleikien (como se cita en el documento *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning*) Scott *et al.* (2014).

- La primera de ellas se conoce como “inmersión”, según la cual el sistema educativo enseña un idioma perteneciente a otro país (p. ej. Bélgica, Irlanda, Canadá, Malta, Finlandia, Suiza, Luxemburgo) o región (p. ej. Eslovenia y Reino Unido). En este contexto, se enseña un idioma que no es el de la población en general, sino en la mayoría de los casos se trata de un segundo idioma oficial, como un medio de instrucción. Además, los profesores encargados de la enseñanza del idioma, serían hablantes nativos de este, altamente cualificados, que poseen un manejo del idioma como si de su lengua materna se tratase

- Un segundo tipo de educación bilingüe conocida como “sumersión”, haría referencia a la integración tanto lingüística como cultural de los migrantes o minoría lingüística. En este caso, los alumnos pertenecientes a las minorías lingüísticas son instruidos mediante el idioma que corresponde al grupo mayoritario. Se pretende así que estos sean capaces de desarrollar habilidades lingüísticas que faciliten su acceso tanto a los contenidos curriculares, como a la vida dentro y fuera del sistema educativo. De esta manera, el contenido curricular ayudaría a la adquisición de competencias de un segundo idioma mediante contenidos curriculares en un principio “no propios” de las clases de idiomas.
- Por último, el tercer tipo de educación bilingüe se daría cuando el idioma a enseñar mediante la educación bilingüe se trata de un idioma extranjero. En este caso, la población a la que esta enseñanza va dirigida pertenece a otro país. Es según esta definición mediante la cual la metodología CLIL se distingue como una forma particular de enseñanza de idiomas, ya que establece una relación especial entre sus componentes: asignatura, alumno e idioma. La metodología CLIL es por lo tanto un enfoque educativo en el que la lengua extranjera se utiliza como un medio de instrucción para enseñar materias de contenido a estudiantes.

6.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

Basándonos en el estudio “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras” de Martín Sánchez (2009) y en el libro *Approaches and Methods in Language Teaching* de Richards y Rodgers (2001), trataremos de hacer un recorrido por las principales metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras.

6.2.1 Historia y evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras

Desde una perspectiva histórico-pedagógica, a lo largo de la historia se ha producido una gran evolución en cuanto a las metodologías de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, convirtiéndose esta en un aspecto de máxima importancia a nivel educativo. Con el paso del tiempo, los métodos han ido evolucionando tratando de

adaptarse a las necesidades correspondientes de una sociedad en constante cambio, lo que ha propiciado la aparición de nuevos enfoques o acercamientos para lograr que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean cada vez más eficaces.

Aunque los cambios más importantes han tendido lugar a partir del siglo XX, en este apartado trataremos de hacer un análisis parcial de los principales métodos utilizados en la enseñanza de las lenguas extranjeras a partir del siglo XIX, así nombraremos los enfoques y corrientes lingüísticas utilizadas en los últimos siglos, centrándonos en sus principales características y diferencias.

6.2.2 Principales enfoques de la enseñanza de las extranjeras en el siglo XX

6.2.1.1. Método tradicional

El método tradicional, más conocido como Método de Gramática y Traducción, es el más antiguo de todos y se basa en la traducción de la gramática.

Este método fue desarrollado por el estadounidense Sears a partir de 1845 y se centraban en la enseñanza del latín. Sin embargo, más adelante se aplicó también a mitades del siglo XX en la enseñanza de diferentes lenguas europeas.

Se trata de un método deductivo basado en el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales, léxico, morfología y sintaxis que después se aplican a ejercicios repetitivos. Siendo el principal objetivo que los alumnos sean lo suficientemente competentes a nivel literario como para leer y analizar la literatura de este segundo idioma, en lugar de ser capaces de desarrollar habilidades comunicativas orales o que favorezcan la interacción.

En este contexto era irrelevante que el profesor fuese nativo, de la misma forma que la fonética y las habilidades orales estaban relegadas a un segundo plano.

6.2.1.2. Método directo

Poco a poco, para superar las deficiencias del Método Tradicional, surgió el Método Directo. Este nuevo método deja atrás las traducciones propias del método tradicional para pretender que los alumnos aprendan un idioma de forma directa. Se pone en práctica la presentación de una didáctica con el fin de promover la comunicación oral y la interacción entre los alumnos y se considera que la expresión oral debe prevalecer sobre la escrita.

La enseñanza-aprendizaje tendría lugar de manera inductiva, presentando ejemplos, incentivando los diálogos y abordando la gramática desde un contexto específico.

También la cultura, la historia y la geografía de los lugares a los que pertenece dicho idioma cobra importancia y es abordada dentro del aula.

6.2.1.3. Método audio-oral

A mediados del siglo XX, Fries desarrolla el método Audio Oral, también conocido como Método Estructural.

Según este método basado en la psicología conductista, se considera que la adquisición de una segunda lengua tiene lugar mediante la repetición fonética y el establecimiento de estructuras gramaticales a través de ejercicios escritos.

La gramática se aprende de manera inductiva a través de la repetición y memorización de ejercicios y la gramática es más relevante que la adquisición de vocabulario.

6.2.1.4. Método situacional

El aprendizaje a través del Método Situacional se basa en las teorías conductistas del aprendizaje mediante el hábito. Con este enfoque se pone en mayor valor el proceso de aprendizaje en lugar de las condiciones de este.

Al igual que el Método Directo, el aprendizaje mediante el Método Situacional adopta un enfoque inductivo a la hora de enseñar la gramática. El significado de las palabras o estructuras no se debe impartir mediante explicaciones en la lengua materna o la lengua extranjera estudiada, sino que debe ser inducido dependiendo de la manera en que ese concepto sea utilizado en cada situación. El alumno debe deducir el significado del vocabulario o de las estructuras a partir de la situación en la que son expuestas, tal y como mencionan Richards et al. (2001).

Sin embargo, la aparición de estos métodos cuya base era principalmente estructural, no dieron sus frutos ni las respuestas que se esperaban de ellos debido a que es realmente difícil utilizar el conocimiento adquirido en el aula en situaciones de la vida real fuera de esta.

A partir de este momento comienza el surgimiento de las teorías cognoscitivas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Estas teorías se enfocan en el potencial de creación y cognición que las personas poseen.

6.2.1.5. Método silencioso

Este método fue desarrollado por Caleb Gattengo y se basa en la premisa de que el aprendizaje debe estar subordinado a la enseñanza. Gattengo opinaba que en los procesos de enseñanza-aprendizaje cada sujeto inicia su propio proceso a partir de sus recursos tales como la percepción, cognición, imaginación, intuición, creatividad, etc. Y es durante este proceso cuando la persona puede integrar los nuevos conocimientos construyendo su aprendizaje, que servirá de base para la formación de nuevos conocimientos.

Mediante la utilización de este método se acentúa el protagonismo del alumno, relegando el papel del profesor a un segundo plano. De aquí deriva la idea de que el “silencio”, que da nombre a este método, funciona como un recurso para que el alumno pueda aprender por sus propios medios.

Existen tres premisas en las que Gattengo se apoya:

1. El aprendizaje se facilita si el alumno descubre o crea en lugar de recordar y repetir lo que debe ser aprendido.
2. El aprendizaje se facilita si viene acompañando de la utilización de objetos.
3. El aprendizaje se facilita a través de la resolución de problemas junto con el material objeto del aprendizaje. (Richards y Rodgers, 2001, p.81)

6.2.1.6. Comunidad de aprendizaje de idiomas

Para Richards y Rodgers (2001), comunidad de aprendizaje de idiomas o en inglés *Community Language Learning* (CLL), es el nombre de un método humanista enfocado a la enseñanza de lenguas extranjeras proveniente del *Counseling Learning* y desarrollado por el psicólogo Charles A. Curran.

Mediante este método, el profesor debe observar a sus alumnos desde una perspectiva integral, no solo teniendo en cuenta las capacidades intelectuales, sino también los sentimientos, reacciones instintivas, respuestas físicas y la intención de aprender.

