



---

# **Universidad de Valladolid**

**MÁSTER DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA  
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN  
PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS:  
ESPECIALIDAD LENGUAS EXTRANJERAS: INGLES**

**TRABAJO FIN DE MÁSTER:**

**EL CLIL DESDE DENTRO: CONCEPTUALIZACIÓN,  
DESARROLLO Y ENCAJE CURRICULAR EN CASTILLA Y LEÓN**

José Miguel Estébanez Valle

Tutora: Elena González-Cascos

Curso 2015/2016

## **RESUMEN**

La enseñanza plurilingüe se presenta como uno de los grandes retos de la Europa del siglo XXI. Desde diversas entidades se defiende un fomento de la enseñanza de lenguas sin descuidarse los contenidos no lingüísticos en las aulas. Ante este problema, surge un enfoque metodológico que aúna lenguaje y contenido, conocido como CLIL. El siguiente trabajo hace un recorrido conceptual sobre los orígenes y funcionamiento en los que se basa el aprendizaje integrado de lengua extranjera y contenidos o CLIL, encuadrándolo en el contexto educativo español con especial atención al sistema educativo de Castilla y León. En último término, se ofrece una identificación de diferentes estrategias metodológicas que se han empleado en una situación real de aula en un contexto CLIL, observando su eficacia.

## **PALABRAS CLAVE**

CLIL – bilingüismo – multilingüismo - metodología educativa – secciones bilingües – estrategias metodológicas

## **ABSTRACT**

Multilingual education is one of the biggest challenges in 21<sup>st</sup> century Europe. Several institutions defend an increase of hours of L2, without forgetting the rest of curricular subjects. To face his problem, a new methodological approach integrating content and language learning emerges: CLIL. The following work offers a conceptual framework where the origin and functioning of CLIL is analyzed. Afterwards, CLIL methodology is framed in Spanish educational system, paying attention to the one in the autonomous region of Castilla y León. Finally, the work offers an identification of several methodological strategies used in a real CLIL context, looking to test its efficiency.

## **KEY WORDS**

CLIL – bilingualism – multilingualism – educational methodology – bilingual sections – methodological strategies

# ÍNDICE

Introducción.....	6
Justificación.....	7
Objetivos.....	9
Europa y CLIL.....	10
El problema lingüístico de Europa.....	10
CLIL como vía de solución.....	14
¿Qué es CLIL?.....	16
Funcionamiento del CLIL.....	19
Retos para el profesorado CLIL.....	21
Manejo del discurso de aula.....	21
El andamiaje y la Zona de Aprendizaje Próximo.....	23
Supuestos clave a tener en cuenta en las clases CLIL.....	24
Autonomía del estudiante.....	25
Organización de las secciones bilingües en España. El caso de Castilla y León.....	26
Las secciones bilingües en España.....	26
Secciones bilingües en Castilla y León.....	27
Aplicación del CLIL.....	32
CLIL: de la teoría a la práctica.....	32
Formación del profesorado.....	42

Estrategias CLIL utilizadas en el Periodo de Prácticas Externas. Identificación y valoración.....	53
Contexto escolar.....	53
Objetivos generales.....	54
Recursos utilizados.....	55
Construcción secuencia CLIL.....	59
Actitudes a mostrar por el alumnado.....	60
Evaluación al alumnado.....	60
Conclusiones y líneas de futuro.....	63
Conclusiones finales.....	63
Líneas de futuro.....	65
Bibliografía.....	67
Anexos.....	72



*“Si hablas a una persona en una lengua que entiende, las palabras irán a su cabeza.*

*Si le hablas en su propia lengua, las palabras irán a su corazón”*

- **Nelson Mandela**, político sudafricano y Premio Nobel de la Paz.

## 1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la necesidad de una segunda o incluso una tercera lengua se ha vuelto más notoria. En Europa, todos los países hablan de la enseñanza de al menos una lengua extranjera a lo largo del ciclo obligatorio de educación marcado por los gobiernos. El aprendizaje de una segunda lengua ha dejado de ser cosa de gente elevada culturalmente. En un mundo tan globalizado como el que nos movemos, la capacidad de expresarnos en otras lenguas nos ayuda a establecer puentes entre las diferentes culturas y acercarnos, así como una forma de subsistencia en un mercado tan competitivo como hay hoy en día. La sociedad actual es incomprensible sin la habilidad de poder expresarse en al menos dos lenguas, siendo una de ellas la lengua vehicular en el mundo hoy en día, el inglés.

Con esta idea en mente, fue creado el Consejo Europeo de Lenguas (*European Language Council*) en Julio de 1997 con el objeto de crear la infraestructura necesaria para promover el plurilingüismo en los países de la Unión Europea. En 2002, durante las conclusiones que se extrajeron por el presidente en la reunión del consejo en Barcelona, se subrayó la importancia de “tomar medias [...] con el objetivo de mejorar las habilidades básicas en al menos dos lenguas desde edades muy tempranas.”

La pregunta era clara: ¿Cómo introducir más horas de una lengua extranjera en un currículo tan apretado dando cabida a la vez al resto de saberes y asignaturas?

La posible respuesta vino de la mano del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) más conocido como CLIL por su nombre en inglés (*Content and Language Integrated Learning*).

El primero en acuñar dicho término fue el investigador David Marsh, el cual en 1994 definió CLIL como “las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.” Dicho de otro modo,

CLIL nos propone un aprendizaje integrado tanto de un contenido específico – como puede ser Ciencias Sociales o Biología - como de un idioma extranjero como el inglés.

Esta metodología supone una gran innovación en el mundo educativo, rompiendo con antiguos métodos de enseñanza en busca de un currículo integrado de las lenguas, dónde tanto la lengua materna como la L2<sup>1</sup> sean tratadas de la misma forma. Asimismo, esta educación plurilingüe puede contribuir y mucho a nuestro país, donde datos afirman que somos el tercer país de la Unión Europea donde menos adultos hablan inglés, según datos del Instituto Nacional de Estadística.

*“Un idioma distinto es una visión diferente de la vida”*

- **Federico Fellini**, director de cine italiano.

## 2. JUSTIFICACIÓN

Para justificar este trabajo, se podría hacer referencia en primer lugar a mi motivación personal. Desde el inicio de mi Grado en Estudios Ingleses la docencia fue algo que capto mi atención como salida al mundo laboral. En ese momento supe que mi carrera universitaria seguiría con el Master Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, al cual se opta con este trabajo.

Según la LOMCE<sup>2</sup>, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, en su Preámbulo:

El alumnado es el centro y la razón de ser de la educación. El aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas, con pensamiento propio. Todos los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen talento. Nuestras personas y sus talentos son lo más valioso que tenemos como país.

La enseñanza es una arma poderosa, como la propia ley orgánica reconoce. Dicha cita lleva a reflexionar sobre la importancia de la enseñanza de idiomas, en relación con la

---

<sup>1</sup> L2 se usará para hacer referencia a la lengua extranjera.

<sup>2</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

especialidad del master que me concierne. España ha sido tradicionalmente un país donde el aprendizaje de idiomas extranjero ha sido deficitario, y hemos visto como han surgido varias leyes y reformas educativas buscando paliar esa falta de conocimiento y buscar éxito. LOECE, LOGSE, LOE o LOMCE son diversas reformas que han afectado al sistema educativo español buscando el éxito educativo en primer lugar, pero al mismo tiempo la importancia del idioma extranjero ha crecido de manera significativa.

Desde la Unión Europea, la enseñanza-aprendizaje de lenguas ha sido un elemento prioritario. Desde sus múltiples divisiones – Consejo de Europa, Comisión Europea, etc. – el multilingüismo es un objetivo prioritario. La política lingüística europea va encaminada a que el ciudadano europeo medio sea capaz de hablar al menos dos idiomas. Para lograrlo, se han impulsado varios programas en diferentes países, y uno de los más conocidos es el aprendizaje de lenguaje y contenido integrados, el CLIL.

Este trabajo busca dar respuesta a aquellos que desconozcan esta metodología educativa, alabada por investigadores de diferentes nacionalidades a lo largo del mundo. Se pone el foco tanto en el origen de la misma siguiendo el camino hasta su desarrollo más actual, dado que esta metodología sigue como centro de estudio de diferentes proyectos. De la misma manera, se ofrecen en el trabajo una revisión teórica sobre cómo se consigue el trasvase de contenido y aprendizaje de manera exitosa, apoyándonos en diferentes autores que han investigado dichos términos.

Una vez extraído el origen y funcionamiento de la metodología CLIL, se pretende observar su encaje en el sistema educativo español a través de las diferentes secciones bilingües, con especial atención a nuestra comunidad autónoma, Castilla y León.

La segunda parte del trabajo estará más centrada en las personas, especialmente el profesorado o futuro docente que quiera implementar CLIL en sus aulas. Se busca desgranar las diferentes competencias profesionales que, desde Europa, se piden que el docente adquiera para su efectividad en CLIL, así como los diferentes centros donde los profesores en Castilla y León pueden formarse para obtener dichas competencias.

En último término, aprovechando el reciente periodo de prácticas externas en un centro con contexto CLIL, identificar las diferentes estrategias que fueron utilizadas durante la realización del *practicum*, así como algunas de las que podría haber implementado que servirán para mejorar mi futura experiencia docente y la de aquellos que estén interesados en la metodología CLIL pero sean neófitos en ella.



*“Quien no conoce lenguas extranjeras, nada sabe de la suya propia”*

– **Johann Wolfgang von Goethe**, escritor y estadista alemán.

### **3. OBJETIVOS**

Este trabajo se propone los siguientes objetivos:

- Revisar de manera exhaustiva la conceptualización y funcionamiento de la metodología AICLE/CLIL, así como reflexionar sobre su origen.
- Poner el foco en el funcionamiento de las secciones bilingües en Castilla y León, atendiendo especialmente a la orden EDU 6/2006 del 4 de Enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.
- Analizar los modelos que se proponen para la aplicación práctica de la metodología AICLE/CLIL y la evaluación al alumnado, así como la formación del profesorado necesaria para adaptarse a esta metodología.
- Identificar las estrategias aplicadas durante el periodo de prácticas del Máster en un contexto AICLE/CLIL, recogidas dentro de la Memoria de Prácticas como profesor de Ciencias Sociales en el CC Internacional ( Valladolid ).

*“Aprender otro idioma no sólo revela cómo piensan y sienten otras sociedades, sus experiencias y valores y cómo se expresan; también proporciona un espejo cultural en el que poder ver más claramente nuestra propia sociedad”*

– **Edward Lee Gorsuch**, ex rector de la Universidad de Alaska.

## **4. EUROPA Y CLIL**

### **4.1 El problema lingüístico de Europa**

Dados los diversos estudios, el CLIL demuestra ser una metodología cuyo objetivo de enseñanza integrada de contenido y lenguaje atrae a varios organismos de la Unión Europea, que lo ven como una solución ante el evidente problema lingüístico en Europa.

Cuando se estableció por primera vez la Unión Europea (UE), el objeto no era solamente la colaboración comercial y económica entre los diversos estados, sino que se buscaba una integración entre los diversos países. En 1997, se constituye el llamado Consejo Europeo de las Lenguas (CEL), o *European Language Council* en inglés, con el propósito de mejorar de manera cuantitativa y cualitativa el conocimiento de las diversas lenguas de los países de la UE.

En busca de fomentar la diversidad lingüística, el Consejo de Europa elaboró varias medidas, entre las que destacan el Año Europeo de las Lenguas, Elaboración del MCER y el Portfolio Europeo de las Lenguas.

#### **4.1.1 Año Europeo de las Lenguas**

2001 fue llamado el Año Europeo de las Lenguas (AEL) , creado por la Comisión Europea y el Consejo de Europa para “promocionar la diversidad lingüística” y el “aprendizaje permanente de las lenguas”.

El AEL se propuso una serie de objetivos, visibles en el documento descargable en la página web del Consejo de Europa en diversos idiomas, y en instituciones como la web del Instituto Cervantes en castellano.

Estableció diversos objetivos, tal y como se recogen en la web del Instituto Cervantes:

1. Dar a conocer a escala europea:
  - a. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación.
  - b. El Portfolio Europeo de Lenguas.
  - c. Dar a conocer los diferentes documentos realizados por el Consejo de Europa en relación a las lenguas.
2. Reforzar la cooperación con otras instituciones intergubernamentales en el campo de la política lingüística y del aprendizaje de lenguas, especialmente con la Unión Europea y con la UNESCO.
3. Difundir un documento base sobre políticas lingüísticas en educación.

#### **4.1.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas**

Siguiendo esta línea, el Consejo Europeo constituyó en 2001 lo que se llama Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), diseñado en busca de unificar los métodos utilizados para el proceso enseñanza-aprendizaje de las lenguas en los diferentes países de la unión.

En el primer capítulo del Marco Común Europeo de Referencia, el CEL establece la definición del documento:

*El Marco de referencia europeo* proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etcétera, en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. *El Marco de referencia* define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

- Los niveles de referencia

Uno de los objetivos del MCER era la unificación de conceptos entre países. Para evitar posibles desacuerdos en cuanto el nivel de aprendizaje de un individuo en una lengua, en el capítulo 3 se incluyen seis niveles de referencia, los cuales cubren el espacio de aprendizaje en el cual se encuentre cada estudiante de una determinada lengua, los cuales podemos ver en los anexos.

Esta distinción en niveles orienta tanto a profesores, estudiantes y a otros usuarios tanto dentro como fuera del sistema educativo a la hora de identificar sus destrezas en una determinada lengua.<sup>3</sup>

#### **4.1.3 El Portfolio Europeo**

Otra de las medidas llevadas a cabo por el Consejo de Europa fue la creación del Portfolio Europeo de las Lenguas, también conocido como PEL. Desde la web del SEPIE, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación, describen el PEL como un documento donde los usuarios que aprendan o estén aprendiendo un idioma, bien sea en la escuela o fuera de ella, registrar su “experiencia de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas”. El PEL consta de 3 partes: (1) El *Pasaporte de Lenguas*, donde el usuario actualiza mediante auto-evaluación lo que sabe hacer en las diferentes lenguas; (2) La *Biografía Lingüística*, en el que se escriben las experiencias del usuario durante el aprendizaje de la lengua y que puedan ayudar a otros y (3) el *Dossier*, que contiene ejemplos de trabajos personales para “ilustrar capacidades y conocimientos lingüísticos”.

Con esta medida, se pretende desde Europa dar tres funciones, adaptadas de la página del SEPIE:

1. Para animar a todos a aprender más lenguas, cada uno dentro de sus capacidades, y a continuar aprendiéndolas a lo largo de toda la vida.
2. Para facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas.

---

<sup>3</sup> Los niveles de referencia del MCER serán utilizados por las instituciones europeas, en las que se incluye la española, donde veremos hacer alusión a esta clasificación en la ORDEN EDU6/2006.

3. Para favorecer el entendimiento y la tolerancia entre los ciudadanos de Europa, mediante el conocimiento de otras lenguas y culturas.

- Portfolio Europeo para la Futuros de Profesores de Idiomas

Elaborado a partir de las conclusiones del MCER y el PEL, el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) promulgó en Febrero de 2007 el Portfolio Europeo para la Futuros de Profesores de Idiomas (PEFPI) , más conocido como EPOSTL, siglas de *European Portfolio for Student Teachers of Languages*.

Este documento, destinado a los futuros profesores de idiomas, fomenta la reflexión y autoevaluación de dichos futuros profesores en cuanto a las destrezas y conocimientos didácticos necesarios para enseñar idiomas.

En el documento elaborado por el CELM, se promueven los siguientes objetivos:

- Fomentar que reflexiones sobre las competencias que un profesor se esfuerza en conseguir y en el conocimiento subyacente que alimenta esas competencias.
- Ayudar a prepararte para tu futura profesión en una variedad de contextos de aprendizaje.
- Promover la discusión con tus compañeros y con tus profesores y tutores
- Facilitar la auto-evaluación del desarrollo y adquisición de tus competencias.
- Ofrecer una herramienta que te ayude a visualizar tu progreso.

El EPOSTL consta de varias secciones dirigidas a los estudiantes de formación de profesorado de idiomas, descritas en el mismo documento publicado por el CELM:

- Una declaración personal en la cual el futuro docente reflexiona sobre cuestiones relacionadas a la enseñanza.
- Una sección de auto-evaluación
- Un dossier, en el cual se evidencien los resultados de dicha auto-evaluación. De esta manera, el usuario puede ver su progreso.
- Un glosario con los términos más usados en la enseñanza y aprendizaje de idiomas y los que figuran en el EPOSTL.
- Un índice de términos utilizados en los descriptores.
- Una guía de utilización.

## 4.2 CLIL como vía de solución

A pesar de todas estas medidas, hoy en día diversos sistemas educativos europeos siguen presentando malos resultados en lo que se refiere a competencia lingüística en una segunda lengua.

Podemos ver en el mapa ( figura 1) la gran brecha que se abre entre diferentes países de la UE. Los datos de ambos mapas están tomados en 2014.