La finalidad de este enfoque es apoyar al estudiante durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera desde una perspectiva funcional para que sea capaz de comunicarse a través de ella. Envueltos en una atmósfera relajada y no amenazante, donde los alumnos se sientan seguros, se espera que los estudiantes aprendan los unos de los otros y de su propio aprendizaje.

En este enfoque se utiliza la lengua nativa especialmente en los niveles más básicos para crear cierta seguridad en los alumnos. A través de la traducción del docente, la repetición de estructuras y bloques lingüísticos el alumno irá aprendiendo a expresarse.

6.2.1.7. Sugestopedia

El creador de este método es el psiquiatra búlgaro Gregori Lozanov. Tanto él como Gattengo, coincidían en la idea de que el proceso de aprendizaje de idiomas podía llevarse a cabo a una mayor velocidad de la que generalmente se creía.

Según Lozanov, nosotros mismos generamos barreras psicológicas a la hora de aprender, además de que creemos que tenemos limitaciones en cuanto a nuestra capacidad de aprendizaje y de que pensamos en la posibilidad de fracasar.

Según Martin Sánchez (2009), la función del docente es la de disuadir a los alumnos de aquellas barreras que ellos mismos han creado. Para ello, el profesor debe utilizar una serie de técnicas de relajación y concentración para que los alumnos puedan enfrentarse a grandes cantidades de vocabulario y estructuras gramaticales.

El contexto es también un factor muy importante, por lo que utilizar música de fondo, carteles repartidos por el aula sobre el país cuya lengua se aprende o juegos propiciarán un ambiente favorable para el aprendizaje.

Este enfoque reduce al mínimo la gramática partiendo de diálogos y presentaciones de listas de vocabulario.

6.2.3. Enfoques comunicativos actuales

6.2.3.1. Respuesta física total

Este enfoque fue desarrollado en Estados Unidos durante los años 70 por James Asher, profesor de psicología de la Universidad de San José (California).

Según Asher, el aprendizaje comienza en un primer momento por la comprensión y más adelante por la producción.

Como veremos, este método cuenta con características específicas del humanismo, puesto que ayuda a que la ansiedad que sufren los estudiantes durante nuevas situaciones de aprendizaje de una nueva lengua se vea reducida. A partir de esta premisa, el estudiante se limitará a escuchar al docente y a seguir las instrucciones que este da a través de la lengua extranjera. Sin embargo, el alumno no se verá forzado a comunicarse en el nuevo idioma hasta que no se sienta preparado.

Las actividades principales que se utilizan en este método consistirían en aprender un idioma a través de respuestas físicas por parte del estudiante a los comandos dados por el docente ya que es más fácil recordar conceptos si estos se asocian a la ejecución de movimientos.

Según Martín Sánchez (2009), este enfoque considera que el aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso similar al de la adquisición de la lengua materna, ya que se basa en los principios constructivistas de Piaget de estímulo-respuesta.

6.2.3.2. Enfoque natural

Terrel y Krashen elaboraron los fundamentos de este enfoque en 1983, quienes consideran que existe una gran diferencia entre los términos “adquisición” y “aprendizaje”.

El principal objetivo de este enfoque es que se produzca una comprensión total de los significados. De esta manera los docentes deben diseñar tanto situaciones como ejercicios donde se pueda dar una comunicación de forma real. Los esfuerzos además deben centrarse en la producción de situaciones comunicativas, mientras que la gramática pasaría a un segundo plano.

Richards y Rodgers (2001) exponen cinco hipótesis características de este enfoque desarrolladas por Krashen y son las siguientes:

1. Dar tanto *input* comprensivo como sea posible.
2. Todo lo que ayude a la comprensión es importante. Tanto los recursos visuales como un amplio vocabulario son más importantes que el estudio de estructuras sintácticas.

3. Durante la clase, el foco de atención debe estar en la escucha y en la lectura. Las actividades orales deben “emerger” por sí mismas.
4. Para disminuir el filtro afectivo, el trabajo del estudiante se debe centrar en la comunicación significativa, que debe estar por encima de la forma.
5. El *input* debe ser de interés para que contribuya a la creación de una atmósfera relajada en el aula.

6.2.3.3. Enfoque comunicativo

Este enfoque surge a principios de los años 70 en Europa en contraposición a los métodos estructurales. Según los enfoques comunicativos el objetivo a conseguir es la comunicación, por lo que la enseñanza de un idioma ha de comenzar por los aspectos funcionales y las nociones.

El alumno y sus necesidades han de ser los protagonistas en los procesos de enseñanza-aprendizaje y se ha de procurar que la comunicación se produzca en contextos reales y significativos. Además, la gramática con la que trabajar ha de ser funcional y útil para los alumnos.

Este enfoque ha sido muy criticado porque se considera que la precisión en la comunicación se relega a un segundo plano. Sin embargo, al hacer hincapié en aspectos como la fluidez y la comunicación en contextos reales, ha servido de inspiración a otros métodos y enfoques, los cuales se basan en sus principios a la vez que incorporan sus propias técnicas y metodologías educativas.

6.2.3.4 Enfoque léxico

A continuación, analizaremos enfoques tales como el enfoque léxico, el aprendizaje basado en tareas y el aprendizaje basado en contenidos, tres de los más utilizados hoy en día en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El enfoque léxico fue desarrollado por un lingüista británico llamado Michel Lewis, para quien el aprendizaje de una lengua extranjera ha de realizarse a través del diseño de bloques de palabras denominados *chunks*.

La finalidad de este método es lograr una comunicación basada en la fluidez y la naturalidad a través de enunciados lingüísticos utilizados tal y como lo haría un hablante

nativo. A partir de este enfoque se entiende que, para empezar a aprender un nuevo idioma, se debe empezar por aprender aspectos léxicos al mismo tiempo que se explica la gramática de una forma indirecta.

Este método basado en el Enfoque Comunicativo pretende que los alumnos sean capaces de comunicarse en contextos de la vida real y en nuestra opinión, es posible que con el tratamiento que hace de la gramática pueda mejorar las carencias del Enfoque Comunicativo.

6.2.3.5 Aprendizaje basado en tareas

El aprendizaje basado en tareas, en inglés *Task Based Language Teaching* (TBLT), se basa en el hecho de programar los currículos educativos de tal manera que éstos se ajusten a los siguientes principios:

1. Las actividades enfocadas en la comunicación real son esenciales para el aprendizaje de un idioma.
2. Las actividades en las que se utiliza la lengua extranjera para llevar a cabo tareas significativas promueven el aprendizaje.
3. El idioma que resulta significativo para el alumno apoya el proceso de aprendizaje. (Richards y Rodgers, 2001, p. 223).

A través de este método, la lengua a aprender será utilizada como un medio durante la realización de dichas tareas y se le da la importancia a la ejecución de estas en lugar de a la utilización del idioma.

Sin embargo, a pesar de su aceptación educativa, siguen surgiendo dudas sobre si este enfoque se ajustaría a diferentes enfoques de aprendizaje. A pesar de que este tipo de currículo puede ser positivo para los estudiantes de lenguas extranjeras en cuanto al desarrollo comunicativo, se pone en duda su éxito en cuanto a aspectos tales como la realización de pruebas estandarizadas basadas en ítems de vocabulario y en estructuras gramaticales.

6.2.3.6 Aprendizaje basado en contenidos

El aprendizaje basado en contenidos o en inglés *Content Based Instruction* (CBI), es un enfoque desarrollado en Estados Unidos durante los años 70 que comparte ciertas similitudes con el modelo explicado en el apartado anterior, *Task Based Language*

Teaching (TBLT), especialmente en el aspecto de que en ambos enfoques la lengua extranjera es utilizada como un medio para comunicarse en contextos significativos.

Actualmente en Europa es conocido como *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) o aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en español.

7. ¿QUÉ ES CLIL?

Una vez realizado un recorrido histórico-pedagógico sobre los principales métodos y enfoques educativos que encontramos desde el Siglo XX hasta la actualidad, a continuación, abordaremos este último enfoque educativo al que nos referiremos de aquí en adelante como CLIL debido a sus siglas en inglés, ya que se trata del objeto de estudio de este trabajo de investigación. De esta manera se expondrán sus características y principios, así como una serie de recomendaciones y recursos destinados a los docentes y por último llevaremos a cabo un análisis sobre el futuro de esta metodología.

7.1. ORIGEN Y JUSTIFICACIÓN

Content Language Integrated Learning (CLIL) es la adaptación en Europa de una metodología surgida en Canadá y EEUU en las décadas de los años 60 y 70 respectivamente. Es conocida como *Content Based Instruction* (CBI), que ya hemos mencionado.

En español se le conoce por el acrónimo AICLE, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras. Sin embargo, en este proyecto nos referiremos a ella por sus siglas en inglés, CLIL, ya que así es conocida a nivel mundial.

La llegada a Europa de esta metodología se debe a las numerosas innovaciones educativas desarrolladas en Finlandia durante los años 90, de las cuales, aquellas que abordaban la didáctica de la lengua extranjeras inglés se exportaron al resto de Europa.

Sin embargo, nos planteamos cuáles son las razones por las que dicha metodología se está implantando de una forma tan acusada a nivel europeo. Los especialistas apuntan, debido a la situación económica global, a una tendencia en el territorio europeo para que sus ciudadanos sean competentes laboralmente no solo en su lengua materna, sino

también en dos o más lenguas pertenecientes a Europa. Una tendencia propiciada por a la constante movilización de sociedades debida a la globalización y al surgimiento de nuevas tecnologías.

El impacto de la globalización, así como el cambio climático, se ha ido notando progresivamente en algunas partes del mundo, especialmente en Europa durante el periodo de rápida integración, de 1990 a 2007. Este impacto subrayó la necesidad de unos mejores resultados educativos en cuanto a las lenguas y comunicación (Coyle *et al.*, 2010, p.4).

Cabe destacar también que actualmente Europa pone en valor la diversidad lingüística en educación, con unos resultados muy dispares.

Fernández Agüero (2009) apunta a la existencia de un desfase entre los modelos tradicionales de enseñanza de idiomas y los resultados que se obtienen, y considera a CLIL como un enfoque más eficaz que otros más característicos de la enseñanza tradicional, además de que aporta muchas ventajas, puesto que a través de esta metodología los alumnos obtendrían un beneficio en cuanto a la comprensión cultural de la lengua meta. Se pueden destacar dos razones: que este enfoque considera la diversidad lingüística y que además pretende superar el desfase de la enseñanza tradicional a través de la integración del currículo.

Por otro lado, Coyle, *et al.* (2010), afirman que CLIL promueve la competencia lingüística a la vez que es una metodología beneficiosa para la flexibilidad cognitiva, lo que a partir de comprensión de conceptos y la ampliación de redes de pensamiento, ayudaría a los alumnos a alcanzar un nivel superior de aprendizaje.

Para concluir, el propósito de los nuevos enfoques educativos en cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras es promover el multilingüismo con la intención de potenciar la diversidad lingüística y cultural. CLIL se basa en un aprendizaje de diferentes materias educativas a través de otro idioma. De esta manera, a la vez que se produce un aprendizaje de idiomas y contenidos, se desarrollaría una actitud positiva en cuanto al aprendizaje de lenguas extranjeras.

7.2 DEFINICIÓN

¿Qué es CLIL y en qué se basa? Marsh. (1994) (como se cita en la web *Isabel's ESL site (2016)*), apunta a que CLIL se refiere a las situaciones en las que las asignaturas o materias se enseñan mediante la utilización de una lengua extranjera con un doble objetivo, por un lado, el aprendizaje de contenidos y por otro el aprendizaje de una lengua extranjera.

Por su parte Navés y Muñoz (2000) entienden este enfoque como un aprendizaje que integra las lenguas extranjeras a la vez que otros contenidos pertenecientes al currículo, como historia o ciencias naturales, en una lengua que no es la propia de los alumnos. CLIL resultaría entonces muy beneficioso para el proceso de aprendizaje tanto de idiomas como cualquier materia. Además, el énfasis que CLIL hace en la “resolución de problemas” y el “saber hacer” promueve la motivación de los estudiantes para enfrentarse a problemas incluso en otros idiomas.

Sin embargo, como señalan Marsh, Enner y Sygmund, (como se cita en el libro *Content and Language Integrated Learning*) Coyle *et al.* (2010), consideran este enfoque como algo mucho más complejo que la simple enseñanza de una materia no lingüística en un idioma adicional de la misma manera en que se haría a través de la lengua materna. Además, recalcan que no se trata simple y llanamente de cambiar el idioma de instrucción.

7.3. CARACTERÍSTICAS DE CLIL

Para comprender la metodología CLIL es importante remarcar que el aprendizaje es un proceso complejo, y que entender el potencial de la integración de conceptos requiere una exploración de las sinergias emergentes. El término sinergia proviene del griego e implica que se trabaje conjuntamente en un estado dinámico en el que el “todo” es más grande que la suma de las partes (Coyle *et al.*, 2010).

En este apartado empezaremos planteando cómo se integra en la enseñanza tanto el aprendizaje de contenidos como el de una lengua extranjera desde una perspectiva dual. Para ello, es importante analizar los diferentes componentes que conforman esta metodología, así como la relación que existe entre ellos. Con este fin se ha desarrollado un marco de referencia compuesto por cuatro bloques que reflejan cómo debería plantearse un currículo educativo a partir de esta metodología.

Coyle *et al.* (2010), presentan estos bloques de la siguiente forma:

1. **Contenido:** El contenido no se debe centrar simplemente en la adquisición de conocimientos y habilidades, sino en que sean los propios estudiantes quienes construyan su propio conocimiento y desarrollen diferentes habilidades a través de un aprendizaje personalizado. En un principio el contenido se utilizará como una guía que sirva como planificador del aprendizaje.

2. **Comunicación:** La comunicación se entiende como el “aprendizaje y uso del lenguaje”. Desde la perspectiva de esta metodología, para aprender un idioma, este debe ser transparente y accesible mientras que a la vez debe estar relacionado con un contexto de aprendizaje. Se hace hincapié en que la interacción en el contexto de aprendizaje es fundamental para que el aprendizaje se lleve a cabo. Esto quiere decir que los procesos de adquisición de contenidos se llevarían a cabo a través de una lengua extranjera. Lengua que sería utilizada como un medio para aprender contenidos a la vez que esta se aprende mediante su uso en un contexto comunicativo.

3. **Cognición:** Este término hace referencia a los procesos de pensamiento y aprendizaje. Para que esta metodología pueda dar sus frutos, es necesario que aliente a los estudiantes a construir su propio aprendizaje para que desarrollen nuevas habilidades mediante procesos de reflexión tanto simples como complejos. El rol del alumno no se ve relegado a un mero receptor de conocimientos por parte de un profesional, sino que pasa a ser el de el creador de sus propias interpretaciones que serán expuestas para ser debatidas.

4. **Cultura:** Es en este bloque en el que la interculturalidad se presenta como un aspecto indispensable durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Para que CLIL sea efectivo, es necesario incluir elementos interculturales en el currículo para que los alumnos tomen conciencia tanto de sí mismos como de lo que les rodea, a la vez que se abren a nuevas perspectivas.

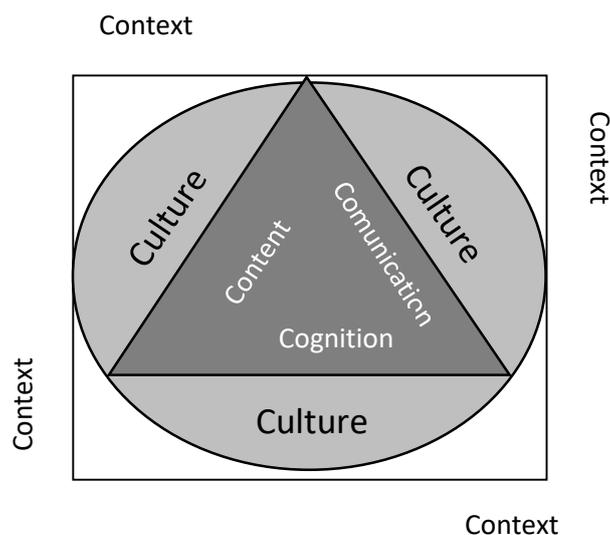


Figura 1: The 4Cs Framework (Coyle *et al.*, 2010, p.41)

De esta manera, en CLIL, los cuatro elementos estarían relacionados de una manera simbiótica. El “contenido” tiene más relevancia que la forma y se supera el aprendizaje memorístico y la repetición de estructuras gramaticales de manera que los alumnos podrán contar con información novedosa con la que conectar a través de sus propias habilidades y aptitudes. También serán capaces de observar la realidad desde otras perspectivas mediante una inmersión parcial en la “cultura” de la lengua extranjera que está siendo aprendida. Mediante procesos de reflexión y una participación activa, serán capaces de desarrollar nuevas habilidades, lo que jugará un papel decisivo en su “cognición”.