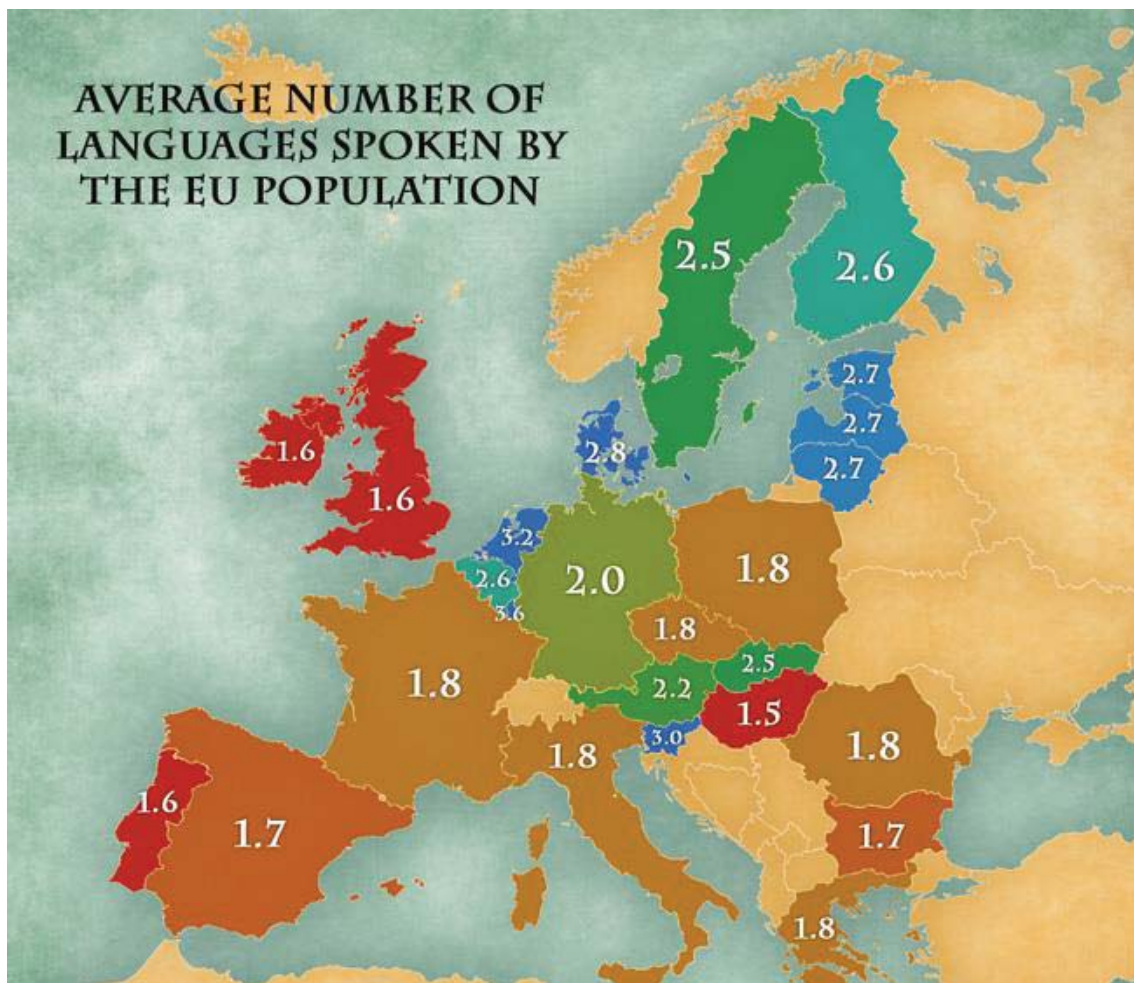


Figura 1: Número de idiomas hablados por habitante de media en Europa. Fuente: one-europe.info

El mapa nos muestra datos alarmantes como el hecho que, de media, un habitante portugués sea capaz de expresarse en 1.6 idiomas frente a otro habitante finlandés, el cual es capaz de desenvolverse en casi 3 idiomas (2.6).

La diferencia se hace más patente cuando comparamos el porcentaje de población de cada país que presenta una competencia comunicativa en inglés i.e el porcentaje de población de cada país capaz de expresarse en la lengua vehicular de la UE, el inglés.( figura 2)

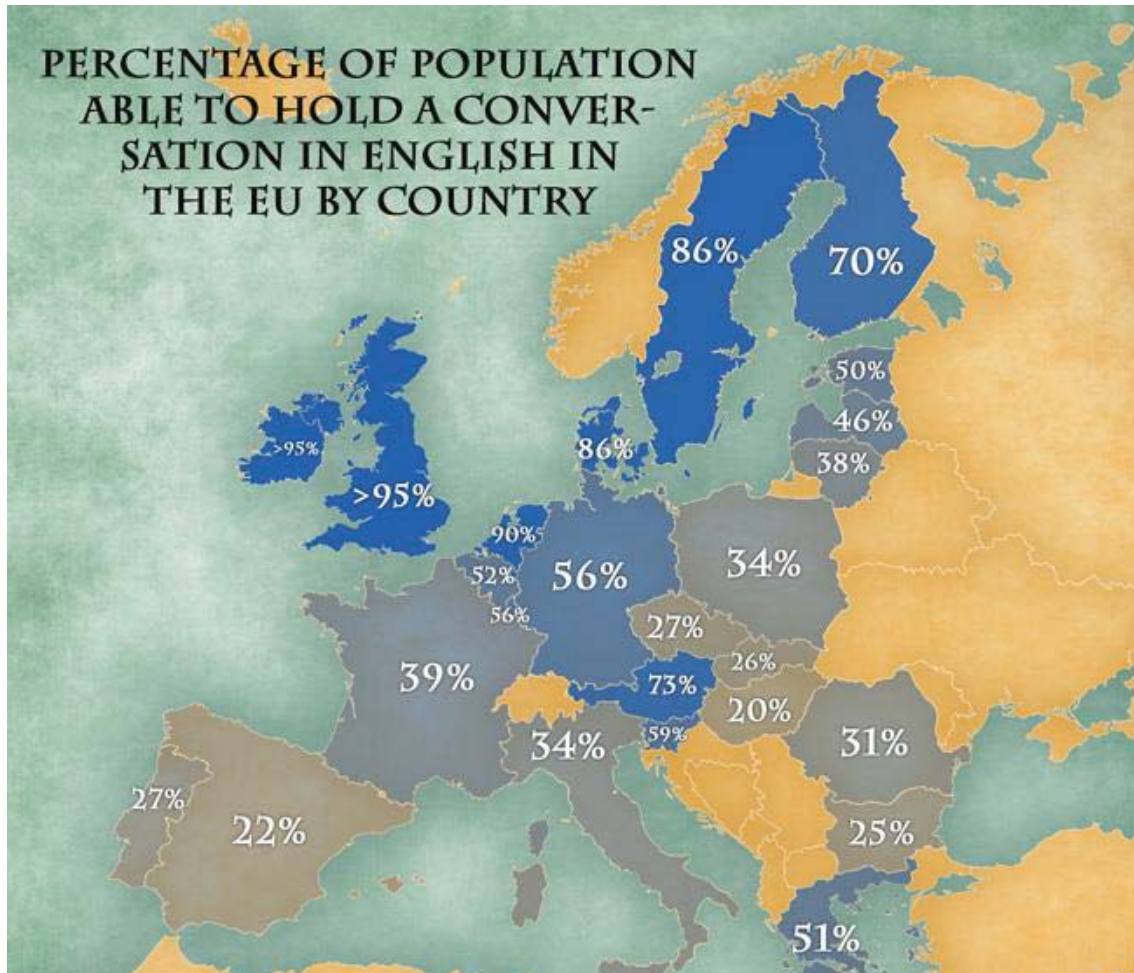


Figura 2. Porcentaje de población de cada país capaz de mantener una conversación en inglés.  
Fuente: one-europe.info

En este sentido, la apuesta de Europa por el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera supone una reacción frente a estos malos resultados cuando desde 1998 se empezó a fraguar la idea.

“Deberíamos aprender idiomas porque los idiomas son la única cosa que merece la pena saber, aunque sea pobremente”

– **Kató Lomb**, intérprete y traductora húngara.

## 5. ¿QUÉ ES AICLE/CLIL?

Como ya vimos en la introducción, David Marsh y su equipo de investigación fueron de los primeros en acuñar el término AICLE/CLIL en 1994.<sup>4</sup>

Pese a la gran innovación educativa que supone dicho método, el CLIL no supone un “nuevo enfoque total” a la educación en Europa. Como recoge Baetens Beardsmore (1993), citado en Marsh (2000), una metodología similar al CLIL ya era utilizada en puntos estratégicos de la Unión Europea como Luxemburgo, debido a su importancia como centro de las relaciones comerciales europeas. No obstante, la metodología CLIL se ha usado como “marco” para recoger todas las nuevas teorías de educación tanto bilingüe como plurilingüe. Para Marsh, el CLIL en la educación bilingüe surge como “integradora de las necesidades lingüísticas y socioculturales de los intereses de los idiomas minoritarios dentro de una determinada comunidad, como las minorías de inmigrantes, las minorías que no están compuestas por inmigrantes y los alumnos extranjeros” mientras que en la educación plurilingüe se referiría a “la enseñanza de contenidos a través de idiomas adicionales en cualquier grupo de alumnos, tanto si se trata de hablantes del idioma mayoritario como de una combinación con una amplia diversidad lingüística.” El objeto de la educación plurilingüe sería pues la mejora en el aprendizaje de lenguas modernas.

### Concepto de Plurilingüismo

En este punto del trabajo me parece interesante exponer lo que se entiende por plurilingüismo, concepto varias veces utilizado incorrectamente. Su definición puede encontrarse en el capítulo uno del Marco Común de Referencia Europeo de las lenguas (2001), donde se confronta dicho término frente al de multilingüismo. A raíz de esta distinción, el Centro Virtual Cervantes establece las dos definiciones:

- El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que

---

<sup>4</sup> Para hacer referencia al aprendizaje integrado de contenidos lingüísticos con contenidos no lingüísticos, se usarán las siglas en inglés: CLIL.



se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto.

- El *multilingüismo*, en cambio, es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto.

Según el MCER, esta definición de plurilingüismo implica una modificación en la finalidad de la educación de lenguas. El objetivo del plurilingüismo ya no es el dominio de dos o más lenguas, sino que supone la adquisición de un “repertorio lingüístico” en el cual se usen “todas las capacidades lingüísticas”.

#### Principios teóricos de CLIL

Do Coyle , Philip Hood y David Marsh (2010) sintetizan todos los supuestos teóricos que constituyen las bases de la enseñanza CLIL, erigidas sobre el modelo de Coyle de las 4 Cs’, posteriormente explicado en este trabajo:

1. El aprendizaje de una materia no se basa solo en adquirir conocimiento y habilidades determinadas, sino en el que aprendiz sea capaz de construir su propio conocimiento y forma de desarrollar habilidades.(Lantolf, 2000; Vygotsky, 1978).
2. La adquisición de conocimientos, habilidades y entendimiento de una materia determinada se relaciona con el aprendizaje y el pensamiento (cognición). Para que el aprendiz sea capaz de construir su propia interpretación del contenido, las exigencias lingüísticas han de ser analizadas con anterioridad, así como accesibles para el nivel del aprendiz. (Met, 1998)
3. Los procesos de pensamiento (cognición) han de ser analizados según sus demandas lingüísticas (Bloom, 1956; McGuiness, 1999).
4. La lengua ha de ser aprendida con un contexto, aprendiendo a través del lenguaje, reconstrucción de contenidos y los procesos cognitivos p. ej.las ideas de input/output (Krashen, 1985; Swain, 2000);
5. La interacción en un contexto educativo es fundamental en el proceso de aprendizaje. El contexto de aprendizaje opera a través de la lengua extranjera. (Pica, 1991; van Lier, 1996)

6. Existe una complejidad en la relación entre culturas y lenguaje. La conciencia intercultural y su aprendizaje resulta vital en un contexto CLIL (Byram, Nicols, and Stevens, 2001).

Desde la década de los 90, en Europa se ha hecho hincapié en la importancia del plurilingüismo en los diferentes países de la Unión. Autores como Maria Pavesi , Daniela Bertocchi, Marie Hofmannová y Monika Kazianka, (2001) así lo apuntan, destacando el documento creado en 1995 bajo el nombre de “*The White Paper. Teaching and learning. Towards the learning society*” donde se establece el objetivo de que los habitantes de la Unión tengan capacidad de hablar y expresarse en tres idiomas diferentes, sugiriendo la metodología CLIL como medio para conseguirlo. En ese documento, se concluyen diferentes puntos, adaptados de Pavesi et al.(2001):

1. La concepción del CLIL como un enfoque educativo que apoya la diversidad lingüística, que puede ser una poderosa herramienta en el aprendizaje de lenguas en el futuro.
2. Se define CLIL como un enfoque innovador al aprendizaje, de gran dinamismo y poder motivador de características holísticas. Una rotura con el sistema educativo tradicional y un acercamiento al currículo integrado.
3. La gran variedad de formas de implementación que ofrece el CLIL, dado que la metodología CLIL puede ser incluida en el currículo de una asignatura concreta ( Matemáticas, Biología...) para un año escolar completo, o usándose como complementación, siendo la metodología aplicada durante un determinado módulo sobre un tema concreto en cualquier asignatura.
4. El objetivo principal del CLIL es mejorar la competencia del estudiante en una segunda lengua (L2) a la vez que obtener los conocimientos propios de estudios no lingüísticos.
5. En cuanto a la L2, ésta puede ser cualquier lengua, incluso aquellas de las regiones no pertenecientes a la Unión Europea, por ejemplo el caso de Italia, donde se utiliza Italiano y la lengua propia del Alto Adigio conocida como Tirol Meridional.

En el caso del punto 5, está relacionado a lo que Marsh (2000) se refiere con educación bilingüe con el objeto de” preservación de una identidad o cultura propias”, como viene siendo el caso del Tirol meridional. Como se mencionó con anterioridad, dicha educación se encuentra incluida también bajo el “paraguas” de la metodología CLIL.

*“Está comprobado que aprender idiomas te hace más listo. Las redes neuronales del cerebro se fortalecen como resultado del aprendizaje de lenguas”*

– **Michael Gove**, político británico.

## **6. FUNCIONAMIENTO DE CLIL**

La idea de un Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera ha sido fruto de varias teorías a lo largo de los años, (Marsh, 1994, 2000; Coyle, 1999,2010) por mencionar algunos.

Autores como Navés y Muñoz (2000) concluyen el gran beneficio que supone el CLIL a la hora de buscar una motivación en el alumnado y una autonomía a la hora de abordar los problemas que puedan surgir en el proceso de aprendizaje de unos contenidos en una materia impartida en una lengua extranjera. Para Navés y Muñoz (2000):

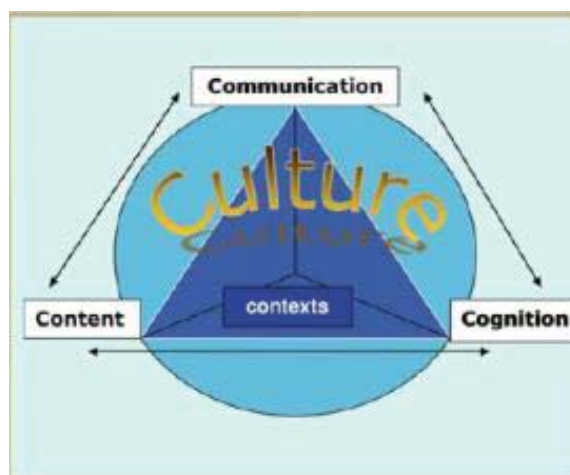
El Aprendizaje Integrado de Lenguas Extranjeras y otros Contenidos Curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia. CLIL resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas (francés, inglés,...) como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de CLIL en la “resolución de problemas” y “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (p.2)

William von Humboldt, lingüista alemán, fue uno de los primeros en cuestionar el proceso de enseñanza/aprendizaje en las lenguas. Para von Humboldt, lo más importante era crear un “ambiente de apoyo”, tal y como recoge Corder (1981). En el artículo se hace referencia a afirmaciones previas realizadas por el lingüista alemán, cuando decía que en realidad “no podemos enseñar un idioma, sólo podemos crear las condiciones necesarias donde se genere espontáneamente”.

¿Las lenguas se han de “aprender” o de “adquirir”? esa es una cuestión planteada a lo largo de los años. Metodologías educativas anteriores citando los casos del método gramática-traducción nos presentaban el lenguaje como algo que se aprendía de forma no natural, sino mediante repetición. Esta metodología, surgida en Prusia a finales del s. XVIII, demuestra estar anticuada y a pesar de ello se ha estado utilizando en las aulas españolas hasta hace bien poco y todavía hay docentes que la emplean.

Cuando somos pequeños, la lengua o lenguas maternas se aprenden con gran rapidez, sin que nuestros padres tengan que enseñarnos nada, esto es, “adquirimos” la lengua, no la “aprendemos”. Esa idea no era trasladada al ambiente de aula hasta la implantación de nuevas metodologías como el CLIL. La idea del aprendizaje de las lenguas no debería consistir en “aprender” vocabulario, estructuras gramaticales... sino en “adquirir” dichos conocimientos aplicados en situaciones reales de utilización del idioma.

Esta idea de integrar contenidos en el uso de un bilingüismo nos acerca al modelo de las 4 Cs’ , propuesto por Coyle (1999): *Cognition, Culture, Content, Communication*. El marco de las 4Cs’ se centra en la relación entre contenido ( la materia), la comunicación ( el lenguaje) , la cognición ( pensamiento) y la cultura ( el conocimiento de uno mismo y de lo que le rodea). En la siguiente figura se pueden ver las interrelaciones del modelo de las 4Cs’ de Coyle:



**Figura 3. Modelo de las 4Cs’ , planteado por Coyle (1999)**

Así pues, el enfoque de las 4Cs’ sostiene que es debido a la progresión en conocimientos, habilidades y entendimiento de una materia, unido a los procesos cognitivos y de interacción en un contexto comunicativo donde se desarrollen el conocimiento y las habilidades lingüísticas apropiadas al mismo tiempo que se adquieren una profunda conciencia intercultural a través del conocimiento de uno mismo y de lo que nos rodea, el CLIL es efectivo sin importar el modelo.