Por último, para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea efectivo, es necesario que el sujeto experimente con ella en lugar de memorizar patrones, por lo que la “comunicación” en contextos reales y significativos es un aspecto fundamental. Según Freire (1994) (como se señala en la revista electrónica “diálogos educativos”) Olivera *et al.* (2005), si no hay diálogo, no hay comunicación, y sin esta, no se da una verdadera educación.

En el marco del aprendizaje de un idioma es importante por tanto para los profesores tomar conciencia de la necesidad de secuenciar sus objetivos relacionados con la lengua y los contenidos. Para este plan estratégico, Coyle, *et al.* (2010), han

desarrollado una representación conceptual a través de un “Tríptico del Lenguaje” que establece estas conexiones con la finalidad de integrar cognitivamente el contenido demandante con el aprendizaje y utilización del idioma. Este tríptico proporciona además los medios con los que analizar las necesidades del lenguaje a través de diferentes contextos CLIL a la vez que establece una diferenciación entre los tipos de demanda lingüística que implica la metodología.

El tríptico no pretende reemplazar la progresión gramatical, sino que trata de realizarla. Además, apoya a los alumnos en el uso del lenguaje como un instrumento de comunicación con la finalidad de que este sea aprendido a través de tres perspectivas interrelacionadas: La lengua “de” aprendizaje, la lengua “para” el aprendizaje y la lengua “a través” del aprendizaje.

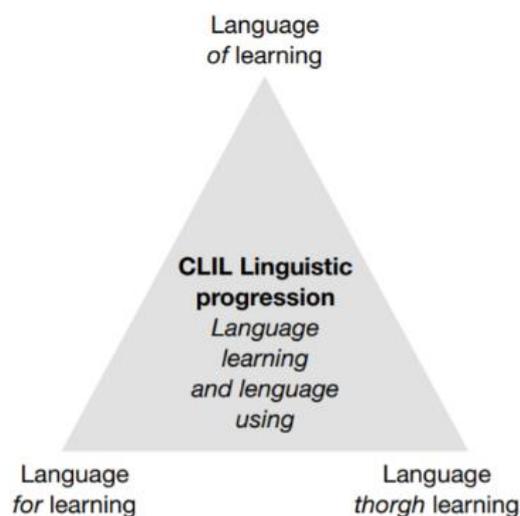


Figura 2: *The Language Triptych*, (Coyle, *et al*i, 2010, p. 36)

- **Lengua de aprendizaje:** La lengua necesita tener acceso a los conceptos y habilidades del campo del conocimiento, lo que comprende las bases de la gramática y el vocabulario asociadas al contenido.
- **Lengua para el aprendizaje:** La lengua permite que el alumno sea funcional en el contexto del aprendizaje de una lengua extranjera. Esto incluye tanto el lenguaje en sí mismo como el lenguaje perteneciente a contextos orales significativos y reales.

- Lengua a través del aprendizaje: Está relacionado con la idea de que es la comunicación y la participación activa tanto oral como reflexiva por parte del alumnado la que permite que una lengua extranjera se aprenda de una manera efectiva.

Los estudiantes necesitan comunicarse tanto con los profesores como con sus iguales o textos, con el fin de acceder a los contenidos. De esta manera, las demandas cognitivas de las tareas requieren que los estudiantes recurran a sus habilidades, estrategias y conocimientos previos. Conjuntamente, las investigaciones indican que el fortalecimiento y la creación de conexiones entre los conceptos y el conocimiento aumentan tanto el aprendizaje como la retención.

En otras palabras, la lengua a través del conocimiento requiere que los profesores encuentren formas de comprender el idioma emergente *in situ*.

Además, los docentes deben abordar cómo se logrará el desarrollo lingüístico a través de un reciclaje continuo para un mayor desarrollo. Este desarrollo del lenguaje se basa en una espiral ascendente para la progresión en lugar de una cronología gramatical paso a paso, tal y como Coyle *et. ali.* (2010), representan en la siguiente figura:

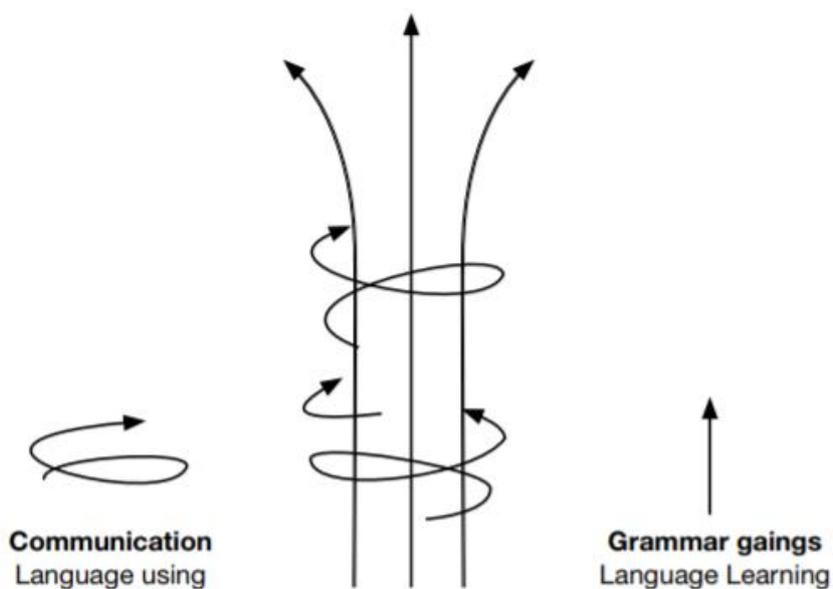


Figura 3: *The spiral of language progression*, (Coyle, *et ali*, 2010, p. 38)

7.4. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

Antes de abordar la práctica de una lección CLIL resulta necesario conocer las bases, principios y estrategias que integran el fundamento de este modelo. Para ello nos basaremos en el análisis de la guía para maestros de CLIL elaborada por el Instituto Politécnico de Castelo Branco (2016).

7.4.1. La implicación de los docentes

La figura de los docentes de Educación Primaria responsables de esta materia es una pieza fundamental en este proyecto educativo. Es preciso que éstos cuenten con una formación muy especializada en nuevas metodologías didácticas, que obtengan el apoyo necesario de toda la comunidad educativa y que a su vez muestren un alto grado de motivación e implicación. Para que el proceso sea eficiente en la práctica, debe basarse en los siguientes principios:

- Encontrar las similitudes entre las asignaturas individuales en términos del contenido, de las materias y de los procesos de aprendizaje.
- Implicación de todo el personal relacionado en el proceso, necesario para la mejora educativa y el desarrollo profesional.
- Explorar el gran abanico de posibilidades de aprendizaje del que disponen los docentes.
- Evaluar y reflexionar sobre la enseñanza, ser imaginativos e innovadores en la planificación curricular.
- Facilitar la creación de una visión compartida entre maestros y directores a través de colaboraciones a la hora de realizar el diseño curricular.

7.4.2. Principios de la enseñanza a través de CLIL

La enseñanza en Educación Primaria del aprendizaje de lenguas extranjeras mediante CLIL tiene sus principios en una base holística, integradora de todas las áreas y constructivista en varios niveles, entre los que podemos destacar los siguientes:

- Propiciar la exposición de argumentos por parte del alumnado y cultivar la motivación alentando a los alumnos a aprender cómo hacer las cosas en lugar de simplemente saber sobre ellas.

- Involucrar a los alumnos en tareas significativas y propiciar que los estudiantes resuelvan tareas pertenecientes a contextos reales.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Animar a los alumnos a ser autónomos en su aprendizaje mostrándoles estrategias para realizar tareas de investigación.
- Preguntar a los alumnos por su opinión e invitarles a comunicar sus intereses y necesidades.
- Trabajar con los alumnos como si fueran co-investigadores.
- Desafiar las suposiciones de los alumnos, ya que para aprender necesitan identificar sus suposiciones, así como saber confrontarlas.
- Evaluar el aprendizaje de los alumnos a través de tareas cotidianas y no como eventos separados.

7.4.3. Enfoques didácticos para apoyar la metodología CLIL

La naturaleza del enfoque CLIL requiere un conocimiento interdisciplinar. Por ello, existen una serie de enfoques que pueden ayudar al aprendizaje a través de esta metodología y que detallamos a continuación:

1. El aprendizaje holístico: el cual hace referencia a un tipo de aprendizaje que integra todas las áreas y cuyo objetivo es el desarrollo social, psicológico, físico y cognitivo del alumnado.
2. El aprendizaje constructivo: Entendido como un proceso de construcción del esquema mental mediante el cual los estudiantes interactúan y observan su entorno en múltiples niveles.
3. El aprendizaje experiencial: A través de este enfoque se utilizan objetos físicos a modo de recursos con la intención de promover una experiencia auténtica.
4. El aprendizaje activo: Esta estrategia implica la utilización de procesos de uso, descubrimiento y resolución de problemas a través de diversos medios con la finalidad de que los propios alumnos construyan su propio conocimiento en lugar de simplemente escuchar o leer. Mediante esta estrategia el aprendizaje se posiciona como un resultado de interacciones en contextos en los que el conocimiento y la comprensión se comparten.
5. El aprendizaje experimental: Los estudiantes se involucran en el aprendizaje y adquisición de conocimientos a través de la realización de experimentos, la

formulación de hipótesis, la revisión y la creación de conclusiones en lugar de simplemente enfrentarse a soluciones previamente diseñadas.

6. El aprendizaje digital: Que implica la utilización crítica y segura a través de diversos dispositivos tecnológicos.
7. El aprendizaje cooperativo: Esta estrategia propicia la creación de un clima en el que los estudiantes trabajen juntos, ya sea por parejas, en pequeños grupos, con otra clase, etc.
El profesor deberá supervisar cómo actúan, reaccionan y se relacionan entre sí.
8. El aprendizaje por descubrimiento: Se trata de una experiencia de aprendizaje que permite que los alumnos desarrollen su propio conocimiento y comprensión sobre diferentes conceptos relacionados en lugar de seguir un proceso previamente establecido.
9. El aprendizaje basado en tareas: Se desarrolla entorno a tareas que deben ser completadas por parte de los estudiantes. Se organiza en: tareas previas, tareas principales, planificación sobre cómo realizar las tareas e informe de análisis y práctica.
10. Respuesta física total: Proviene de las siglas inglés *Total Physical Response (TPR)* y se basa en una técnica de aprendizaje de idiomas la cual combina el aprendizaje de dicha lengua con acciones a través del cuerpo. Estas acciones pueden utilizarse durante las rutinas diarias, en contextos simulados o en acciones relacionadas con contenidos específicos.

7.4.4. Principios de planificación de una lección a través de CLIL

Para que el aprendizaje mediante la metodología CLIL sea efectivo, los profesores deben estructurar detalladamente las lecciones para llevar a cabo los siguientes aspectos:

- Lo que los estudiantes ya conocen acerca del tema seleccionado.
- Lo que se espera que los estudiantes aprendan tanto del contenido como del idioma.
- Cuáles son los objetivos del aprendizaje.
- Qué actividades han de realizarse para involucrar a los estudiantes.
- Qué materiales o recursos son necesarios y cómo introducir materiales auténticos como vídeos, textos, canciones, etc.
- Qué tipo de evaluación se va a llevar a cabo.

La siguiente tabla *Key issues for lesson planning* refleja los aspectos clave para llevar a cabo la planificación de una lección:

KEY ISSUES	
The 4 Cs	Each lesson plan should contain at least one other element of the 4Cs of CLIL besides Content : Communication, Culture or Cognition.
Prior Knowledge	Students should be invited to make sense of their prior knowledge and experiences and in connection with new knowledge.
Visual, illustrative and authentic materials	With young children illustrative materials are really important. Sometimes using authentic materials means that they contain unknown vocabulary or lexical items, which students may not understand. The teacher has the important role of helping children overcome their fear of unknown words or structures by concentrating on what the children can understand and help them when they need.
Support and challenge	It is also important to think of extra options for fast finishers, stronger groups or older students, something more challenging.
Tasks and information gap	CLIL lessons have to involve students in real communication and task-based learning (TBL) serves this aim well. Planning tasks means choosing some activities with information gap. This means that some students have some information which the others do not. In order to perform/complete their task they need to ask colleagues about the missing information. In fact, they have to really communicate if they want to <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> E.g. Picture difference. Students 1 and 2 use own photos and describe features in order to find 5 differences (hair colour, eye colour, shape of face, hair type and length, skin colour, glasses/no glasses, etc.) </div> accomplish their task.

Figura 4: *Key issues for lesson planning*, (Instituto Politécnico de Castelo Branco, 2016, pp. 24-25)

Por último, los profesores deberán también tener en cuenta los siguientes aspectos a la hora de planificar una lección a través del enfoque CLIL:

- Tener más en cuenta la fluidez de los alumnos en lugar de la precisión. La intención es enfocarse en la comunicación ya que la precisión y especialización se adquieren con el tiempo.
- Entender que la función del maestro es la de un informante, consultor y colaborador para aquellos estudiantes centrados en el aprendizaje.
- Ejemplificar cómo una misma unidad puede contener aspectos enfocados a diferentes estilos de aprendizaje.
- Utilizar efectivamente el *feedback* de los estudiantes diseñando estrategias que reciban el *input* de los alumnos.

- Ser conscientes de que los estudiantes necesitan aprender vocabulario antes de que sean capaces de utilizarlo. A la vez, se les debe animar a darle a este un significado en vez de esperar a la traducción por parte del profesor. El lenguaje se aprende contextualizado.
- Hacer hincapié en la visualización, ya que ella apoya tanto la comprensión como la motivación de los alumnos.
- Comprender que las técnicas que incentivan la autonomía de los alumnos en las lecciones CLIL son tremendamente útiles, ya que dotan a los alumnos con estrategias de aprendizaje a la vez que se ajustan a diferentes estilos de aprendizaje.

7.5. RECURSOS Y MATERIALES PARA LECCIONES CLIL

A continuación, se expondrá un ejercicio de análisis de herramientas y recursos que se han recopilado con el fin de ofrecer opciones motivadoras y de gran utilidad tanto para docentes como para estudiantes.

Es importante tener en cuenta que los recursos que se utilicen en el aula deben ser relevantes, estar adaptados a la edad de los alumnos, que sean atractivos, motivadores y que estén accesibles para los profesores y el alumnado.