## 6.1 Retos para el profesorado CLIL

Uno de los “mayores retos” como dice Snow (1998), en Dalton-Puffer (2007) para el CLIL en todas sus formas es esa integración de contenidos y lenguaje. Para la autora, los más reacios a la metodología CLIL hablan de dos “miedos”:

- a) El contenido de las asignaturas se ve reducido debido a un escaso dominio de la lengua extranjera, ralentizando la clase.
- b) El proceso de cognición se reduce dado el peor manejo de la lengua extranjera frente al conocimiento que se podría adquirir dando la misma materia en la lengua materna.

Asimismo, esta enseñanza integradora de contenido y lenguaje puede generar roces entre los departamentos de ciencias y los de lenguaje dentro de una escuela p. ej. un profesor de Ciencias Naturales contra otro profesor de Inglés de un mismo centro, tal y como reconocen Davison & Williams (2001), citados en Dalton-Puffer (2007).

Podemos apreciar la tensión existente entre la enseñanza de contenidos y de lenguaje, surgidos quizá por una educación tradicionalmente realizada mediante una L1.

## 6.2 Manejo del discurso en el aula

Para hablar de la enseñanza del contenido utilizando una lengua extranjera, me parece interesante mencionar algunos de los enfoques teóricos utilizados en la enseñanza de una L2, dado que muchas de estas teorías sirvieron en la base de creación de la metodología CLIL. Entre todas las teorías, la más reconocida y aceptada es la del “*Monitor model*” creada por Stephen Krashen (1981). Para Krashen, si utilizamos un “*input comprensible*” ya sea por el contexto o por simplificar el concepto o parafrasearlo, se produce conocimiento. Este aprendizaje será aún más probable en situaciones donde el filtro afectivo sea alto ( un ambiente positivo en el aula) .

Idealmente, el *input* recibido por el estudiante será de un nivel por encima de su competencia lingüística en ese momento, estresando la importancia del significado sobre la gramática (  $i + 1$ ). Siempre que el estudiante perciba la información recibida como algo relevante y claro, la adquisición gramatical llega del mismo modo.

Para que el *input* sea comprensible, ha de ser procesado por el alumno. El último componente del aprendizaje de una lengua extranjera es la producción, lo que supone un *output* del procesamiento de la información. Años más tarde, Swain (1985) incide en la

necesidad de ofrecer al alumnado la posibilidad de producir lengua extranjera, tanto de manera oral como escrita, utilizando varios contextos y finalidades. Del mismo modo, es importante dejar que el estudiante pueda expresarse utilizando sus propios gustos e intereses<sup>5</sup>.

Aunque esta teoría es reconocida y aceptada, muchas de las clases de lengua extranjera alrededor del mundo siguen estando centradas en la enseñanza de estructuras gramaticales y usando ejemplos sin contexto para el aprendizaje de la L2.

En este sentido, el CLIL surge como un enfoque que sigue el modelo inicial de Krashen entre otros, con clases donde se enfatizan el significado de los contenidos por encima de la gramática, con ejemplos en contextos reales de utilización del idioma y todo ello en un entorno con un filtro afectivo elevado.

Long (1981, 1983, 1985) citado en Dalton-Puffer (2007), reflexiona sobre la importancia de la interacción en el aprendizaje de lenguas. Para Long, las conversaciones en idioma L2, ya sean con nativos de ese idioma o no, ayudan a obtener un *input* superior que en aquellos diálogos controlados que se hacen siguiendo un guion. Esto se debe a que en conversaciones libres, el estudiante debe hacer uso de fórmulas como la reformulación de frases que no sabe decir o el uso de sinónimos de palabras en un contexto real de comunicación entre dos o más individuos.

Se han realizado varios estudios en los cuales se defiende el empleo de enfoques naturalistas, como los que proponen Krashen o Long, frente a otros donde las situaciones sean más “controladas”. Estudios como el de Pica (2002), citado en Dalton-Puffer, Nikula & Smit (2011) demuestran que los estudiantes se atreven menos a hacer preguntas sobre el significado de una palabra cuando las interacciones orales se dan con toda la clase a la vez, o “frente al gran público” como lo llaman Dalton-Puffer et al, que en grupos de conversación.

Otro punto a tener en cuenta es el tratamiento del error. En estudios realizados como Ziegelwagner (2004), recogido en Dalton-Puffer (2007), en las clases CLIL los errores léxicos son aquellos que reciben más atención, siendo menos importantes aquellos que sean gramaticales o fonológicos.

---

<sup>5</sup> Hipótesis del *output* comprensible, Swain (1985) . Hasta esa fecha, no se contemplaba la idea del *output* como parte del proceso de aprendizaje.

Los lectores podrían pensar que debida a la enseñanza del lenguaje a la par que los contenidos las tradicionales clases de lengua extranjera dejan de existir o de tener función aparente. Pavesi et al. (2001) defienden en su artículo la importancia de la enseñanza tradicional de lenguas, como puede ser la asignatura de Inglés en nuestro país. Según estas autoras, “diversos estudios llevados durante 20 años sobre la inmersión lingüística en Canadá demuestran que si no hay una enseñanza de lenguas paralela a la inmersión, los alumnos no consiguen alcanzar el dominio de la L2”.

### **6.3 El andamiaje y la Zona de Desarrollo Próximo**

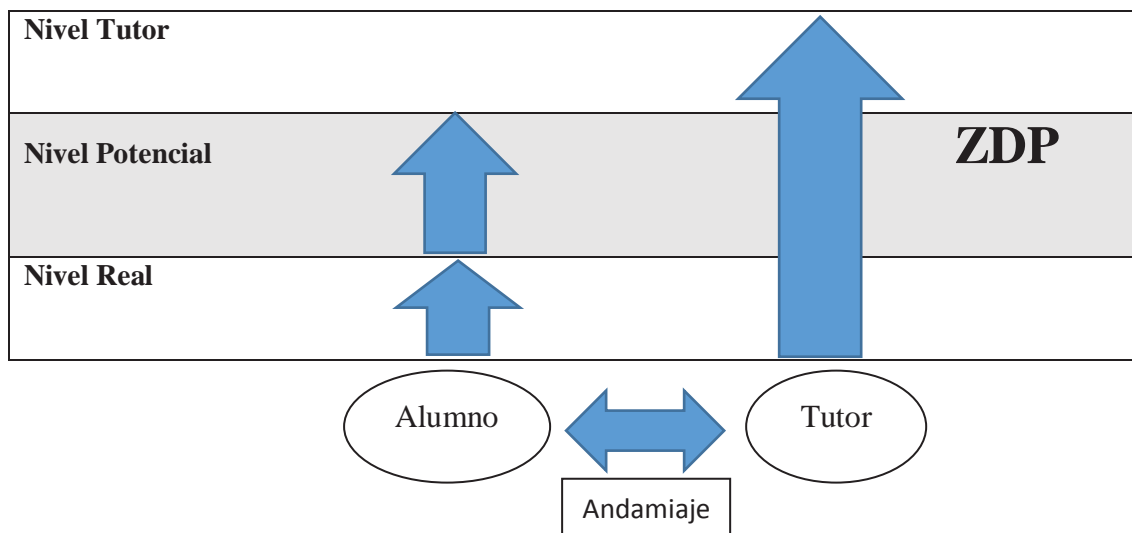
El concepto de andamiaje es fundamental en métodos como el CLIL. Esta propuesta fue llevada a cabo por Vigotsky (1978). Según este autor, el aprendizaje es mediado, dado que la cultura nos dice cómo pensar y qué pensar, esto es, nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento.

A la hora de resolver los diferentes problemas que suceden durante el proceso de aprendizaje, Vigotsky distingue tres categorías de actividades en función de los procesos mentales que el alumno puede realizar:

- a) Actividades que el alumno puede hacer por sí mismo.
- b) Actividades que el alumno NO puede hacer ni con ayuda.
- c) Actividades que el alumno puede realizar CON ayuda de otros.

Las actividades (c) son aquellas a las que se refiere Vigotsky con Zona de Aprendizaje Próximo. En el proceso de aprendizaje, existe una distancia entre lo que llamamos “nivel real” del alumno (dado por su capacidad de realizar la actividad por sí mismo) y el “nivel potencial” (donde el alumno puede llegar si es ayudado por otro).

Es en ese momento donde la ayuda del tutor o docente juega un papel fundamental. El profesor provee un “andamiaje”, el apoyo necesario para que el alumno haga la tarea con éxito hasta que sea capaz de hacerlo por sí mismo, pasando a formar parte de su “nivel real”. En la Figura 4 podemos ver un modelo de lo que constituye la Zona de Aprendizaje Próximo (ZDP) y la aportación del andamiaje.



**Figura 4: ZDP y la participación guiada Tutor/Alumno. Adaptado de Vigotsky (1978).**

Por tanto, denominamos “andamiaje” a todas aquellas estrategias o actividades que el docente crea para facilitar que el alumno construya su propio conocimiento.

#### **6.4 Supuestos clave a tener en cuenta en las clases CLIL**

Como ya hemos visto, las ideas de autores como Krashen o Long contribuyeron en la creación de lo que hoy entendemos como CLIL. Esta metodología ya ha sido puesta en práctica en varios países europeos. Para comprenderla, Pavesi et al.(2001), habla de “supuestos clave” para que la transferencia de conocimientos usando CLIL sea exitosa:

- a) La cantidad de exposición

Como ya vimos en el apartado anterior, diferentes estudios demuestran la importancia de un enfoque naturalista a la hora de transmitir una L2 i.e. situaciones reales de comunicación. El uso de la lengua extranjera de forma espontánea, interactuando con el resto de los estudiantes favorece la adquisición de conocimientos y estructuras gramaticales, tal y como vimos en el apartado anterior. Todo ello, conduce a la idea simplificada de a un mayor uso de la lengua L2 en un contexto interactivo donde se pueda dar situaciones reales de comunicación dentro del aula, mejor.

Para Pavesi et al. (2001), el uso de una lengua L2 en metodologías CLIL está permitiendo a varios centros educativos a lo largo de Europa introducir una L3 en sus planes de estudios, dado que la enseñanza de la L2 queda cubierta a la vez que los contenidos de las diferentes materias curriculares.



#### b) La calidad de exposición

La calidad del contacto lingüístico también es mayor en contextos CLIL. Pavesi et al. (2001) entiende que con el CLIL las clases son más participativas, no sólo con el profesor sino con el resto de sus compañeros. En este último escenario, los alumnos se ven forzados a utilizar diferentes estrategias para poder solventar las lagunas que puedan existir debido a falta de conocimiento a fin de que el proceso comunicativo sea satisfactorio. Del mismo modo, Pavesi y su equipo de investigación entienden que los procesos cognitivos que se activan al aprender una materia en lengua materna se activan del mismo modo en el caso de la L2. Por ejemplo, cuando el profesor explica la Prehistoria en lengua materna, los procesos cognitivos que se aplican son los mismos que cuando el profesor explica la Prehistoria en lengua extranjera, sólo que dichos procesos tienen lugar en uso de L2.

Mediante el aprendizaje y uso de contenidos en una lengua extranjera, se concluye que el estudiante adquirirá la competencia lingüística en esa L2.

#### c) La motivación del alumno

Para Pavesi et al. (2001), la motivación intrínseca del alumnado es también clave a la hora del éxito de la metodología CLIL. Los estudiantes tienen que mantener una motivación alta para que se dé una participación elevada en las sesiones, lo cual es esencial para la transferencia del contenido y del lenguaje. Para ello, la autora habla de la importancia que tiene que los estudiantes vean la utilidad real e inmediata del idioma para poder moverse en los conceptos que la materia requiere. Con ello, se produce lo que es llamado como “aprendizaje accidental” del idioma. Este aprendizaje accidental de lengua se produce cuando inconscientemente se va aprendiendo el idioma mientras se dan otras materias no lingüísticas, como se ha demostrado en diferentes estudios como el realizado por Swain (1995).

### **6.5 Autonomía del estudiante**

En relación con la motivación, el estudiante CLIL debe ser capaz de trabajar de manera independiente en la resolución de problemas y adquirir así conocimientos y habilidades. En este nuevo escenario, el rol del profesor debe cambiar. Siguiendo las directrices del programa Clil4U, realizado por el *LifeLong Learning Program* de la UE, el foco de la clase no está en el profesorado, sino en el alumno. El profesor debe “soltar las riendas”,

dejar que el alumnado sea capaz de resolver los problemas sin necesidad de ir guiándole paso a paso. Adoptando el rol de facilitador, el docente se tiene que adaptar a las necesidades y estrategias de aprendizaje de cada alumno y dejar que las desarrolle, puesto que no hay dos alumnos iguales.

*“Un idioma te coloca en un pasillo de por vida. Dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido” –*

**Frank Smith**, psicolingüista americano.

## **7. ORGANIZACIÓN DE LAS SECCIONES BILINGÜES EN ESPAÑA. EL CASO DE CASTILLA Y LEÓN.**

En este apartado discutiremos el desarrollo de las secciones bilingües en el sistema español, poniendo el foco de interés a la implantación de secciones bilingües en Castilla y León, regido por la ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. (BOCyL núm. 8, de 12 de enero de 2006). Asimismo, se recopilarán los puntos clave de esta Orden Educativa, haciendo referencia si necesaria a diferentes apartados del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, como en el uso de los niveles de referencia ya mencionados en este trabajo.

### **7.1 Las secciones bilingües en España**

La integración en la Unión Europea y el proceso de globalización hacen de la adquisición de una competencia lingüística en varios idiomas algo básico en los ciudadanos españoles.

La aparición de las secciones bilingües en territorio español es relativamente reciente. El 2 de marzo de 1998 se firmó el Protocolo de Colaboración entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministro de Asuntos Exteriores de la República Francesa para la implantación y desarrollo de servicios bilingües Español-Francés en determinados centros escolares de Andalucía. Este convenio suponía la primera piedra en España para la formación de secciones bilingües en el resto de las comunidades autónomas. A la comunidad andaluza le seguirán en este orden Aragón, Galicia, Murcia, Castilla y León, Castilla La Mancha, Cantabria, Baleares, Madrid y

Asturias. El alumnado participante en el programa recibiría enseñanzas no lingüísticas en lengua extranjera.

El objeto de las secciones bilingües no era otro que el de “alcanzar un desarrollo amplio y armónico de las competencias lingüísticas del alumnado en relación con las destrezas de escuchar, hablar, conversar, leer y escribir, mediante al aprendizaje integrado de contenidos y lengua”.

## 7.2 Secciones bilingües en Castilla y León

Desde la Junta de Castilla y León se han promovido la implantación de diversas educaciones bilingües lo cual llevo a la creación de diferentes Programas Bilingües. Actualmente en nuestra comunidad, existen tres modalidades diferentes: *español-francés*, *español-inglés* y *español-alemán*. Aunque para este trabajo la más relevantes son aquellos centros que siguen programas bilingües *español-inglés*, más concretamente los relativos a las secciones bilingües, me parece interesante contextualizar los otros dos programas para que no queden sueltos.

Las secciones *español-francés* fueron creadas en 2001, a raíz del convenio entre España y Francia, y se empezó con 10 centros que lo implementaron en el Primer Ciclo de Educación Primaria. Posteriormente, tras avances progresivos, en el curso 2006/2007 el programa abarcó toda la Educación Primaria. En ese momento llego la ORDEN EDU 6/2006, unificando todos los programas anteriores y extendiéndose hasta la Educación Secundaria.

En el caso de las secciones bilingües *español-alemán* son relativamente recientes y no son muchos los centros en los cuales se encuentra de momento. Se inició con un Centro de Educación Infantil y Primaria en el curso 2006/2007 bajo la regulación de la antes citada Orden Educativa.

Como dijimos anteriormente, la creación de secciones bilingües en CyL está regulada por la ORDEN EDU 6/2006. De este documento, las características principales serían las siguientes:

- Se considera centro bilingüe aquel que utilice una lengua extranjera para impartir asignaturas no lingüísticas. (Artículo 1)
- El idioma de la sección es obligatorio para los alumnos pertenecientes a la misma. (Artículo 2)

- El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos. El mínimo de asignaturas no lingüísticas impartidas en el idioma específico es de dos y el máximo tres. (Artículo 2)
- La enseñanza bilingüe puede ser en inglés<sup>6</sup>, francés, alemán, italiano o portugués, no aceptándose secciones bilingües de más de un idioma en un mismo centro.<sup>7</sup> (Artículo 2)
  - ✚ En el caso de los centros adscritos al Convenio M.E.C.D./ British Council. Las secciones lingüísticas creadas en centros públicos de Castilla y León por la Orden Ministerial de 10 de junio de 1998, la Orden EDU/884/2004, de 8 de junio por la que se crean secciones lingüísticas en institutos de educación secundaria de la Comunidad de Castilla y León y la Orden EDU/1141/2005, de 2 de septiembre por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en colegios públicos de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad de Castilla y León, se regirán por sus disposiciones específicas. (Disposición adicional primera)
- Con el fin de incrementar las horas destinadas a la enseñanza del idioma específico de la Sección, los centros pueden modificar su horario semanal, ampliándolo hasta las 27 horas semanales, en el caso de centros que impartan Educación Primaria, o hasta las 32 horas semanales, en el caso de centros que impartan Educación Secundaria Obligatoria. (Artículo 2)
- Los centros desarrollan el proyecto bilingüe de forma progresiva, desde primer curso de Educación Primaria y/o de Educación Secundaria Obligatoria. (Artículo 2)
- La ratio de los grupos de alumnos que formen parte de la Sección Bilingüe será la establecida con carácter general para el nivel educativo de que se trate. (Artículo 2)

---

<sup>6</sup> En la modalidad bilingüe español-inglés coexisten dos modelos diferentes: (1) currículum integrado hispano-británico, procedente del desarrollo del convenio MEC/ British Council del año 1996 y (2) otros se ajustan a un modelo más reciente, desarrollado por iniciativa de la Comunidad Autónoma, que llamaremos Secciones Bilingües español-inglés, que son los que trataremos en el trabajo.