Tabla 1

Recursos para la creación de ambientes de aprendizaje

Recursos	Análisis
Repetición de palabras clave	<p>Mediante la repetición de palabras clave se posibilita la creación de una sensación de seguridad que favorece la comprensión.</p> <p>Esto se puede llevar a cabo mediante la visualización de un vídeo o escuchando canciones relacionadas con el tema.</p>
Reformulación y reafirmación	<p>El profesor podría empezar mostrando un vídeo durante el cual irá haciendo pausas para preguntar a los alumnos y su vez contestar a sus respuestas. La intención de esta estrategia es entender el contenido que se está tratando mediante ejercicios de reformulación y reafirmación si los alumnos no son capaces de construir una oración para responder.</p>
Gestos y lenguaje corporal	<p>Es aconsejable la utilización de la mímica, representación, simulación e imitación como medio de comunicación.</p>
Respuesta física total	<p>Se puede incorporar esta estrategia a la clase con el fin de asegurar la comprensión total de contenidos.</p> <p>Mediante esta estrategia los alumnos y el profesor utilizan su cuerpo para representar el contenido de una canción u oración.</p>
Demostración	<p>A la vez que el profesor da a los alumnos los comandos acerca de cómo realizar una actividad, este</p>

Visualización	<p>realiza una demostración. De esta manera se evitará la utilización de la lengua materna.</p>
Consultar información en internet	<p>La visualización durante la introducción de contenidos es un aspecto fundamental para que se aprendan los conceptos nuevos.</p> <p>El profesor puede ayudarse de imágenes visuales (tales como posters, <i>flashcards</i>, dibujos, etc.)</p>
Anticipar oportunidades de comunicación espontánea entre docentes y alumnos	<p>Los alumnos pueden trabajar por grupos realizando pequeñas tareas de investigación sobre los contenidos que se están tratando en el aula (como por ejemplo, consultar, vídeos, imágenes o juegos relacionados con el tema en cuestión).</p>
Contextualización y construcción de esquemas	<p>El profesor puede pedir a los alumnos que hablen sobre lo que ya conocen acerca del tema a tratar a la vez que realiza otras preguntas que incentiven la comunicación oral.</p>
	<p>Resulta muy productiva la construcción de esquemas que contengan palabras clave tanto antes de introducir un tema como después de tratarlo.</p>

Tabla 2

Recursos multimedia y multimodalidad

Recursos	Análisis
 <p>Quizlet</p>	<p>Es una interesante herramienta 2.0 que permite crear <i>flashcards</i> de contenidos educativos que pueden incluir textos. Una vez creadas estas tarjetas, este recurso elabora automáticamente ejercicios y juegos de gran utilidad para un aula con una pizarra digital interactiva.</p> <p>Es especialmente útil en el ámbito de la enseñanza de idiomas, ya que ofrece la posibilidad de crear audios con las palabras y textos a tratar.</p> <p>[https://quizlet.com/es]</p>
 <p>Moodle</p>	<p>Esta aplicación llamada <i>Learning Management System</i> (LMS) o “sistema de gestión del aprendizaje”, hace posible que se lleve a cabo una formación online. A través de esta aplicación los alumnos pueden acceder a recursos e información publicada por el profesor.</p> <p>[https://moodle.org/?lang=es]</p>
 <p>iMovie</p>	<p>Es una aplicación gratuita perteneciente a <i>Apple</i> cuya función es la edición de contenidos multimedia ofreciendo un contenido profesional en cuanto a estilos, efectos especiales y filtros de alta fidelidad.</p> <p>[https://www.apple.com/es/imovie/]</p>



ED Puzzle

A través de esta plataforma es posible crear contenidos mediante la utilización de vídeos. Hace posible la opción de crear textos relacionados con el contenido del audiovisual, así como la formulación de preguntas que se deben responder para seguir avanzando en su visualización.

Además, es posible editar los vídeos y evaluar el trabajo del alumnado.

[<https://edpuzzle.com/>]



TED-Ed

Se trata de una página web que posibilita la creación de listas de contenidos y master clases por parte de los profesores. También ofrece la posibilidad de generar debates sobre los temas tratados para hacer posible los procesos de comunicación.

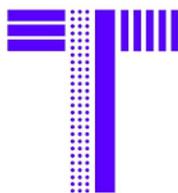
[<https://ed.ted.com/>]



Tiching

Es una página web que permite compartir diferentes recursos y experiencias didácticas clasificadas por cursos y materias. Además, cuenta con una biblioteca que clasifica estos recursos y crea libros y secuencias digitales a partir de ellos.

[<http://www.tiching.com/>]



Timetoast

Se trata de otra de las herramientas proporcionadas por la web 2.0 cuya finalidad es la creación de líneas temporales de manera online que se puedan compartir. Puede ser un recurso muy útil para materias tales como música, historia, etc. Aunque su potencial puede ser ampliado a cualquier actividad basada en la creación de ejes cronológicos.

[<https://www.timetoast.com/>]



Kahoot

Es una web de educación “gamificada” (es decir, utiliza elementos del juego en contextos no lúdicos). Comparte las características de un juego de formulación de preguntas en el que se ofrecen recompensas a aquellos alumnos que progresan en su aprendizaje y a su vez incluye a dichos alumnos en un ranking de clasificación.

[<https://kahoot.com/>]



Thinglink

Herramienta que permite convertir imágenes en un gráfico interactivo. A partir de una imagen es posible añadir aspectos que completen su información, por lo que se trata de una herramienta para introducir contenidos de una forma interactiva y visual.

Estas características hacen de ella una herramienta muy atractiva para los alumnos.

[<https://www.thinglink.com/>]



Quizizz

Es una aplicación similar a “Kahoot” que permite la personalización y modificación de preguntas con el fin de crear concursos o pruebas de evaluación de una forma interactiva y lúdica.

El docente puede crear las preguntas mientras que los alumnos acceden a la página web introduciendo un código desde un dispositivo u ordenador.

[<https://quizizz.com/?locale=es>]



Google clasroom

Se trata de una plataforma de gestión de aprendizaje perteneciente a Google que establece contacto entre profesores y alumnos. Hace posible la publicación de información, la organización de tareas y actividades, así se pueden llevar a cabo evaluaciones.

[<https://classroom.google.com>]

7.6. PRESENTE Y FUTURO DE LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS. CLIL.

Este enfoque didáctico ha supuesto una gran contribución con la que no solo se proporciona a los estudiantes de todas las edades experiencias motivadoras apropiadas para la creación de conocimiento, sino que también facilita la instauración de una identidad cosmopolita donde el aprendizaje de idiomas genera tolerancia, responsabilidad y curiosidad como ciudadanos globales.

Tras la investigación realizada sobre esta metodología haciendo uso de algunos de los libros más reconocidos, informes, artículos, y estudios, podemos vislumbrar algunos de los aspectos que consideramos el futuro de la enseñanza mediante de CLIL.

7.6.1. Globalización y cambio

Como consecuencia de la globalización en los últimos años se han desarrollado ciertas tendencias a nivel internacional que han tenido repercusión en las políticas educativas de diferentes regiones. Sin embargo, para las organizaciones gubernamentales las diversas relaciones entre lenguas locales, regionales, nacionales e internacionales resultan demasiado complejas en cuando a las prioridades y necesidades sociales.

Las políticas de numerosos países están sufriendo cambios constantemente tanto a niveles nacionales como regionales, siendo estas volátiles, revolucionarias o en algunos casos inexistentes. Por ejemplo, en los países de habla inglesa europeos, numerosos gobiernos insisten en que la lengua inglesa no es suficiente para alcanzar una identidad cosmopolita. Esto se debe a que todavía existe una cierta inclinación a no cambiar las políticas relacionadas con la enseñanza de idiomas por temor a un cambio del *status quo*, a no ser que este conlleve beneficios socioeconómicos o ganancias políticas.

Por otro lado, como indica el *Eurydice Report* (2006), existe una gran variedad de lenguas vehiculares utilizadas a través de CLIL en Europa, y cada vez se dan más ejemplos de la utilización de CLIL en el mundo, donde se utilizan idiomas diferentes a la lengua inglesa, no solo en países de habla inglesa, sino también en otros países con la intención de preservar las minorías lingüísticas e identidades culturales.

Además, se están produciendo muchos intentos con respecto a la conmemoración de la diversidad y claro ejemplo lo encontramos en *Multilingualism: An Asset for Europe and a Shared Commitment* (2008).

[...] Strength life chances of citizens: it may increase their employability, facilitate access to services and rights and contribute to solidarity through enhanced intercultural dialogue and social cohesion. Approached in this spirit, linguistic diversity can become a precious asset, increasingly so in today's globalized world. (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008)

7.6.2 Integración del lenguaje a través del currículo

Anteriormente ya hemos abordado la idea de que los docentes deben trabajar de una manera conjunta en planes curriculares. Sin embargo, en un futuro no será suficiente solo con esto, sino que también será necesario que esta colaboración esté claramente definida. Es entonces cuando el currículo jugará un papel fundamental a la hora de su diseño, el cual deberá involucrar a todo el profesorado en las diferentes contribuciones para hacer de la enseñanza a través de CLIL una experiencia más holística.

En las próximas décadas se podrá observar una renovación en el interés del lenguaje como herramienta de aprendizaje. De hecho, ya existen evidencias de que esta tendencia está avanzando. Esto contribuirá a la evolución del concepto de “alfabetismo”, que explora cómo se puede apoyar a los alumnos para que progresen en ambientes de aprendizaje multilingües. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) define este término de la siguiente manera:

... the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written material associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning to enable an individual to achieve his or her goals, to develop his or her knowledge and potential, and to participate fully in the wider society. (UNESCO, 2004, p 13.)

7.6.3. Sostenibilidad y educación del profesorado

Durante la década de los 90, las estrategias de la metodología CLIL han tenido una gran repercusión. Si esta metodología continúa evolucionando, los gobiernos la adoptan y la comunidad educativa la acepta, y si esta continúa ligada a las dinámicas de cambio social y tecnológico, deberá ser sostenible.

Esto quiere decir que para que esta metodología crezca, sea eficiente y de calidad, su implantación tiene que llevarse a cabo a través de la integración en diferentes sistemas educativos, y que la clave para que se produzca este desarrollo y sostenibilidad es la adecuada formación de los maestros. Si no se producen serios intentos de implementar estrategias para la formación del profesorado a través de planes a largo plazo para asegurar su formación, la calidad de esta metodología continuará sin ser sostenible. Aunque en los últimos años se han podido observar avances en cuanto a la existencia de cursos de formación docente sobre esta metodología, sin la implementación de las correspondientes medidas de calidad, es poco probable que los programas alcancen la complejidad de la que hablamos. Sin embargo, resultaría paradójico creer que estas medidas pueden llegar a lograrse sin un apoyo económico.

7.6.4. Crecimiento de las comunidades de aprendizaje lideradas por la enseñanza a través de CLIL

Cada día son más los centros educativos que optan por la utilización de la metodología CLIL y que además comparten sus logros, problemas y dudas al respecto a través de grupos educativos de los que forman parte centros educativos, docentes, alumnos e investigadores que colaboran en una tarea conjunta a nivel nacional e internacional

Se trata de un avance muy positivo debido al surgimiento de tecnologías tales como las Webs 2.0, blogs y espacios interactivos en los que a través de bancos de recursos se comparte el conocimiento, se da solución a diferentes problemas, así como la posibilidad de acceder a este enfoque a nivel mundial.

8. ALCANCE DEL PROYECTO

A través de este proyecto, hemos explorado las bases de la metodología *Content Language Integrated Learning* (CLIL) desde una perspectiva tanto teórica como pedagógica. Además, nos hemos planteado cómo se deben impartir las clases a través de CLIL con la intención de crear un marco de futuro para el aprendizaje de idiomas.

Como podemos observar, este trabajo sigue diferentes líneas: para comenzar pretende asentar las bases de su finalidad exponiendo la preocupación tanto social como educativa y los intentos gubernamentales acerca de la necesidad de la búsqueda de un método efectivo para la enseñanza de idiomas de una manera efectiva, preocupación que nace de la necesidad de adaptarse a un mundo en constante evolución y en el que la diversidad cultural y el entendimiento son cada día más necesarios.

Tras un breve recorrido a través de la evolución de los principales métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras desarrolladas en los últimos siglos, hemos presentado una metodología que consideramos que puede dar muy buenos resultados en cuanto al aprendizaje de idiomas, y esta es la metodología CLIL. De esta manera se han expuesto sus bases y principios teóricos. Además, se han presentado una serie de propuestas, principios, recursos y herramientas a modo de guía destinada a los docentes para hacer efectivos los procesos de enseñanza-aprendizaje a través de este enfoque.

Para terminar, nos hemos planteado cómo afectará el paso del tiempo a esta metodología, así como cuales podrán ser los cambios necesarios para hacerla efectiva y que implican tanto a la educación como a los organismos gubernamentales y a la sociedad en general.

9. CONCLUSIONES

La realización de este Trabajo de Fin de Grado ha supuesto una experiencia enriquecedora en cuanto a mi formación académica. Nos ha permitido profundizar en una herramienta fundamental con la que hemos podido introducirnos en tareas de investigación imprescindibles para la formación integral de un docente. Resulta necesario conocer las diferentes fuentes y recursos que están a nuestra disposición desde una perspectiva de aprendizaje continuo para poder llevar a cabo una constante formación del profesorado, tan necesaria en un mundo y educación en constante cambio y evolución.

Como ya hemos explicado anteriormente a través del análisis del marco del trabajo, el método CLIL es el sistema de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras hoy en día en nuestro país y ha dado muy buenos resultados en los países de nuestro entorno en los que se ha implantado. En ocasiones, el método ha sido cuestionado no por sus fundamentos y aplicación, sino por las expectativas irreales que a veces ha creado en alguno de los sectores implicados tales como la sociedad, los alumnos, las familias, los docentes, etc. El conocimiento de esta metodología no debe llegar solo al profesorado, sino a todas las partes implicadas en el proyecto, quienes deben verlo como un instrumento integrado del aprendizaje de idiomas y conocimientos, y no como una adquisición de idiomas como si de la propia lengua materna se tratase. Por ello, hemos considerado necesario en este trabajo delimitar los tipos de bilingüismo, ya que en ocasiones es el concepto que induce a error en las expectativas creadas.

Tras haber analizado las diferentes metodologías empleadas a lo largo de la historia para la enseñanza de las lenguas extranjeras y una vez expuestas sus características y enfoques, nos hemos centrado en estudiar la metodología CLIL, pues es la que más se ajusta a las necesidades de un mundo globalizado que aboga por la interculturalidad y el intercambio de perspectivas desde las que observar el mundo, entendiendo los procesos de enseñanza-aprendizaje de idiomas como una herramienta para la comunicación y no como un fin en sí mismo.

El análisis realizado de la metodología CLIL permite avanzar de la teoría a la práctica, por lo que, a través del conocimiento de sus principios y bases, nos servirá de aplicación en la experiencia docente.

Sin embargo, el esfuerzo social y económico que las administraciones y comunidades educativas están realizando en la enseñanza de lenguas extranjeras exige a los profesionales docentes una implicación, formación e innovación constantes para la mejora educativa además de una comunicación e interacción constante entre los distintos profesionales implicados. A su vez, es necesario que los profesores dispongan de las herramientas y recursos necesarios que las diferentes administraciones educativas deben proporcionar para este desafío constante, haciendo especial hincapié en el acceso a las nuevas tecnologías (TIC) como recurso necesario para una enseñanza adaptada al siglo XXI. Por lo que, en respuesta a esta necesidad, se ha elaborado una guía destinada a los docentes, que contiene una serie de recursos y herramientas su aplicación en un aula CLIL.

En cuanto al futuro de la enseñanza de lenguas extranjeras, resulta imprescindible abordar una serie de cambios que deben tener lugar y que afectan especialmente a los aspectos legislativos y a aquellos relacionados con la elaboración de los currículos. Debido a que la metodología CLIL se basa en el aprendizaje a través de situaciones significativas desarrollados en contextos reales, estos deben ser flexibles a las necesidades existentes, adaptarse a distintos ritmos de aprendizaje, situaciones socioculturales, así como atender a la integración y a las necesidades educativas especiales.

Por todo lo expuesto anteriormente, mediante la realización de este trabajo dejamos una puerta abierta a las futuras direcciones que podrá tomar la aplicación de esta metodología, ya que de ellas dependerá el porvenir de la enseñanza de lenguas extranjeras y por ende la formación de las futuras generaciones en lo que al aprendizaje y competencia comunicativa en las segundas lenguas se refiere.

10. REFERENCIAS

- Comisión Europea (2008, septiembre). Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment. *Official Journal of the European Union*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52008DC0566>
- Comisión Europea (2012, septiembre). Language competences for employability, mobility and growth Accompanying the document Communication From the Commission Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. *Official Journal of the European Union*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52012SC0372>
- Comisión Europea (2012, septiembre). Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. *Official Journal of the European Union*. Recuperado de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?qid=1389776578033&uri=CELEX:52012DC0669>
- Comisión Europea (2014). *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and computer assisted language learning* (JS0173). Recuperado de http://ec.europa.eu/education/content/improving-effectiveness-language-learning-clil-and-computer-assisted-language-learning_en
- Consejo de Europa (2018). *Council of Europe Language Policy Portal*. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>
- Consejo de Europa (2018). *Global Scale-Table 1 (CEFR 3.3): Common Reference levels*. Recuperado de <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale>
- Coyle, D, Hood, P, y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, Reino Unido: Editorial Cambridge University Press.