<sup>7</sup> Posteriormente, esto cambia en la ORDEN EDU/1847/2007 de 19 de noviembre, donde se autoriza a los centros sostenidos con fondos públicos a tener más de un idioma en un mismo centro. El idioma de la Sección es obligatorio para los alumnos pertenecientes a la misma.

- La evaluación del alumnado se realiza de acuerdo a lo establecido en la normativa vigente. En los documentos de evaluación se hace constar que el alumno ha cursado sus estudios en una Sección Bilingüe y el idioma de la misma. (Artículo 2)

El artículo 10 de la Orden se centra en la admisión del alumnado, al cual siempre se le facilitará tanto la admisión como la integración al programa educativo de la sección bilingüe. Así pues:

- El acceso de los alumnos a estas secciones lingüísticas se regirá por la normativa general sobre admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos [...] Los padres o los tutores de los alumnos que deseen incorporarse a una sección bilingüe deberán manifestarlo expresamente en el momento de realizar solicitud de reserva de plaza o de admisión en el proceso de libre elección de centro. ( Disposición Primera, Artículo 10).
- Cuando, en cumplimiento de la normativa vigente en materia de admisión del alumnado, se produzca el acceso de alumnos a cursos distinto del primero de nivel, el centro adoptará las medidas necesarias para facilitar su integración en la sección lingüística. En los niveles de escolarización obligatoria no podrá condicionarse la admisión del alumnado a la realización de pruebas. (Disposición Segunda, Artículo 10).

En artículo posterior, Artículo 11, se listan una serie de requisitos que son necesarios para el personal docente en los centros educativos que tengan o quieran solicitar secciones bilingües:

- El profesorado de las áreas no lingüísticas autorizadas para su impartición en el idioma de la sección bilingüe deberá tener un adecuado conocimiento de ese idioma.
- Se entenderá a estos efectos que tienen un suficiente conocimiento del idioma los profesores que posean las titulaciones establecidas en el Anexo VII, o, en su defecto, que acrediten, mediante la cumplimentación de las escalas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en el apartado correspondiente del Anexo III, que reúnen las competencias de comprensión, habla y escritura propias del nivel B1, para Educación Primaria, o B2 para Educación Secundaria, conforme el Anexo VIII.

- Una vez que el centro sea autorizado como sección bilingüe, el profesorado que acredite su nivel de competencia lingüística mediante la cumplimentación de las escalas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas podrá ser citado para la realización de una prueba práctica oral, que consistirá en una entrevista en el idioma específico de la sección. En su caso, las entrevistas se realizarían por profesorado de las Escuelas Oficiales de Idiomas y el entrevistado será calificado como «apto» o «no apto». La calificación como «no apto» de profesorado de un centro dará lugar a la revisión de su autorización.
- El profesorado de áreas no lingüísticas tendrá como funciones específicas en el marco del proyecto bilingüe:
  - a) Elaborar las programaciones y las memorias de cada curso escolar.
  - b) Elaborar materiales curriculares específicos.
  - c) Participar en proyectos relacionados con la sección bilingüe.
  - d) Todas aquellas otras que resulten necesarias para el adecuado desarrollo del programa.

En los últimos artículos, se incluyen las obligaciones de seguimiento y valoración por parte del equipo directivo de los centros con secciones bilingües, datos sobre las inspecciones por parte de la Inspección Educativa provincial así como las vías que existen para la revocación al centro de la autorización de poseer una sección bilingüe.

- Los equipos directivos de los centros autorizados como sección bilingüe incluirán en la memoria anual de fin de curso una evaluación de la experiencia bilingüe, en la que analizarán, tomado como referente el proyecto autorizado, los siguientes aspectos:
  - Alumnado y profesorado participante.
  - Grado de consecución de los objetivos y contenidos programados
  - Recursos metodológicos y materiales utilizados
  - Criterios de evaluación establecidos
  - Aspectos organizativos (horario semanal y número de sesiones, agrupamientos de alumnos, desarrollo de las medidas de coordinación docente, etc.).
  - Atención al alumnado con necesidades educativas especiales.

- Conclusiones: Síntesis valorativa y propuestas de modificación y mejora. Toda propuesta de modificación del mismo deberá notificarse con antelación a la Dirección Provincial de Educación correspondiente. (Disposición Primera, Artículo 12)
- El Director Provincial de Educación remitirá a la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa los Informes anteriormente citados antes del 31 de julio de cada año. ( Disposición Tercera, Artículo 12)
  - La Consejería de Educación podrá revocar la autorización concedida a los centros en los siguientes supuestos:
    - a) A instancia del centro educativo. En el caso de centros públicos, a la petición del director del centro educativo, se acompañará informe del Claustro de Profesores, Consejo Escolar y de la Inspección Educativa.
    - b) A instancia de la Administración educativa en el caso de que el resultado de la evaluación correspondiente ponga de manifiesto que no se cumplen los objetivos propuestos o desaparezcan los supuestos de hecho que motivaron la autorización, previa audiencia del centro e informe de la Inspección Educativa. (Artículo 13)

Como ya vimos con anterioridad, el fomento del plurilingüismo y la integración cultural, habilidad proveniente de una buena competencia intercultural, son dos objetivos que se pone el gobierno autonómico a la hora de crear las secciones bilingües y regularlas mediante un único modelo.

El incremento de peticiones y los buenos resultados obtenidos por parte de los estudiantes son la mejor muestra de que se están tomando pasos en la buena dirección.

En la última versión del Boletín Oficial de Castilla y León , *BOCyL número 51 del 15 de Marzo de 2016*, se autorizan para el curso 2016/2017 la creación de siete nuevas secciones bilingües en centros de la comunidad castellano-leonesa, todas ellas español-inglés. Esto no hace más que demostrar el enorme interés que están poniendo los centros educativos no sólo a nivel autonómico, sino a nivel nacional, y la apuesta desde la Consejería de Educación de fomentar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas.

## **8. APLICACIÓN DE CLIL**

En este apartado, se da respuesta a los diferentes aspectos relacionados con la representación del CLIL en la realidad del aula. En un primer término, se ofrecen las diferentes herramientas aconsejadas por investigadores como Do Coyle, Philip Hood y David Marsh para llevar la teoría a la práctica, para continuar con la evaluación del alumnado en CLIL. En un segundo término, se comentan diferentes aspectos relacionados con la formación aconsejada para el profesorado CLIL, las competencias profesionales que desde Europa se consideran vitales en una docente de contenido y lenguaje integrado y finalmente hablamos de las maneras que tiene un profesor de seguir formándose y la importancia de la formación continua a lo largo de su vida.

### **8.1 CLIL: de la teoría a la práctica**

En anteriores apartados del trabajo se han ido analizando tanto el origen como la fundamentación teórica del aprendizaje de contenido y lenguaje integrado que supone la metodología CLIL. Este apartado pone en contexto toda esa fundamentación teórica. Coyle, Hood & Marsh (2010), proponen un esquema dirigido a los docentes para la práctica del CLIL. Para estos investigadores, este esquema es presentado como una propuesta, dado que en CLIL es muy importante que el profesor se sienta “seguro” con la metodología que está aplicando y una vez que se suelte la “haga suya”, esto es, adapte el esquema a su perspectiva y naturaleza propias. Dado esto, Coyle et al. (2010) ofrecen una serie de cuestiones tras cada etapa para que el docente haga autoevaluación y su clase CLIL tome forma. A continuación se detallan las diferentes etapas del esquema, analizadas en profundidad.

- Etapa 1: Una visión compartida para el CLIL

Esta primera etapa insta a todos aquellos interesados en el CLIL, ya sean docentes de primaria o secundaria, investigadores, creadores de currículos educativos, etc. a que formen una visión compartida del CLIL. La primera piedra en el camino a la hora de establecer un plan CLIL en un centro educativo es crear una serie de objetivos globales para el CLIL en un ambiente donde no existe tradición de CLIL. El primer paso puede ser juntar un profesor de una asignatura no-lingüística, véase Ciencias Naturales o



Historia, con un profesor de lengua extranjera para que trabajen de manera conjunta para establecer una valoración crítica entre ambos. Asimismo, docentes de centros escolares que quieran iniciar un programa CLIL pueden unirse en cualquiera de los múltiples foros online que existen donde participan otros profesores de centros donde la metodología CLIL ya está instaurada. De uno u otro modo, esta visión conjunta contribuye a una mayor creación de ideas y sirve como guía para iniciar cualquier proyecto.

Con todo ello, Coyle et al. (2010) presentan las dos preguntas fundamentales para fomentar esa “lluvia de ideas”:

- ¿Cuál es nuestro modelo de clase CLIL y qué incluye?
- En un mundo ideal, ¿Qué buscamos que nuestros estudiantes y nuestros profesores sean capaces de hacer?

A raíz de estas preguntas, se llegan a diferentes objetivos globales para las clases CLIL, esto es, objetivos a largo plazo que un programa CLIL quiere alcanzar. Algunos ejemplos de respuestas podrían ser:

*Quiero que mis clases CLIL sean emocionantes, interactivas y sucedan en un ambiente motivacional.*

*Quiero que mis estudiantes aprendan de manera segura en la L2, lo cual significa que deben estar abiertos a participar y hablar en lengua extranjera.*

*Quiero formar parte de una comunidad CLIL donde diferentes personas comparten ideas y recursos.*

*Quiero asegurarme que mis estudiantes alcanzan al menos los mismos objetivos curriculares en un contexto CLIL que los existentes si dieran las asignaturas en lengua materna.*

*Quiero involucrar en este método innovador tanto a estudiantes como a los padres, los demás profesores y a la administración de manera que el CLIL forme parte del currículo.*

*Quiero motivar a los estudiantes a que exploren diferentes formas de utilizar lo aprendido en CLIL, ya sea por aprendizaje, para chatear, en proyectos, etc.*

**Figura 5. Diferentes “objetivos globales” de la enseñanza CLIL.**

Una vez se establecen los diferentes objetivos que se buscan en contexto CLIL, la parte difícil viene al querer adecuar esos objetivos a cada aula e introducir los cambios que más se adecúen a un determinado alumnado, tal y como indican Stigler & Hiebert, 1999 (citado en Coyle et al., 2010).

- Etapa 2: Analizar y personalizar el contexto CLIL

En relación con esta afirmación de Stigler y Hiebert, es responsabilidad de los introductores de la metodología CLIL adecuarlo al contexto social en el que se encuentra el centro educativo. Como se dijo previamente, la metodología CLIL alcanza su mayor valor una vez que los docentes la hacen suya, adecuándola a su estilo y al ambiente – currículo escolar, realidad social, políticas educativas de la comunidad educativa, etc. - que les rodea.

Se proponen algunos ejemplos de cuestiones que fomenten la reflexión, recogidas en Coyle et al. (2010):

- a) Como profesores, ¿cómo podemos compartir nuestras ideas y habilidades?
- b) ¿Qué partes están involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿Los profesores de la materia? ¿El resto de profesores? ¿El equipo directivo?
- c) ¿Cuáles son las implicaciones de cada una de las partes anteriormente citadas para construir nuestro propio modelo de CLIL?
- d) ¿De qué manera nuestros objetivos globales se reflejan en nuestro modelo de CLIL?

- Etapa 3: Construcción de una secuencia CLIL

Una vez tenemos claros los objetivos globales de nuestro modelo CLIL y ha sido adecuado al contexto en el que nos encontramos, la etapa 3 consiste en cómo planificar una secuenciación CLIL completa. Para ello, la planificación se basará en el modelo de las 4Cs – Coyle (1999) -, explicado previamente. Así pues, una secuencia CLIL se divide en:

1. Contenido (*progresión en conocimientos, habilidades y nivel cognitivo*)

La parte fundamental del proceso de enseñanza es el trasvase de conocimientos y habilidades. Contenido se refiere a la asignatura o al tema en el cual se basa la unidad

CLIL. Dicho contenido no tiene por qué pertenecer exclusivamente a una única materia del currículo p. ej. matemáticas o historia, sino que puede constituir una parte interdisciplinar donde se aúnen materias transversales integradas.

## 2. Comunicación (*progresión en el uso y aprendizaje del lenguaje*)

El lenguaje es nuestro medio tanto para comunicarnos como para aprender, esto es, “aprender a usar el lenguaje y usar el lenguaje para aprender”. En este sentido, la comunicación va más allá del nivel gramatical pero sin rechazar el rol esencial de la gramática en el aprendizaje de lenguas. Como ya sabemos, el CLIL ofrece una forma diferente de aprender lenguaje respecto al aprendizaje de lenguas tradicional. Cabe destacar la diferencia entre el aprendizaje de una lengua y el uso de la misma. Mientras el aprendizaje de una lengua suele hacer hincapié en la progresión gramatical, el uso de la lengua enfatiza las necesidades comunicativas adaptadas a cada situación. Para CLIL, ambas formas de aprendizaje resultan necesarias.

## 3. Cognición (*implicación en procesos de pensamiento complejos, entendimiento, solución de problemas y asunción de desafíos*)

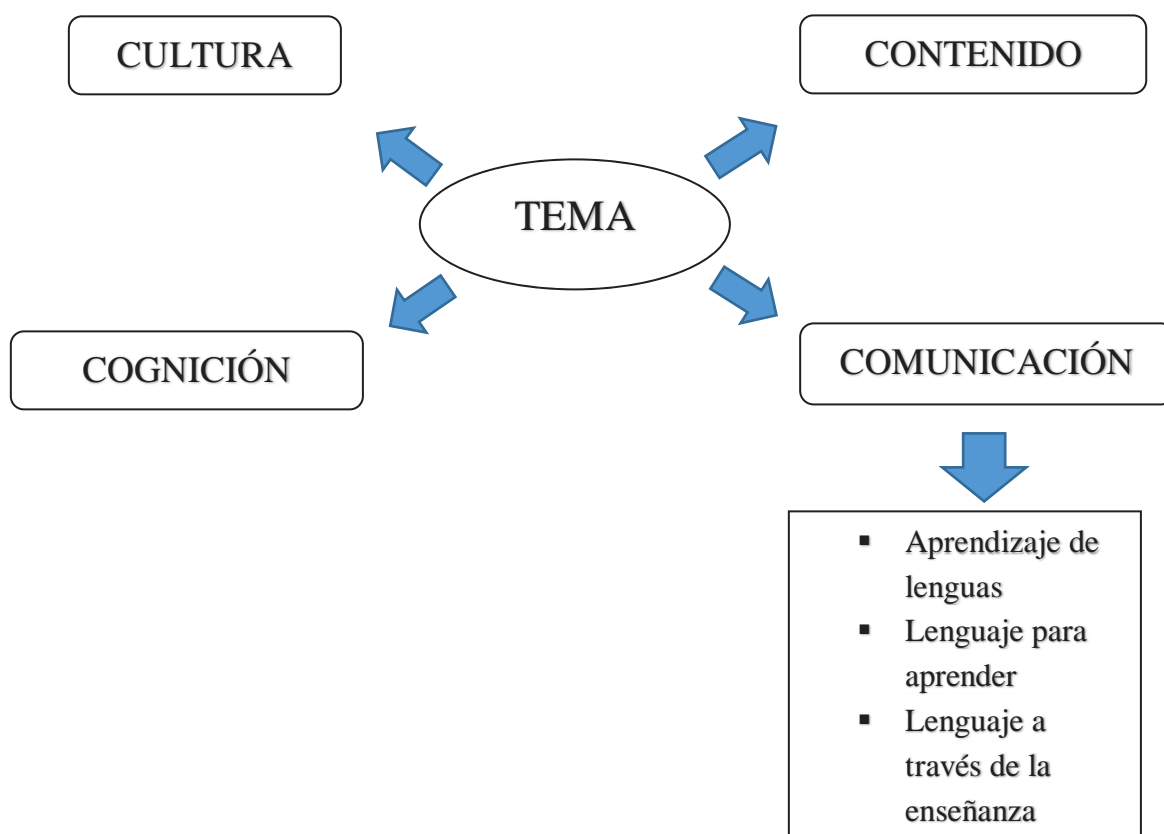
El planteamiento de un problema e instar a los estudiantes a adquirir nuevos conocimientos y habilidades a través de la reflexión es clave para que el CLIL sea efectivo. CLIL rompe con la metodología tradicional donde el profesor trasvasaba los conocimientos al alumno en el sentido de traspaso de conocimientos del experto al novato. Los alumnos han de ser capaces de construir su propio conocimiento a partir de enfrentarse a problemas, mientras que el profesor en ese sentido ofrece un “andamiaje” para ayudarles en su construcción.

## 4. Cultura (*ser consciente de lo que nos rodea y de uno mismo, nuestra identidad, ciudadanía y progresión hacia la pluriculturalidad*)

También llamada la “C olvidada”, el valor educativo que añade la cultura al CLIL debe ser considerado. En una sociedad pluricultural y plurilingüe como en la que vivimos, la educación debe transmitir tolerancia y entendimiento. La enseñanza en un idioma extranjero promueve esa competencia intercultural promoviendo valores más allá de lo académicamente estricto, como puede ser la convivencia social y el entendimiento de otras culturas por parte del alumnado.

A pesar de que las 4Cs pueden ser definidas de manera individual, los investigadores Coyle, Hood y Marsh nos recuerdan que forman parte de un todo y no existen de manera individual. Contenido, comunicación, cognición y cultura están interconectadas entre sí, y saber unirlas todas es fundamental a la hora de plantear la secuenciación CLIL.