- Education S.A. (2018). *English Proficiency Index*. Recuperado de <https://www.ef.com.es/epi/>
- Eurydice European Unit. (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Recuperado de http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf
- Fernández, M. (2009). *Descripción de los elementos curriculares en la enseñanza bilingüe del inglés: aproximación a la situación en la Comunidad de Madrid* (tesis doctoral). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Mfernandez/Documento.pdf>
- Instituto Politécnico de Castelo Branco. (2016). *Guide Addressed to Teachers on how to use CLIL Methodology in Primary Schools*. Recuperado de http://www.clil4children.eu/wp-content/uploads/2016/10/Guide_Addressed_to_Teachers_1_2_v01.pdf
- Junta de Castilla y León. (2018). *Programas bilingües/ Secciones lingüísticas*. Recuperado de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, num.106, 2006, 24, mayo*.
- Martín, M. (2009). *Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras* (tesis doctoral). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2983568.pdf>
- Martín, M.A. (2016, mayo). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych. *Pulso*. Recuperado de <http://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/220/190>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Datos y cifras Curso escolar 2017/2018*. Recuperado de <https://docplayer.es/63235984-Datos-y-cifras-ministerio-de-educacion-cultura-y-deporte-curso-escolar-2017-2018.html>

- Olivera, E, y Orellana, A. (2006, enero). Escuchemos a Paulo Freire: Una Mirada a la Educación Popular. *Diálogos Educativos*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1381789.pdf>
- Pérez, Isabel. (11 de febrero de 2016). *CLICL/AICLE*. Recuperado de <http://www.isabelperez.com/clil.htm>
- Richards, J, y Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge, Reino Unido: Editorial Cambridge University Press.
- Teresa Navés y Carmen Muñoz. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras* (tesis doctoral). Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2004). *The Plurality of Literacy and its implications for policies and Programmes*. (cld. 16763). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf>

APÉNDICES

APÉNDICE I: *English Proficiency Index* (2018)



Clasificación mundial

● Muy alto	● Alto	● Medio	● Bajo	● Muy bajo
01 Suecia	13 Polonia	28 India	45 Georgia	66 Irán
02 Países Bajos	14 Filipinas	29 Nigeria	46 Chile	67 Marruecos
03 Singapur	15 Suiza	30 Hong Kong	47 China	68 Túnez
04 Noruega	16 Rumanía	31 Corea del Sur	48 Taiwán	69 Honduras
05 Dinamarca	17 Croacia	32 España	49 Japón	70 El Salvador
06 Sudáfrica	18 Serbia	33 Líbano	50 Pakistán	71 E.A.U.
07 Luxemburgo	19 Portugal	34 Italia	51 Indonesia	72 Nicaragua
08 Finlandia	20 República Checa	35 Francia	52 Albania	73 Turquía
09 Eslovenia	21 Hungría	36 Costa Rica	53 Brasil	74 Jordania
10 Alemania	22 Malasia	37 República Dominicana	54 Etiopía	75 Venezuela
11 Bélgica	23 Grecia	38 Bielorrusia	55 Guatemala	76 Siria
12 Austria	24 Eslovaquia	39 Senegal	56 Panamá	77 Azerbaiyán
	25 Bulgaria	40 Uruguay	57 México	78 Kuwait
	26 Lituania	41 Vietnam	58 Sri Lanka	79 Omán
	27 Argentina	42 Rusia	59 Perú	80 Kazajistán
		43 Ucrania	60 Colombia	81 Argelia
		44 Macao	61 Bolivia	82 Myanmar
			62 Egipto	83 Arabia Saudita
			63 Bangladesh	84 Afganistán
			64 Tailandia	85 Camboya
			65 Ecuador	86 Uzbekistán
				87 Irak
				88 Libia

España
#32/88

Clasificación regional

Europa Asia América Latina África Medio Oriente

Promedio EF EPI:

56,64

[Ver Europa en detalle](#)



Suecia	70,72	
Países Bajos	70,31	
Noruega	68,38	
Dinamarca	67,34	
Luxemburgo	66,33	
Finlandia	65,86	
Eslovenia	64,84	
Alemania	63,74	
Bélgica	63,52	
Austria	63,13	
Polonia	62,45	
Suiza	61,77	
Rumanía	60,31	
Croacia	60,16	
Serbia	60,04	
Portugal	60,02	
República Checa	59,99	
Hungría	59,51	
Grecia	58,49	
Eslovaquia	58,11	
Bulgaria	57,95	
Lituania	57,81	
España	55,85	
Italia	55,77	
Francia	55,49	
Bielorrusia	53,53	
Rusia	52,96	
Ucrania	52,86	
Georgia	52,28	
Albania	51,49	
Turquía	47,17	
Azerbaián	45,85	

APÉNDICE II: Escala global - Tabla 1 (MCER 3.3): Niveles de referencia comunes (2018)

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global

Usuario competente	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.
	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.
Usuario independiente	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 ninguno 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.
	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.
Usuario básico	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.
	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.

PROFICIENT USER	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.
	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
INDEPENDENT USER	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
BASIC USER	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.

APÉNDICE III: “Estudio de las lenguas extranjeras como materia” / “Utilización de las lenguas extranjera como materia” (2017-2018).

El aprendizaje de lenguas extranjeras

El estudio de lenguas extranjeras como materia

Porcentaje de alumnado que cursa lenguas extranjeras. Curso 2015-2016

	Total	Inglés	Francés	Otras lenguas extranjeras
Primera lengua extranjera				
E. Infantil Segundo Ciclo	82,3	81,5	0,5	0,3
E. Primaria	100,0	99,1	0,6	0,3
ESO	100,0	98,3	1,4	0,4
Bachillerato	97,0	95,1	1,6	0,3
Segunda lengua extranjera				
E. Primaria	7,0	0,4	5,8	0,9
ESO	43,7	2,2	37,4	4,1
Bachillerato	23,2	1,4	20,1	1,7

La utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza

Porcentaje de alumnado que participa en experiencias de utilización de lenguas extranjeras como lengua de enseñanza. Curso 2015-2016

	Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera ⁽¹⁾		Otras experiencias ⁽²⁾		Centros extranjeros	
	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO	E. Primaria	ESO
TOTAL	27,6	18,3	4,6	2,8	1,2	1,0
Andalucía	26,0	23,9	0,0	0,0	0,8	0,8
Aragón	35,6	16,0	9,4	1,2	0,0	0,0
Asturias (Principado de)	50,8	28,5	2,0	0,9	0,7	0,5
Baleares (Illes)	3,3	3,7	15,2	8,3	1,8	0,7
Canarias	38,4	16,2	1,4	0,5	1,3	1,0
Cantabria	24,2	17,2	0,0	0,0	0,0	0,0
Castilla y León	48,2	21,4	5,2	1,6	0,2	0,1
Castilla-La Mancha	41,1	23,2	0,8	0,5	0,0	0,0
Cataluña	1,1	1,0
Comunitat Valenciana	2,0	1,1	5,7	5,4	2,7	2,6
Extremadura	23,4	24,4	0,0	0,0	0,0	0,0
Galicia	21,7	9,5	19,1	11,5	0,0	0,0
Madrid (Comunidad de)	40,2	23,7	5,0	2,6	2,6	2,3
Murcia (Región de)	33,8	25,7	1,7	1,1	0,9	0,6
Navarra (Comunidad Foral de)	16,4	2,2	0,0	0,0	0,2	0,0
País Vasco	25,4	24,5	5,2	3,9	0,7	0,6
Rioja (La)	0,3	4,1	52,6	38,7	0,0	0,0
Ceuta	4,6	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Melilla	0,0	6,0	10,1	0,0	0,0	0,0

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

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