Esta etapa 3 del esquema puede ser considerada como la más minuciosa, dado que implica un análisis cuidadoso de cada una de las partes que componen el CLIL, disertadas previamente con el modelo de las 4Cs. Asimismo, estos componentes han de estar relacionados con los “objetivos globales” que nos marcamos en la Etapa 1. La creación de un mapa conceptual es sugerida como soporte para el diseño de esta planificación. El ejemplo que sugieren Coyle et al.(2010) sería:



**Figura 6. Mapa conceptual tipo para la planificación de una secuencia CLIL ( Adaptado de Coyle et al, 2010)**

Con la ayuda del mapa conceptual (figura 6), distinguimos 4 fases en la planificación de la secuencia CLIL, cada una correspondiente a las 4Cs:

1. Consideración del contenido
2. Conexión contenido-cognición
3. Comunicación-uso y aprendizaje del idioma
4. Desarrollo de la conciencia cultural

▪ Etapa 4: Preparación de la unidad CLIL

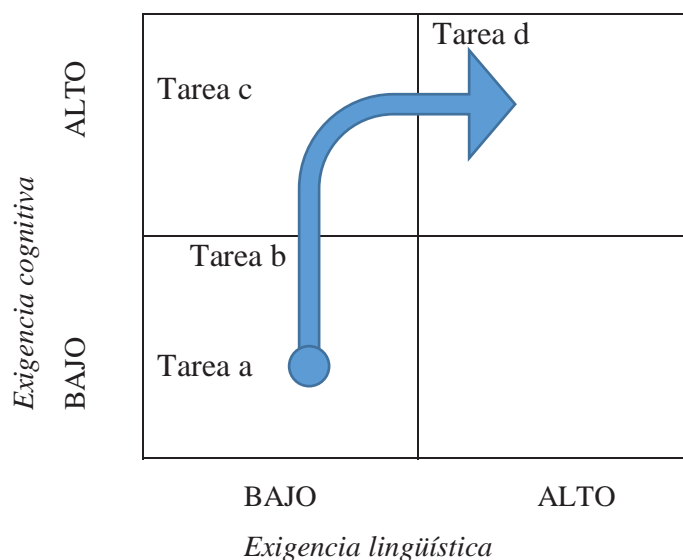
El cuarto paso supone la transformación del mapa conceptual en una variedad de recursos, materiales y actividades. A pesar de la escasez de materiales creados para CLIL, Coyle, Hood y Marsh rechazan el uso de materiales creados para sesiones no CLIL, dada la problemática que eso podría suponer tanto a nivel lingüístico como cultural.

En las aulas de muchos países, el libro de texto es algo vital para los profesores. Esto no es así en CLIL. En este sentido, se destacan varias acciones que todo profesor debe tener en cuenta a la hora de hacer su unidad CLIL:

- Apoyarse en comunidades de docentes: El intercambio de ideas, materiales y recursos es práctica fundamental en el CLIL. Cada día, el número de comunidades online de docentes CLIL crece más y más.
- Fomentar el aprendizaje constructivo en el alumnado. Como ya se describió con anterioridad, el rol del profesor es completamente diferente respecto a otras metodologías. El profesor constituye el andamiaje, para que el alumnado enfrente los problemas que encuentre. Con este objeto, el recurso más útil del profesor es el uso de preguntas. Esto no significa formular preguntas que se respondan con “sí” o “no”, sino que las preguntas han de activar todos los procesos reunidos en el modelo de las 4Cs. Acorde con esto, la mejor pregunta es un “¿Por qué?”.
- La variedad de recursos es clave a su vez en secuencias CLIL. Utilizar diferentes recursos, materiales de todo tipo y tecnologías de la información fomentan un ambiente favorable en un contexto CLIL.

- Etapa 5: Observación y evaluación de la secuencia CLIL en acción

La observación y evaluación de una secuencia previamente programada en su integridad son vitales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con evaluación no se refiere a la evaluación de los alumnos sino a la evaluación del programa en sí. La clave de una buena programación CLIL está en un aumento progresivo de la dificultad de los contenidos tanto a nivel lingüístico como cognitivo. Para gradar esto se propone el modelo de “Matriz CLIL” basado en las investigaciones de Cummins, 1984 (en Coyle et. al, 2010), donde se tiene en cuenta este aumento paulatino de dificultad a la hora de programar diferentes actividades dentro de una programación, que podemos ver en la figura 7.



**Figura 7. Matriz para evaluar programaciones CLIL – aumento progresivo de la dificultad lingüística/cognitiva-. Adaptada de Cummins (1984)**

La secuencia de actividades transcurre de manera ascendente desde un nivel bajo de exigencia tanto lingüístico como cognitivo. La *Tarea a* tiene como objeto aumentar la confianza en sí mismos del alumnado, dado que se basa en actividades que le resultan familiares, resolubles con su conocimiento previo.

La *Tarea b* reutiliza el lenguaje que se ha utilizado previamente, pero esta nueva tarea tiene mayores demandas cognitivas e introduce conceptos abstractos mediante el uso de apoyos visuales para facilitar la adquisición del nuevo conocimiento.

La *Tarea c* continua con el desarrollo de nuevo conocimiento en el área cognitiva. Respecto a las necesidades lingüísticas, se requiere el uso de estructuras más complejas para llevar a cabo esta tarea.

Finalmente, la *Tarea d* se busca el trabajo colaborativo entre el alumnado; trabajo en grupos donde el profesor está en un plano diferente como facilitador, siendo los estudiantes los que mediante el uso de los recursos disponibles, entre los que se encuentran las TICs, resuelven la tarea. En el plano lingüístico, esta última tarea exige unas estructuras más complejas.

La Matriz CLIL ofrece una visión interesante del aprendizaje y puede permitir a los docentes detectar “agujeros” inesperados en el aprendizaje del alumnado y corregirlos en busca del correcto proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- Etapa 6: Futuros pasos a seguir: en busca de Comunidades de aprendizaje basadas en la investigación

Para que la metodología CLIL se desarrolle de manera exitosa, es imprescindible que los profesores construyan comunidades de docentes donde estén dispuestos a aprender, además de enseñar a sus compañeros.

Uno de las causas del crecimiento del CLIL viene dado por el momento en el cual vivimos. Hoy en día, las facilidades que ofrece Internet para conectar gente en diversos lugares del mundo, fomentando la creación de más comunidades CLIL.

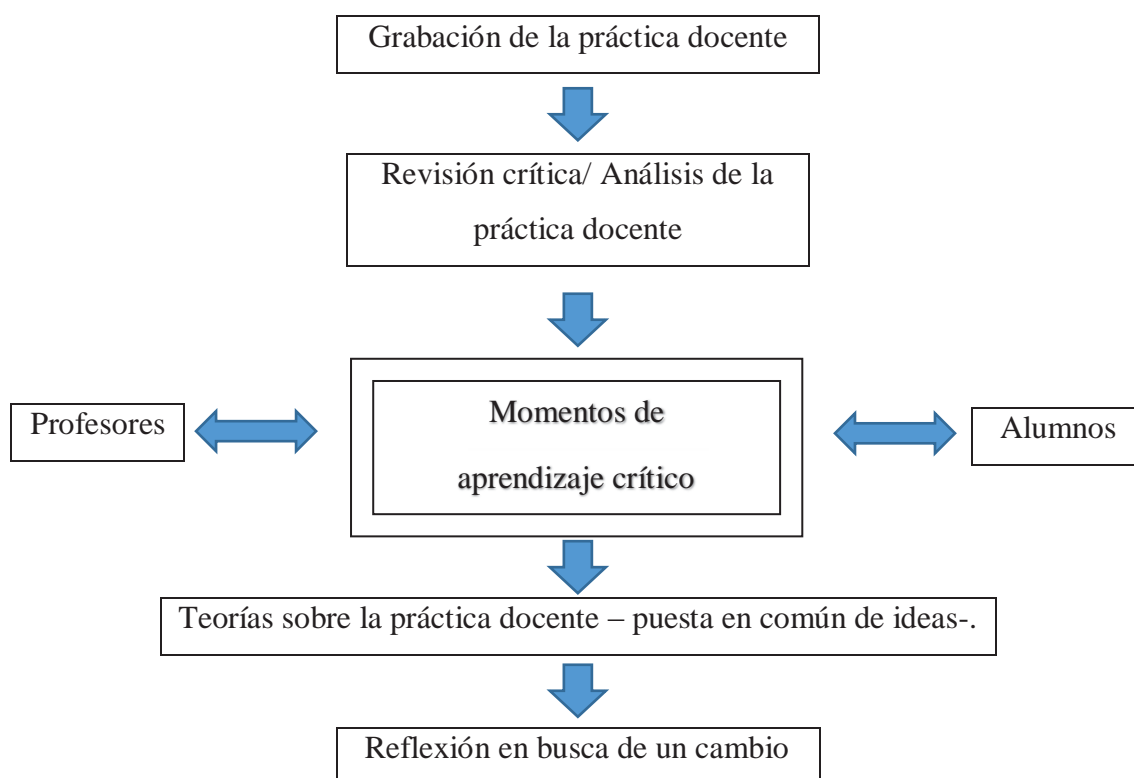
Estas comunidades tienen el objeto de transformar las ideas CLIL en una realidad en las aulas. Asimismo, se busca una optimización de recursos para que la puesta en práctica sean favorable. Como ya defendía Hargreaves, 2003 (citado en Coyle et al, 2010) las comunidades de aprendizaje en cualquier materia es una de las herramientas más efectivas que tiene el ser humano.

Una de las técnicas más extendidas entre docentes CLIL es el denominado enfoque LOCIT, *Lesson Observation ad Critical Incident Technique*. Esta técnica sirve como método de transformación de la práctica docente en sí, dando un valor esencial a la reflexión sobre la propia actividad docente, viendo cuáles son sus fortalezas y sus debilidades con el objeto de mejorar la calidad de su enseñanza. Siguiendo una estructura

de “*plan-do-review*”<sup>8</sup> el resto de profesores se convierten en “compañeros críticos”, los cuales emiten un *feedback* constructivo.

El primer paso del LOCIT consiste en la grabación en video de una actividad docente de alrededor de 10-15 minutos de duración. El objetivo de esto es localizar los momentos de verdadero aprendizaje que se han producido durante el desarrollo de la práctica docente. Para ello, se involucra a varios profesores en la búsqueda de esos momentos o incluso el profesor puede hacer partícipes a los propios alumnos, donde se les pide su opinión. Estas opiniones forman parte del *feedback* o retroalimentación que influye en el resto de actividades que planteará el docente.

En la figura 7, podemos ver el esquema sobre el cual se desarrolla el enfoque LOCIT:



**Figura 8. Esquema en el que se resumen los principales componentes del enfoque LOCIT. Adaptado de Coyle et al, 2010.**

Es importante reiterar en este punto que las diferentes etapas de las que se compone esta secuenciación CLIL no son con carácter prescriptivo de la metodología CLIL. Esta

<sup>8</sup> Plan de trabajo interactivo utilizado en diferentes campos no sólo el educativo que promueve la mejora continua tanto del producto final como de los procesos por los cuales llegamos a ese producto.



secuenciación ha de servir a los diferentes docentes como inspiración, haciendo los ajustes que crea convenientes. Actualmente, el enfoque LOCIT continúa como foco de debate en diversas comunidades de aprendizaje CLIL, lo cual añadirá matices y vías de mejora a este modelo.

### **8.1.1 Evaluar en CLIL**

La evaluación es un asunto que resulta problemático en contextos CLIL. El punto clave reside en el nivel que se pide de contenido y lenguaje integrados. La forma de evaluar al alumnado es algo que no debe ser tomado a la ligera, dado que la manera en que los alumnos ven la asignatura varía en función de los criterios de evaluación del profesor, y esto se traduce en una mejor o peor actuación. Cabe destacar que este apartado pretende hacer una ligera mención a la evaluación, en ningún momento es objetivo principal del trabajo sino más bien un objetivo secundario, por lo que mentaremos los principales aspectos.

Siguiendo a Coyle et al., 2010, tenemos dos métodos de evaluación principales: el *sumativo* y el *formativo*.

- El método sumativo juzga la capacidad del estudiante en un momento determinado. Los comentarios respecto al resultado aparte de al alumno suelen dirigirse a terceros, como pueden ser el equipo directivo o los padres del alumno. La herramienta más común de este método es la realización de un examen en un determinado momento o al final de una unidad. La evaluación sumativa da respuesta a la pregunta ¿Qué alumnos dominan los conocimientos de la materia o unidad?.
- El método formativo es más complejo. Se realiza un seguimiento a la evolución del alumno, produciéndose una revisión continua de la planificación del profesor, dando lugar a ajustes para aumentar la eficacia durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los comentarios del resultado van hacia el alumno, al cual se le explica sus puntos fuertes y sus debilidades. La herramienta característica son los proyectos o trabajos, en los cuales el profesor puede ver el nivel de cada alumno y su evolución a lo largo del curso, gracias a la retroalimentación que se produce de la corrección de esos trabajos. La pregunta que se responde es ¿Cómo va la evolución de los estudiantes?

Para Coyle et al.(2010) la formación formativa es aquella que debe utilizarse en la mayoría de contextos y sobretodo en CLIL. Se apoyan en la afirmación de Clark, 2001 (citado en Coyle et al., 2010) cuando compara la evaluación con el desarrollo de una planta. En este sentido el método sumativo representaría evaluar el tamaño de la planta, mientras que el método formativo consistiría en valorar todo el proceso de crecimiento de la planta desde la germinación.

### ¿Lenguaje o contenido?

El gran dilema que surge a la hora de introducir métodos de evaluación tradicionales en el CLIL. ¿Importa más el contenido o el lenguaje?, o lo que es lo mismo, ¿importa más el “qué” o el “cómo”? La respuesta que Coyle et al.(2010) nos dan en este caso es “depende de los objetivos marcados por el docente o el equipo directivo”. Sin embargo, estos autores concluyen que ha de ser siempre más importante el contenido que el lenguaje en términos de objetivos.

## **8.2 Formación del profesorado**

Según la normativa vigente en Castilla y León, los docentes que opten a trabajar o estén trabajando en secciones bilingües deben poseer al menos un nivel B2 – según los niveles de referencia del MCER – para poder enseñar una asignatura no lingüística en lengua extranjera. En algunas comunidades autónomas, como es el caso de la Comunidad de Madrid, se pide un nivel C1.

En este contexto que nos movemos, la formación del profesorado se hace más importante que nunca. Ya vimos en apartados anteriores de este trabajo la importancia que desde Europa se está dando a los futuros profesores de idiomas de adquirir una buena competencia en comunicación lingüística, gracias a herramientas como el EPOSTL. Sin embargo, muchos profesores que ejercen su docencia en materias no-lingüísticas que pasan a formar parte de secciones bilingües deben recibir una formación lingüística avanzada, ya sea en territorio español o en el extranjero, para poder dar una enseñanza de calidad. Existen varias herramientas e instituciones que suponen un soporte aquellos profesores que buscan apoyo para su formación lingüística, como se verá a continuación.

### 8.2.1 Marco Europeo de Referencia para Profesores CLIL

Esta herramienta surge en 2011 desde el CELM para ayudar a los profesores en la transición hacia “una nueva enseñanza, centrada en el alumnado”. La publicación ofrece al docente entrenamiento para el currículo CLIL destinado tanto a profesores de asignaturas no-lingüísticas como a aquellos docentes de lenguas extranjeras. Más concretamente, el *European Framework for CLIL Teacher Education*<sup>9</sup> está destinado a:

- Profesores y formadores de profesorado
- Diseñadores de currículo
- Administradores educativos regionales y nacionales
- Editoriales de libros de texto
- Autoridades certificadas

El documento ha sido llevado a cabo por varios autores: David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, María Jesús Frigols Martín. De momento, la versión de la herramienta online sólo está disponible en Inglés, Alemán y Francés y debe ser entendida como un “modelo conceptual”, no uno “prescriptivo”.

El EFCT entiende por competencia toda aquella habilidad de utilizar conocimientos, técnicas personales, sociales y/o metodológicas en situaciones de estudio o trabajo con el objeto del desarrollo profesional y personal (Comisión Europea, 2008) . Entre las competencias profesionales que un Profesor CLIL debe tener según el Marco de Europeo de Referencia para Profesores CLIL destacan:

1. **Reflexión personal:** El profesor CLIL debe reconocer que su propio desarrollo cognitivo, social y afectivo son fundamentales para poder apoyar el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los alumnos. Dado esto, el profesor CLIL debe, entre otras cosas:
  - a. Explorar y articular su propio entendimiento y actitudes hacia los principios generalmente aceptados del proceso de enseñanza-aprendizaje.
  - b. Explorar y articular su entendimiento y actitudes hacia el aprendizaje de contenido y lenguaje, así como el aprendizaje de habilidades desarrolladas en contextos CLIL .

---

<sup>9</sup> Se utilizaran sus siglas en inglés, EFCT, para referirnos a este documento.

- c. Definir su propia competencia pedagógica y conceptual, así como las estrategias de aprendizaje necesarias.
  - d. Definir su nivel de competencia lingüística según el MCER y articular sus necesidades para desarrollarla.
  - e. Explorar y articular formas de trabajar con el alumnado para identificar las necesidades pedagógicas, culturales, personales y vocacionales de profesores y estudiantes.
  - f. Explorar y articular la necesidad de colaborar con compañeros docentes y demás participantes clave del CLIL.
  - g. Explorar y controlar cómo sus actitudes y comportamiento afectan en el proceso de aprendizaje.
- 2. Fundamentos del CLIL:** El docente CLIL debe conocer los fundamentos teóricos básicos sobre los que se erige la metodología CLIL, así como ser capaz de adaptarlos a su comunidad y currículo educativo.
- 3. Conocimiento de Contenido y Lenguaje:** El EFCT destaca estudios en los cuales se demuestra que un conocimiento interdependiente de la lengua extranjera facilita tanto la enseñanza de esa lengua como la del contenido. Ésta misma idea ya la vimos con autores como Pavesi et al(2001), previamente citados en este trabajo. Dado esto, el docente CLIL debe ser capaz, entre otras cosas, de:
- a. Identificar el contenido apropiado para ser enseñado y los obstáculos que se puede producir durante su enseñanza.
  - b. Ser capaz de ver a través de diferentes perspectivas culturales
  - c. Desarrollar estrategias para dar soporte al aprendizaje de lengua extranjera en clases de contenido no-lingüístico.
  - d. Crear oportunidades para reforzar el aprendizaje de contenidos no-lingüísticos en clases de lengua extranjera.
  - e. Aplicar estrategias que fomenten el pensamiento crítico de los estudiantes en lo referente al contenido y al lenguaje.
  - f. Aplicar estrategias que fomenten el aprendizaje independiente de los estudiantes.
  - g. Describir cómo la L1 puede ayudar en el aprendizaje de nuevos idiomas.
  - h. Desarrollar estrategias para la transición de una enseñanza monolingüe a una bilingüe.

**4. Metodología y evaluación:** Se destaca el cambio que se produce con la inclusión del CLIL en lo que se refiere a buena práctica educativa. La introducción de dificultades que conlleva la enseñanza en otro idioma implica varias capacidades por parte del profesor. Así, el EFCT habla de diferentes capacidades, de las cuales destacan:

- a. Apoyar a los estudiantes en construir su propia capacidad de: auto-motivarse, auto-evaluarse, dar y recibir de manera constructiva evaluación de sus compañeros y de su profesor, cooperar con el profesor e identificar el estilo de aprendizaje que más le convenga.
- b. Cooperar con otros docentes para:
  - i. Aumentar su repertorio de estrategias colaborativas y sus habilidades.
  - ii. Reflexionar sobre su forma de enseñanza y aprender nuevos métodos de aprendizaje.
- c. Desarrollar estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico, así como el aprendizaje cooperativo y la construcción de conocimiento.
- d. Trabajar junto a los estudiantes para identificar sus necesidades en un contexto CLIL.
- e. Desarrollar secuencias CLIL dentro del contexto de un currículo educativo determinado.
- f. Guiarse del documento *Key Competences for LifeLong Learning*

En lo referente a la evaluación, el EFCT destaca entre otras habilidades que el docente ha de ser capaz de:

- g. Articular los diferentes objetivos de evaluación y necesidades del CLIL, así como desarrollar e implementar herramientas de evaluación.
- h. Identificar de qué conocimiento parten los estudiantes.
- i. Guiar a los estudiantes a reflexionar sobre sus logros y objetivos alcanzados en contextos de contenido y lenguaje integrado previamente acordados.
- j. Guiar a los estudiantes al uso de enfoques basados en portfolios, incluido el EPL, así como diferentes herramientas que fomenten el aprendizaje y evaluación propios.

- k. Fomentar la auto-evaluación del estudiante y la evaluación entre compañeros.

**5. Investigación y valoración:** Un profesor CLIL dinámico es aquel que investiga, reflexiona y valora. De esta manera, el docente se convierte en un modelo activo para los estudiantes que promueve el aprendizaje por cuenta propia y la autoevaluación. Para EFCT, el docente ha de mantenerse actualizado, leyendo artículos nuevos relacionados con CLIL y analizándolos de manera crítica e incluso participar en investigaciones junto a otros compañeros docentes.

**6. Recursos didácticos y un entorno de aprendizaje:** El CLIL requiere una serie de recursos específicos y un ambiente adecuado para el aprendizaje. Esta metodología es muy integradora y exigente en lo cognitivo. El docente ha de ser capaz de ayudar a los estudiantes a crear una sensación de seguridad, dejarles experimentar con el lenguaje, el contenido, y su propia forma de aprendizaje sin miedo. Se le pide al profesor, entre otras cosas, ser capaz de:

- a. Diseñar y usar con conocimiento diferentes recursos didácticos
- b. Crear recursos CLIL, incluyendo materiales audiovisuales, que incluyan los fundamentos de la metodología.
- c. Valorar recursos didácticos y entornos de aprendizaje e identificar posibles problemas y soluciones.
- d. Ayudar a los estudiantes a crear enlaces transversales.

**7. Manejo del aula:** Se subraya ese cambio de modelo del profesor respecto a anteriores épocas. El profesor CLIL debe facilitar el aprendizaje integrado de contenido, lenguaje y estrategias de aprendizaje. Para ello, se requieren conocimientos específicos sobre las dinámicas del aula y saber manejarlas en un contexto CLIL. Del mismo modo, el manejo del aula se centra en ayudar a los estudiantes a acceder a las motivaciones intrínsecas del aprendizaje. Esto se consigue en parte compartiendo la responsabilidad de la construcción de conocimiento y manejo del aula con el alumnado, no recayendo sólo en el profesor. Con todo ello, el profesor CLIL debe ser capaz de:

- a. Usar diferentes estrategias para fomentar la comunicación, el aprendizaje cooperativo y el liderazgo de la clase.
- b. Usar un lenguaje apropiado para la interacción en el aula.
- c. Reconocer la diversidad lingüística y cultural de los estudiantes, aprovechando la oportunidad que ello nos brinda.

- d. Atender las necesidades de todos los estudiantes, ya sean necesidades especiales, socio-económicas, contexto sociocultural, género...
- e. Fomentar una participación activa de los estudiantes, creando un ambiente no amenazante.

**8. Manejo del CLIL:** El desarrollo del CLIL es algo complejo y requiere la involucración de varios sectores incluyendo estudiantes, padres, profesores tanto de CLIL como no y la administración. Todos deben participar en la creación de un programa común , entendiendo su papel y fomentando el desarrollo del CLIL.

### **8.2.2 Habilidades del profesor CLIL**

Muchas de las competencias profesionales que se describen en el EFCT ya fueron mencionadas por diversos autores: Coyle et al.(2010) ; Pavesi et al., (2001). Para estos últimos, un docente CLIL cualificado debe ser capaz de:

- Realizar un plan de estudios coherente, teniendo en cuenta los objetivos del CLIL y las necesidades específicas de la materia en cuestión.
- Preparar las clases teniendo en cuenta tanto los requisitos lingüísticos como los conceptuales de la sesión en L2.
- Favorecer la integración de conceptos y de la L2 utilizada, manteniendo una progresión de ambos elementos.
- Adaptar una serie de estrategias en función de la edad, el nivel de conocimientos del alumnado...
- Presentar el contenido de manera clara , interactiva y motivante.
- Colaborar en el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumnado.
- Seleccionar y utilizar los recursos apropiados al aula, incluyendo las tecnologías de la información.

En la misma línea, Pavesi habla de la capacidad que debe tener un profesor de saber manejar la clase: saber cuándo es apropiado trabajar en grupos grandes, grupos pequeños o individual, mantener el interés y la motivación de los alumnos y ser capaz de administrar bien su tiempo. En cuanto a la formación continua del profesor, se resalta la existencia de programas Sócrates (cursos de formación de profesores en activo en el extranjero) como forma de adquirir más experiencia CLIL.

### 8.2.3 Plan de Formación del Profesorado

Desde la Comisión Europea (Noviembre, 2012), se hace constancia del apoyo que necesitan los profesores para alcanzar dichas competencias y habilidades. Por ello, se buscan formas de ayudar a los docentes en “su camino a la excelencia”.

Desde España, en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>10</sup> incluye un apartado dirigido a la formación permanente del profesorado, donde se establece que:

“Las Administraciones educativas promoverán la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado, independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en ese ámbito”.

En nuestra comunidad autónoma, Castilla y León, se establece un centro de referencia para esta formación en idiomas conocido como Centro de Formación del Profesorado en Idiomas (CFPI).

#### - Centro de Formación del Profesorado en Idiomas

Este centro de formación está regulado en nuestra comunidad por la ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, *por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.*

En su Artículo 2, se define los CFIEs como “instituciones básicas de apoyo, asesoramiento, formación y promoción, encargados de impulsar, gestionar y posibilitar la formación permanente del profesorado.”

Asimismo, el Artículo 3 establece que:

- Los centros docentes son los núcleos básicos donde se desarrolla la formación permanente del profesorado.
- El equipo directivo del centro es el responsable de liderar los procesos de formación, mejora e innovación. Contará con la colaboración de un coordinador

---

<sup>10</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.



de formación, calidad e innovación, y con un equipo interno de formación, el cual podrá contar con la ayuda, apoyo y asesoramiento de un equipo externo.

Con esto quiere decir que si bien la formación continua es responsabilidad del docente, también son los propios centros educativos los que deben ofrecer oportunidades de formación al profesorado.

Para ofrecer esta formación, en su Plan de Formación del Profesorado en Leguas Extranjeras (2015), los CFIEs en CyL ofrecen tres itinerarios según el perfil del docente , y dos itinerarios según el tipo de centro que sea:

#### DOCENTES

- Itinerario formativo para docente no especialista
- Itinerario formativo para docente especialista en lenguas extranjeras
- Itinerario formativo para docente CLIL/ Bilingüe

#### CENTROS EDUCATIVOS

- Itinerario formativo para un Centro Bilingüe
- Itinerario formativo para un Centro con PLC<sup>11</sup>

Para este trabajo, nos interesa más el itinerario para docente CLIL y en Centros Bilingües en el caso del centro educativo. Aun así, remarcar que desde el CFIE se ofrece formación en lenguas extranjeras a todo docente que así lo desee, estén o no en secciones bilingües.

La formación puede tener diferentes modalidades, todas ellas recogidas en el Artículo 8 de la ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre:

- Las modalidades de formación son: cursos, seminarios, grupos de trabajo, congresos, proyectos de formación en centros, proyectos de innovación educativa, proyectos de investigación, procesos de autoformación, y cualquier otra modalidad que se determine por la consejería competente en materia de educación.
- Las modalidades de formación serán de carácter presencial, a distancia mediante la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, o mediante un sistema mixto.

---

<sup>11</sup> Proyecto Lingüístico de Centro

#### a) ITINERARIO FORMATIVO PROFESORES CLIL

Desde la importancia dada al aprendizaje de idiomas en la LOMCE, desde el CFIE destaca la formación para la mejora de la competencia comunicativa de los docentes, más allá del nivel de referencia mínimo B2 que se requiere para ser profesor en CLIL. Se sugieren cursos en extranjero, aunque también se ofrecen cursos de inmersión en Castilla y León. El Plan de Formación propuesto por los CFIEs para los profesores CLIL podrán verse en su totalidad en el sitio web del CFPI. Una versión reducida sería:

<b>DOCENTES BILINGUES/CLIL</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>❖ Mejora de los niveles competenciales ( B2 – C1)</li><li>❖ Formación metodológica:<ul style="list-style-type: none"><li>1. Metodología CLIL</li><li>2. Herramientas 2.0, dispositivos móviles y laboratorio de idiomas</li><li>3. <i>Job Shadowing</i></li></ul></li><li>➤ Formación en la dimensión europea y los programas internacionales</li></ul>
--------------------------------	---

**Figura 9. Plan de Formación para docentes CLIL Fuente: [cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es](http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es)**

Con este plan de formación, se proponen los siguientes objetivos:

1. Actualizar los aspectos lingüístico-comunicativos en el uso de idiomas según su nivel con el fin de adquirir y/o desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas, especialmente las destrezas orales.
2. Ser consciente de que el aprendizaje de un idioma va unido siempre a la adquisición de contenidos culturales potenciando los aspectos socioculturales y sociolingüísticos.
3. Conocer nuevos modelos de gestión de aula que estimulen el aprendizaje de sus alumnos
4. Plantear nuevos enfoques de enseñanza incluyendo metodologías innovadoras

5. Conocer las posibilidades formativas que plantean los proyectos europeos a través del Programa Erasmus + y otros programas y plataformas internacionales.

#### b) ITINERARIO FORMATIVO CENTROS BILINGÜES

Los CFIEs ofrecen formación específica para aquellos centros con secciones bilingües. Se recomiendan que los planes de formación sean a 2 años. Como en el caso del plan de formación de docentes CLIL, el plan de formación completo se puede ver en el sitio web del CFPI. Una versión reducida sería:

<b>PLAN DE CENTRO BILINGÜE</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Itinerario 1er año               <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Formación lingüística: mejora de los niveles competenciales (A1-B1)</li> <li>2. Formación metodológica CLIL</li> </ul> </li> <li>➤ Itinerario 2do año               <ul style="list-style-type: none"> <li>1. Formación lingüística: mejora de los niveles competenciales (B2-C1)</li> <li>2. Formación metodológica CLIL</li> <li>3. Formación en la dimensión europea y los programas internacionales</li> </ul> </li> </ul>
--------------------------------	--

**Figura 10. Plan de formación de centros Bilingües. Fuente: [cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es](http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es)**

Con este plan de formación, se proponen los siguientes objetivos:

1. Promover el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística del profesorado del Centro.
2. Potenciar los aspectos socioculturales y sociolingüísticos asociados a la lengua.
3. Conocer nuevos modelos de gestión de aula que estimulen el aprendizaje fomentando la creatividad.
4. Plantear nuevos enfoques de metodología bilingüe fomentando metodologías innovadoras.

5. Conocer las posibilidades formativas que plantean los proyectos europeos a través del Programa Erasmus + y otros programas y plataformas internacionales
6. Utilizar objetivos, descriptores y escalas de evaluación del Marco Común Europeo de Referencia y del Portfolio Europeo de las Lenguas.

#### **8.2.4 Formación a lo largo de la vida**

Desde diferentes ámbitos del sistema – Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - se contempla la formación del profesorado como un “factor clave” a la hora de afrontar los retos que ofrece la docencia del siglo XXI. Francine Vaniscotte (1998) define la noción de formación continua como aquella formación “que no se interrumpe a lo largo de la vida”. Tras las continuas malas reformas educativas en la época de postguerra en Europa, las cuales no produjeron los resultados esperados, una formación a lo largo de la vida surge como solución para la crisis sufrida en la profesión del docente. Gracias a la formación continua, se promueven soluciones para diferentes problemas:

- ❖ La heterogeneidad de programas educativos existentes hoy en día, entre los que se incluye el CLIL.
- ❖ Aumento de las responsabilidades y funciones del docente, atendiendo especialmente a la competencia profesional de enseñanza, competencia en la gestión administrativa y competencia adaptativa a responder a las necesidades de un área y una comunidad determinada.
- ❖ Adaptarse a las diferentes reformas educativas
- ❖ Renovación del profesorado

Esta noción tiene mayor importancia si cabe con la introducción de una metodología novedosa y diferente como es el CLIL. Desde Coyle et al.(2010), se promueve dicha formación como clave del éxito del docente CLIL.

“Aprender un idioma es tener una ventana más desde la que observar el mundo”

- Proverbio chino.

## **9. ESTRATEGIAS CLIL UTILIZADAS EN EL PERIODO DE PRÁCTICAS EXTERNAS. IDENTIFICACIÓN Y VALORACIÓN**

En este apartado se plasman los conocimientos adquiridos en el trabajo en un análisis de las diferentes estrategias utilizadas durante el periodo de Prácticas Externas del Master de Secundaria, dada la singularidad de mi periodo del *Practicum* añadiendo cuando se estime alguna aporte de mejora a través de los conocimientos adquiridos en este trabajo.

En este punto, parece necesario mencionar lo que se entiende por estrategias educativas. En este sentido, Brandt (1998) las define como:

"Las estrategias metodológicas, técnicas de aprendizaje andragógico y recursos varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien".  
(p.18)

Para el autor, como estrategias de aprendizaje se entienden todos los componentes del proceso de aprendizaje, como son los contenidos, los objetivos y la evaluación de dichos aprendizajes.

### **9.1 Contexto escolar**

El centro escolar en el cual se realizaron las prácticas fue El Colegio Internacional de Valladolid se encuentra situado en el Polígono Argales, Avenida El Norte de Castilla, 40-42.

Las familias de los alumnos del Colegio Internacional de Valladolid<sup>12</sup> tienen un nivel económico medio-alto. Un porcentaje elevado de padres y madres tienen estudios superiores y se dedican a profesiones liberales o trabajan en la Administración.

#### **9.1.1 Materias curriculares**

En el área de Educación Secundaria las materias a impartir son las del currículo educativo vigente en España: Matemáticas, Lengua castellana, Ciencias Sociales y Naturales,

---

<sup>12</sup> Se usaran las siglas CIV para abreviar.

Tecnología, Educación Física. Lengua extranjera (Inglés) y Religión/ Educación Cívica en el primer ciclo de la ESO y la adicción de materias como Física y Química, Latín y lenguas extranjeras (Alemán y Francés) para el segundo ciclo. Cumpliendo con el Artículo 2 de la ORDEN EDU 6/2006, 3 asignaturas de área no lingüística son impartidas en lengua extranjera, en este caso inglés, como son Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.

Como señalé en mi objetivo 4, la particularidad de mi periodo de prácticas externas en este centro se debe a que las realicé como profesor de Ciencias Sociales, lo cual me permite hacer una secuencia CLIL sobre un área no lingüística.

### **9.1.2 Foco de la secuencia CLIL**

El periodo del *practicum* como en el resto de los casos se divide en dos etapas, etapa de observación y la de intervención, donde era yo el que tomaba el mando del aula. Mi intervención se dirigió a dos grupos diferentes de 1ºESO, sobre los cuales hice la secuencia CLIL.

A unidad temática que tenía asignada fue LA EDAD DE PIEDRA: EL PALEOLITICO. La secuenciación fue completa desde la introducción del temario hasta la realización del examen y su posterior corrección. Este examen se podrá encontrar en los anexos.

El perfil de los alumnos de 1º ESO en el CIV es de un nivel de L2 inglés comparable al nivel B1-B2, según los niveles de referencia del MCER. Esto fue algo a tener en cuenta a la hora de preparar los diferentes materiales.

### **9.2 Objetivos generales**

Para el tema que me concernía, diseñe una unidad didáctica basada en los conocimientos previos adquiridos en el dirigidos al contexto CLIL. Una vez entrado en materia y siguiendo a Coyle et al.(2010), mi primer paso sería la propuesta de unos objetivos globales de la unidad temática, en este caso el Paleolítico:

- Conocer los acontecimientos más destacados de la Edad de Piedra incluyendo el Paleolítico.
- Dominio de la terminología relacionada con el tema.
- Capacidad para situar en el tiempo y describir correctamente cada acontecimiento.

El conocimiento de acontecimientos y fechas a la vez que dominen los términos relacionados con el Paleolítico forma esa integración de conceptos y lenguaje que definen al CLIL.

### **9.3 Recursos utilizados**

El primer recurso a utilizar sería el propio aula. El centro contaba con *SmartBoards* y conexión a Internet en todas las aulas, asique no se podía excluir las TICs del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo tan accesibles como lo son. Los recursos online utilizados en la unidad fueron:

- Diversas imágenes a través del buscador web y videos

A la hora de esclarecer pequeñas dudas durante el transcurso de la rutina de aula, la ayuda de las TICs mediante imágenes o videos es un gran apoyo para fabricar un input de calidad y que sea comprensible para todos los alumnos.

- Ejercicios de expresión oral relacionados con los conocimientos adquiridos

En una materia donde se trabaja con una lengua extranjera, la parte oral no puede ser descuidada. Una vez a la semana, los alumnos presentaron diversas redacciones relacionadas con el Paleolítico y el hombre de las cavernas. Posteriormente, el resto de sus compañeros le hacen preguntas sobre la redacción las cuales responderá.

- Exposición oral final

Al final de la unidad temática, los alumnos tienen que presentar una presentación sobre un tema relacionado con la materia a elección del alumno en frente del resto de los compañeros.

Como sugirieron Coyle et al.(2010), se creó un método de evaluación específico para los alumnos con el objeto de que entendieran lo que se pretendía con la exposición de una manera clara. De ahí nace el método WIPO.

WIPO son unas siglas que representan : *Work , Information, Presentation, Originality*, donde:

1. Work: Calidad del trabajo presentado
2. Information: Volumen de información presentada y exactitud de la misma.
3. Presentation: Habilidad presentada durante la exposición oral.

#### 4. Originality: La originalidad en la presentación.

- Dipity

Dipity.com es una aplicación online que permite al usuario construir una línea temporal, adornándolo con fotos si lo desea. Esta web será muy útil para una actividad en la cual los alumnos diseñan su propia Línea del Tiempo de la Edad de Piedra, fomentando el *scaffolding*; el docente provee el andamiaje y el alumno realiza la actividad por sí mismo o co ayuda de otros.

- La plataforma online *purposegames.com*

*Purposegames.com* es un sitio web donde se pueden crear torneos y juegos estilo trivial especialmente útiles en los casos de Geografía e Historia. La plataforma creada por David Anderson contiene a día de hoy más de 150.000 actividades compartidas con el resto de la comunidad de *purposegames.com*.

La mezcla de conocimientos que se incluyen en los juegos, tanto creados por ti o por cualquier otro usuario de la comunidad, junto con la diversión que genera en el alumnado más la competitividad que se genera en ellos por los torneos hace que *purposegames.com* asegure aprendizaje exitoso. El principal aspecto de *purposegames* no es sólo los juegos que crea el profesor, sino que los propios alumnos pueden ser creadores de juegos, fomentando el aprendizaje tanto colaborativo compartiendo sus juegos con los compañeros, como el desarrollo de una autonomía a la hora de estudiar, dos de las competencias básicas que un alumno ha de tener.

Durante la secuencia didáctica, diseñé varios juegos para los alumnos donde trabajaban conocimientos p.ej. ¿en qué año empezó la Edad de Bronce? Al mismo tiempo que usan vocabulario clave p. ej. *Neolithic, Bronze Age, Scraper, Jabelin...*



## Can you pick the Paleolithic Tools? Two triangles: Upper triangle - name of the tool ; Lower triangle - Usage

Awaiting 5 votes



Guesses Left: 20  
Correct: 0  
Wrong: 0

Press play to start game

0%

3:00.0



0

## Prehistory Timeline from Paleolithic until the end of the Iron Age in both the World and in the Iberian Peninsula.

Awaiting 5 votes



Guesses Left: 9  
Correct: 0  
Wrong: 0

Press play to start game

0%

2:00.0

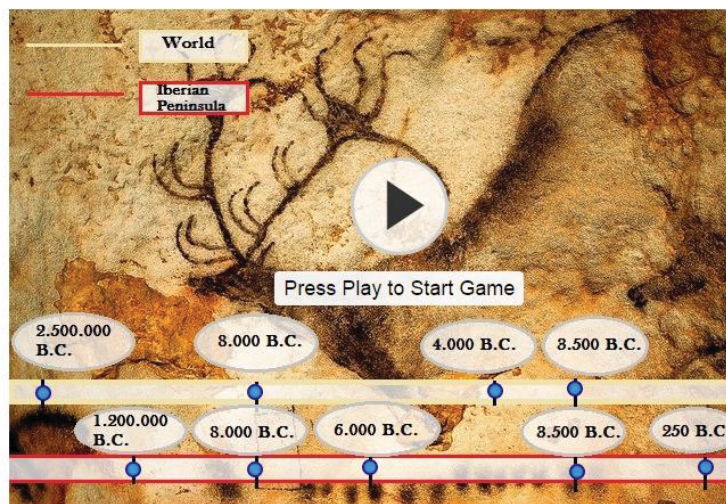


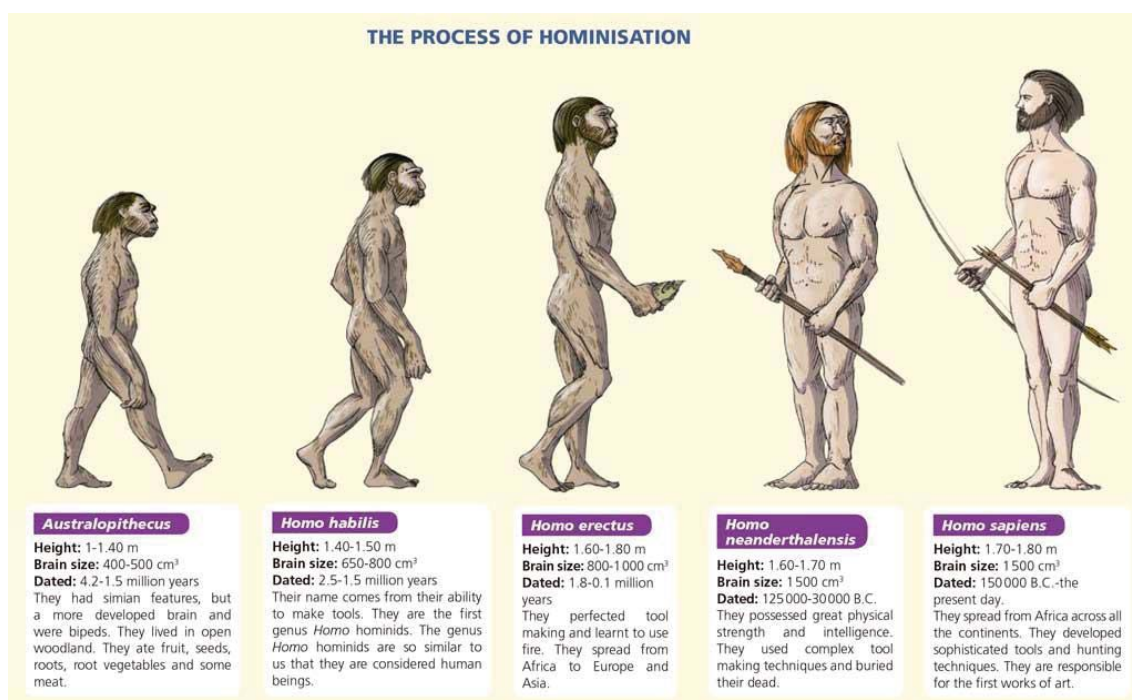
Figura 11. Ejemplos de juegos de *purposegames.com* creados específicamente para la unidad temática.

Diversos estudios han demostrado la efectividad de las TICs a la hora de mantener la atención del alumnado y mantener una motivación alta dentro del aula. Esta motivación

alta fue uno de los supuestos claves pronunciados por Pavesi et al.(2001) que se necesitan para que una secuencia CLIL tenga éxito.

- Libro de texto

Al mismo tiempo, nos apoyamos en un libro de texto especial para CLIL, el llamado *initia Geography and History* de Oxford Education. En el libro, aparecen diversos diagramas, mapas conceptuales, tablas que ayudan al alumnado a recordar vocabulario clave de la unidad y relacionarlo directamente con una imagen para entender su significado, tal y como podemos ver en la figura 12:



**Figura 12.** Tabla explicativa del proceso de hominización como aparece en el libro de texto *initia Geography and History* . fuente: Oxford Education

La asociación imagen-concepto ayuda a los estudiantes a retener mejor los conceptos y el vocabulario clave de la unidad.

Juntando los apoyos online y los del libro de texto, más el input comprensible como lo llamaba Krashen (1981) en lengua extranjera por parte del docente, formamos una buena cantidad de exposición y de buena calidad, ya que se trabajan diversas competencias al mismo tiempo, como se explicará más adelante. En general, una buena cantidad de exposición, de buena calidad mientras los alumnados se mantienen motivados y disfrutan con la clase, forman los tres supuestos clave necesarios para que la secuencia CLIL tenga éxito.

- Materiales creados

Junto al resto de recursos utilizados, se diseñaron diversas tablas y diagramas que los alumnos rellenaban con el mismo objeto que el resto de actividades: aprendizaje de los contenidos relacionados con la materia a la vez que trabajan con la lengua extranjera. En los anexos se pueden ver ejemplos de actividades que se entregaron al alumnado.

#### **9.4 Construcción secuencia CLIL**

Siguiendo el modelo de las 4Cs de Coyle (1999), podemos encajar la secuencia CLIL acorde con el modelo de Coyle:

##### **9.4.1 Contenido**

Este apartado incluye la progresión de conocimientos, habilidades y nivel cognitivo de la secuencia CLIL. En este apartado incluiríamos el tema del que se trata la unidad temática, qué es la Edad de Piedra, centrándonos en el Paleolítico:

- La Prehistoria.
- Origen y evolución de los homínidos.
- La vida en el Paleolítico.
- La Revolución del Neolítico.
- La Edad de Piedra en España.

##### **9.4.2 Comunicación**

Este apartado incluye la progresión en el uso y aprendizaje del lenguaje. En este apartado se tratan las nociones gramaticales de L2 que se refuerzan en esta unidad. AL tratarse de Historia, el trabajo del *Past Simple* y del *Past Continuous*, tiempos verbales para expresar el pasado en inglés, se estresan mucho en esta unidad. Del mismo modo, diferentes adjetivos se utilizarán para las diferentes partes del Paleolítico: *Lower, Middle, Upper*.

##### **9.4.3 Cognición**

Este apartado incluye la implicación en procesos de pensamiento complejos, entendimiento, solución de problemas y asunción de desafíos. En este sentido, se trata de proporcionar un “andamiaje” al alumno por parte del docente, es decir, actividades que puedan realzar por su cuenta o con ayuda de otros compañeros. En este sentido, en la

unidad didáctica se incluyó una actividad para crear una Línea del Tiempo con ayuda de la web *dipity.com*, como ya se mencionó anteriormente. Del mismo modo, actividades como la creación de la tabla con las diferencias entre Paleolítico y Neolítico.

#### **9.4.4 Cultura**

Este apartado se refiere a ser consciente de lo que nos rodea y de uno mismo, nuestra identidad, ciudadanía y progresión hacia la pluriculturalidad. No se puede olvidar la interculturalidad dentro del aula. En relación a esta unidad, la interculturalidad se refiere a apreciar la diferencia cultural de nuestros antepasados y valorar la conservación e interés por sus restos. En busca de valorar la cultura, se incluye en la unidad la reproducción del documental “La Odisea de la Especie”, el cual trata sobre asentamientos de nuestros ancestros en la zona de Atapuerca ( Burgos).

#### **9.5 Actitudes a mostrar por el alumnado**

Como dijeron Coyle et al.(2010), las 4Cs no funcionan de manera independiente, sino que deben cohesionarse entre ellas. De este modo, se pretende que el alumno presente las siguientes actitudes:

- Mostrar interés en el aprendizaje sobre la evolución física y cultural de los homínidos desde su origen hasta nuestros días.
- Despertar curiosidad sobre las habilidades de supervivencia de los homínidos en la Prehistoria.
- Mejorar las estructuras gramaticales del Pasado en L2 Inglés, así como el aprendizaje de nuevo vocabulario relacionado con la Edad de Piedra.
- Mostrar respeto por los restos de los antepasados y su conservación.
- Mostrar una actitud positiva hacia las diferentes culturas prehistóricas que vivían en la Península Ibérica.

#### **9.6 Evaluación al alumnado**

Como ya se mencionó, en el *practicum* se realizó una unidad temática completa, incluida su evaluación. La evaluación de esta unidad didáctica se realizó de esta forma:

Examen escrito de preguntas cortas, para puntuar el contenido (70%) [Disponible en los anexos]

Dos indicadores, para puntuar el lenguaje (30%):

- Expresión escrita, basada en redacciones y la ortografía del examen, para puntuar si el nivel de L2 inglés corresponde al nivel de referencia B2 del MCER.
- Expresión oral: Extraída de las presentaciones orales y las preguntas realizadas al alumnado en la rutina del aula.

Siguiendo las indicaciones en lo referente a la evaluación del alumnado de Coyle et al.(2010), el método utilizado fue formativo, dado que la nota final no se extrae sólo de una prueba final, sino que se forma a partir de la actuación diaria de los alumnos. Asimismo, aunque lenguaje y contenido tengan un diferente porcentaje, se integran en la nota final.

### 9.6.1 Calificaciones de la unidad

Por si el lector está interesado en ello, se incluyen los resultados de dicha unidad didáctica. Las calificaciones son numéricas, a saber:

1- 4.9	Insuficiente
5-5.9	Suficiente
6-6.9	Bien
7-8.9	Notable
9-10	Sobresaliente

**Figura 13. Calificación numérica y su significado**

Como dijimos anteriormente, se calificó el contenido en un 70% de la nota final y los conocimientos del lenguaje con un peso del 30% de la nota, en base a las capacidades descritas en el MCER según el nivel de referencia B1-B2.

El número de alumnos en las clases de 1º ESO del Colegio Internacional de Valladolid eran de 36 alumnos en total, divididos en dos clases 1ºA y 1ºB. Una vez se obtuvieron las calificaciones finales, esto es, sumando contenido y lenguaje, se les agrupó en función de la calificación obtenida. A raíz de esto, los resultados fueron como aparecen en la Figura 14:



**Figura 14. Gráfico que representa agrupados a los alumnos en función de la calificación numérica que obtuvieron en la unidad.**

Como se puede apreciar, la mayoría del alumnado alcanzó una calificación entre el 7 y el 8.9, lo que se considera Notable (42%). Asimismo, más de un cuarto de los alumnos (28%) obtuvo una calificación de Sobresaliente, seguido por el número de alumnos que obtuvieron un Bien (17%), un Suficiente (8%) para acabar con sólo dos alumnos que no superaron la evaluación y tuvieron una calificación de Insuficiente (5%).

Estos resultados podrían ser un indicador del éxito de la metodología CLIL, con sólo un 5% de suspensos entre los alumnos. No obstante, para ello se necesitarían otros estudios e investigaciones extrayendo muestras más grandes que dos grupos de 1ºESO de un solo centro educativo. Este apartado no es parte de los objetivos de este trabajo, los datos son incluidos como se dijo anteriormente por si el lector estaba interesado en ellos o por si se quiere comprobar el éxito o no de las estrategias empleadas.

*“Aprender otro idioma no es solamente aprender diferentes palabras para las mismas cosas, también es aprender otras maneras de pensar acerca de esas cosas”*

– **Flora Lewis**, periodista americana.

## **10. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE FUTURO**

### **10.1 Conclusiones finales**

Tras habernos adentrado en la metodología CLIL, viendo desde esta inmersión diferentes puntos, este apartado del trabajo expone las conclusiones extraídas de los aspectos más importantes del trabajo.

El bilingüismo, tomando como punto de vista los diferentes programas llevados a cabo por la Unión Europea (AEL, MCER, PEL o el PEFPI), es uno de los objetivos clave de la Comunidad política. En este sentido, el bilingüismo representa un conjunto de aspectos que no sólo son de carácter lingüístico, como son cognitivos, sociales y culturales. Tras reflexionar sobre esto, se refleja la necesidad de avanzar en una de las opciones metodológicas educativas recogidas por el Consejo de Europa, el CLIL, en busca de la mejora en la enseñanza de lenguas extranjeras sin dejar de lado el resto de saberes, dando lugar a un aprendizaje integrado de los contenidos y la L2.

Tras un recorrido conceptual exhaustivo desde el origen del CLIL hasta lo que representa hoy en día, en el trabajo se valoran los diferentes aspectos en los que se basa dicha metodología y los beneficios que ella conlleva:

1. El desarrollo de la autonomía del estudiante, la capacidad del mismo de construir su propio conocimiento y llevar a cabo sus propias habilidades.
2. La concepción del CLIL como un enfoque educativo que apoya la diversidad lingüística, que puede ser una poderosa herramienta en el aprendizaje de lenguas en el futuro.
3. El dinamismo del CLIL y su capacidad de comprender todos los aspectos holísticos del bilingüismo (lingüísticos, cognitivos, sociales y culturales).
4. El aprendizaje de la lengua usada en un contexto.
5. La gran variedad de formas de implementación que ofrece el CLIL, desde un curso completo a durante una unidad determinada

6. Desarrollo de una competencia intercultural, dada la compleja relación entre las culturas y su lenguaje.

Posteriormente, se pone el foco en el funcionamiento de esta metodología viendo los diferentes aspectos que la integran – Contenido, Cognición, Cultura y Comunicación -, visibles en el modelo de las 4Cs de Coyle(1999). En este sentido, centrándonos en la figura del profesor dado que es el Trabajo Final de Máster de Profesorado, se aprecia un gran cambio en la figura del docente en CLIL respecto a otros enfoques metodológicos, basándonos en diferentes teorías: la relevancia del input comprensible, output de calidad o el tratamiento del error que debe tener un profesor CLIL, fijándose más en errores fonológicos y menos en los del léxico. Asimismo, en base a las ideas de Vigotsky y la Zona de Aprendizaje Próximo, el docente pierde el foco en el proceso de enseñanza-aprendizaje para cedérselo al alumno, el cual es el verdadero protagonista. De acuerdo con esto, el profesor tiene que proveer del “andamiaje” para que el aprendiz adquiriera un conocimiento determinado, esto es, facilitar el acceso al conocimiento por parte del alumno. A raíz de todas estas ideas, se extraen tres supuestos clave en las clases CLIL, defendidos en este trabajo como son la cantidad de la exposición, la calidad de la misma y la motivación de tanto docentes como del alumnado en busca de una buena práctica docente en clave de CLIL.

En un segundo término, este trabajo se propuso analizar el encaje de esta metodología, promovida por el Consejo de Europa, en los currículos educativos de los centros en España, haciendo especial hincapié en nuestra comunidad autónoma, Castilla y León, regulada por la ORDEN EDU/163/2016. En este sentido, CLIL tiene su encaje en las secciones bilingües de los centros educativos españoles, dándose diferentes modalidades dependiendo de cuál sea la L2 (inglés-español, con dos diferentes modelos, francés-español, alemán-español en el caso de la comunidad castellanoleonesa). La acogida de esta modalidad es muy positiva en nuestra comunidad autónoma, dado que cada vez son más centros los que piden autorización para crear nuevas secciones bilingües en Castilla y León.

Otro punto de interés en este trabajo era analizar los diferentes aspectos relacionados con llevar a la práctica la metodología CLIL. Para ello, el trabajo se apoyó en tres de los autores más celebres en lo relacionado a la metodología CLIL como son Coyle, Hood y Marsh, además de los documentos publicados por la Unión Europa en lo relativo a las competencias profesionales que un docente CLIL ha de tener a través del EFCT, donde



se destaca la cooperación entre docentes y el manejo del aula. Respecto al éxito de una buena secuencia CLIL, este reside en una buena planificación. En ella, los dos mayores retos a los que los futuros docentes nos enfrentamos son la creación de comunidades de aprendizaje, esto es, compartir con docentes de todo el mundo nuestras estrategias de aprendizaje, recursos y materiales y la capacidad de observar nuestra secuencia CLIL en acción, viendo aquello que funciona mejor o peor y reaccionar en consecuencia.

Otro gran reto tanto para los futuros profesores como para los actuales es la necesidad de una formación continua a lo largo de su vida laboral. A la hora de hacer frente a las competencias profesionales que una metodología como el CLIL nos exige, recogidas en el EFCT, es imprescindible tener esa capacidad de formarse y seguir renovándose continuamente. En este reto no estamos solos, ya que contamos con la ayuda de los centros de formación del profesorado, como es el caso del CFPI en Castilla y León, que provee cursos tanto para docentes como para los propios centros.

El trabajo se concluye con la identificación de las diferentes estrategias metodológicas utilizadas en un contexto CLIL como es el CC Internacional. Como se apreció al principio del trabajo, la conjunción de una buena cantidad de exposición, utilizando recursos variados, que sea de buena calidad, con materiales trabajados, de diversos tipos ya sean juegos de ordenador, tablas, redacciones, líneas del tiempo unido a un ambiente motivacional, con clases amenas en las cuales el estudiante esté motivado y el filtro afectivo sea alto, se obtienen resultados excelentes con el uso de la metodología CLIL, como ha sido en mi periodo de prácticas externas de este Master.

## **10.2 Líneas de futuro**

Debido a la reducida etapa de intervención en la cual la unidad CLIL fue puesta en práctica (alrededor de 2 semanas) , considero que el estudio podría haber sido más enriquecedor si se hubiera podido extender a un trimestre completo o incluso a una programación didáctica CLIL completa, en la cual identificar todas las estrategias metodológicas utilizadas a lo largo del año a la vez que comprobar si los resultados obtenidos por el alumnado son positivos con el uso de esas estrategias.

Del mismo modo, otra interesante propuesta sería extender este proyecto no sólo a un centro, sino comparar con otros centros educativos nacionales y europeos, siendo esto una forma de compartir estrategias metodológicas en aras de una mejor práctica docente.

Finalmente, dado que una de las competencias profesionales clave del docente CLIL es la de ser crítico con su trabajo, sería interesante realizar una evaluación de las secuencias CLIL. En este sentido, Coyle et al.(2010) sugieren una plantilla de evaluación de programas CLIL en la cual intervienen los dos componentes principales en el proceso de enseñanza-aprendizaje: profesor y alumno, la cual se incluye en los anexos.

## BIBLIOGRAFÍA

Attard Montalto, S. ; Walter, L. ; Theodorou, M. ; Chrysanthou, K. (2014) *CLIL4U. Guía CLIL*. Sitioweb:

<http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>

BOCyL – número 8, pág. 781 a 783, ORDEN EDU/6/2006, de 4 de enero, *por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.*

BOCyL - número 51 del 15 de Marzo de 2016, ORDEN EDU/163/2016, de 7 de marzo, *por la que se establecen de oficio secciones bilingües en centros públicos y se autoriza su creación en centros privados concertados para el curso 2016/2017*

BOE - número 295, de 10 de diciembre de 2013, páginas 97858 a 97921, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa.*

Brandt, M. (1998) *Estrategias de evaluación*. Barcelona. España

Centro de Formación del Profesorado (2015) *Plan de Formación del Profesorado en Lenguas Extranjeras*. Consultado el 25/05/2016 Sitio web: [http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=29](http://cfpidiomas.centros.educa.jcyl.es/sitio/index.cgi?wid_seccion=29)

Centro Virtual Cervantes (s.f.) *Plurilingüismo y Multilingüismo*. Consultado el 25/05/2016. Sitioweb: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/plurilinguismo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm)

Comisión Europea. (2002) *European language policy and CLIL A selection of EU-funded projects*. Consultado el 20/05/2016. Sitio web: [http://www.ua.gov.tr/docs/avrupa-dil-%C3%B6d%C3%BC1%C3%BC/finarep\\_en.pdf?sfvrsn=2](http://www.ua.gov.tr/docs/avrupa-dil-%C3%B6d%C3%BC1%C3%BC/finarep_en.pdf?sfvrsn=2)

Consejo de Europa (2001) *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza y Evaluación*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa. (2001) *Año Europeo de las Lenguas*. Consultado el 15/05/2016, Sitio web: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/lenguas\\_2001/a\\_europeo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/lenguas_2001/a_europeo.htm)

Consejo de Europa. (2003) *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Consultado el 10/05/2016, en el Sitio web SEPIE: <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html%20>

Corder, P. (1981) *Error Analysis and interlanguage*. Oxford University Press

Coyle, D (1999) *The next stage? Is there a Future for the Present? The legacy of the 'communicative approach'*. *Francophonie* 19 p 13-16

Coyle, D. (2007) *Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies*. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. (2007) *Discourse in "Content and language integrated learning" (CLIL) classrooms*. Amsterdam

Dalton-Puffer, C. ; Nikula, T. ; Smit, U. (2010) *Language use and language learning in CLIL classrooms*. Amsterdam

Krashen, S. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California.

Krashen, S. (1985) *The input hypothesis*. Londres: Longman

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

Marsh, D. (2000) *Using languages to learn and learning to use languages*. Universidad de Jyväskylä, Finlandia.

Marsh, D. ; Mehisto, P. ; Wolff, D. ; Frigols Martín, M. (2011) *European Framework for CLIL Teacher Education*. Consejo de Europa. Consultado el 26/05/2016. Sitio web: <http://www.ecml.at/tabid/277/PublicationID/62/Default.aspx>

Navés, T. ; Muñoz, C. (2000) *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. TIE-CLIL (Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning) Disponible en: [www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)

Newby, D ; Allan, R ; Fenner, A ; Jones, B ; Komorowska, H & Soghikyan, K. (2007) *Portfolio Europeo para la Futuros de Profesores de Idiomas (E-POSTL)*. Consultado el 23/05/2016. Sitio web: <http://epostl2.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=Odz4pL2JvAk=>

OneEurope (s.f.) *Languages in Europe* Consultado el 12/05/2016 Sitio web: <http://one-europe.info/eurographics/languages-in-europe>

ORDEN EDU/1847/2007 de 19 de noviembre, *donde se autoriza a los centros sostenidos con fondos públicos a tener más de un idioma en un mismo centro.*

ORDEN EDU/1056/2014, de 4 de diciembre, *por la que se regula la organización y funcionamiento de la Red de formación y la planificación, desarrollo y evaluación de la formación permanente del profesorado de enseñanzas no universitarias que presta sus servicios en centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad de Castilla y León.*

Oxford Education (2014) *inicia Geography and History*. Oxford University Press

Pavesi, M. ; Bertocchi, D. ; Hofmannová, M. & Kazianka, M. (2001) *Enseñar en una lengua extranjera. Cómo utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura*. TIE-CLIL (Translanguage in Europe - Content and Language Integrated Learning) Sitio web: [www.tieclil.org](http://www.tieclil.org)

Swain, M. (1985) *Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development* en: Gass, S. and C.G. Madden. (eds.) *Input in the second language classroom*. Rowley MA: Newbury House: 235-252

Swain, M. (1995) *Three functions of output in second language learning* en Cook, G. & Seidlhofer, B., *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press

Vaniscotte, F. (1998) *La formación continua del Profesorado: Perspectivas en la Europa del Mañana*. Revista de Educación, núm. 317, pp. 81-96 Consultado el 20/05/2016 Sitio

web:<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre317/re3170600465.pdf?documentId=0901e72b81270c0c>

Vigotsky, L.S.(1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.

# ANEXOS

## ANEXO 1. Niveles comunes de referencia Marco Común de Referencia Europeo (2001)

Nivel	Subnivel	Descripción
<b>A</b> (Usuario básico)	<b>A1</b> (Acceso)	Es capaz de comprender y utilizar <b>expresiones cotidianas de uso muy frecuente</b> así como <b>frases sencillas</b> . Puede <b>presentarse</b> 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.
	<b>A2</b> (Plataforma)	Es capaz de comprender frases y <b>expresiones de uso frecuente</b> 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 <b>comunicarse</b> a la hora de llevar a cabo <b>tareas simples y cotidianas</b> 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.
<b>B</b> (Usuario independiente)	<b>B1</b> (Intermedio)	Es capaz de <b>comprender los puntos principales de textos claros</b> 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 <b>producir textos sencillos</b> 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.
	<b>B2</b> (Intermedio alto)	Es capaz de entender las ideas principales de <b>textos complejos</b> que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede <b>relacionarse con hablantes nativos</b> 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 <b>producir textos claros y detallados</b> sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
<b>C</b> (Usuario competente)	<b>C1</b> (Dominio operativo eficaz)	Es capaz de comprender una amplia variedad de <b>textos extensos y con cierto nivel de exigencia</b> , así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe <b>expresarse de forma fluida y espontánea</b> 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.
	<b>C2</b> (Maestría)	Es capaz de <b>comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee</b> . 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

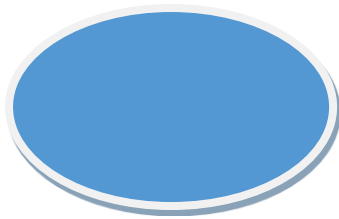


**ANEXO 2. Examen escrito unidad temática LA EDAD DE PIEDRA: EL PALEOLÍTICO**

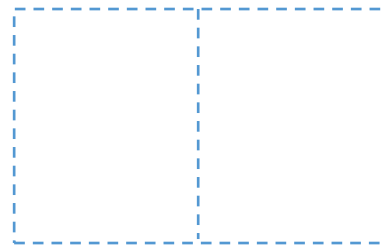
NAME: \_\_\_\_\_  
Social Studies exam. Colegio Internacional de Valladolid.  
1º E.S.O. A Prehistory: The Paleolithic Period

MARK
GRADE

**1. Neanderthal story. ( 2 points)**



**2. Purpose Game. (1 point)**



1<sup>st</sup> chance

2<sup>nd</sup> chance

(punctuation – 2%)

**3. Definition of Prehistory. In which periods is it divided? ( 1 point)**

4. Most significant anatomical changes from hominization. ( 2 points)

5. Put the Paleolithic tools in its correct period. ( 1 point)

- a. Chopper
- b. Knife
- c. Spear thrower
- d. Biface
- e. Needle
- f. Javelin

Lower Paleolithic:

Middle Paleolithic:

Upper Paleolithic:

6. Complete the chart. ( 3 points)

Hominids	Height	Brain size	Dated	Some characteristics
Australopithecus				

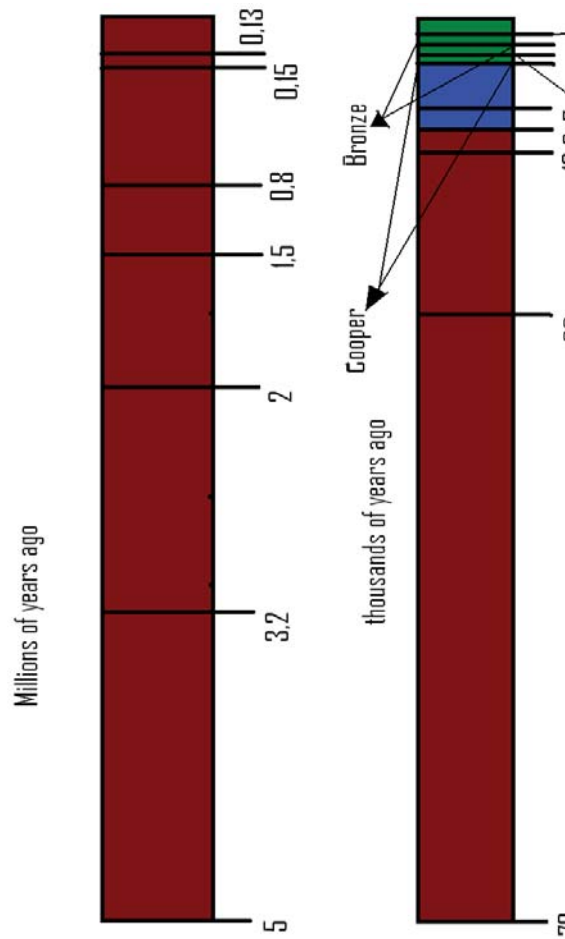
<b>Homo habilis</b>	
<b>Homo erectus</b>	
<b>Homo neanderthalensis</b>	
<b>Homo sapiens</b>	

### ANEXO 3. Ejemplos de actividades propuestas

- **ACTIVIDAD 1.** Complete the chart adding in the correct time the next facts:

- |                    |                           |
|--------------------|---------------------------|
| 1. Homo Sapiens    | 6. Australopithecus       |
| 2. 3000 b. C.      | 7. Homo Erectus           |
| 3. Homo antecessor | 8. Altamira paintings     |
| 4. Metal ages      | 9. Neanderthal extinction |
| 5. Homo Habilis    | 10. Lucy                  |

11. Neolithic
12. First man in America
13. Palaeolithic
14. 5000 b. C.
15. 1000 b. C



- **ACTIVIDAD 2.** Complete the chart:

	PALAEOLITHIC	NEOLITHIC
DATES (Beginning and end)		
MATERIALS USED		
WHAT DID THEY EAT?		
WHERE DID THEY LIVE?		
WHAT WAS SOCIETY LIKE?		
What did they produce?		

- **ACTIVIDAD 3.** Short answers:

1. Cave paintings in Levante	
2. Ceramic decorated with shells printing is called....	
3. Pottery was discovered in what period?	
4. Sedentarism provoked...	
5. Sedentarism is a characteristic of what prehistoric period?	
6. In the Neolithic, the humans stopped being predators, and became....	

7. How do you say bartering in Spanish?	
8. When did Livestock begin?	
9. When did the Neolithic begin in Spain?	
10. Important cave paintings in France	
11. Important cave paintings in Spain (Cantabria).	
12. Nomadism is a characteristic of what period?	
13. Are we descendants of Homo Neanderthalensis?	
14. Who were the first hominids that buried their dead?	
15. We are...	
16. The first hominid that knew about fire was...	
17. First hominid that lived in Europe was...	
18. The first known human being is...	
19. First hominid that used tools was...	
20. Primates who walked upright and all their descendants are called.	

#### **ANEXO 4. Enlaces a los *purposegames.com***

➤ Hechos por mí:

<http://www.purposegames.com/game/prehistory-timeline-quiz>

<http://www.purposegames.com/game/paleolithic-sites-in-spain-quiz>

<http://www.purposegames.com/game/f9ea300efe>

<http://www.purposegames.com/game/the-process-of-hominisation-quiz>

- Usados en clase y creados por otros usuarios:

<http://www.purposegames.com/game/palaeolithic-quiz>

<http://www.purposegames.com/game/7c90a5c86d>

#### ANEXO 5. Plantilla de evaluación Programas CLIL. Adaptado de Coyle et al.(2010)

Elementos a evaluar	Sujetos de estudio	Naturaleza de los datos	Método de análisis
Prueba de la eficacia del programa	Estudiantes	Comprobar que es proporcional según las metodologías nacionales y las expectativas	Estadístico, comparativo
		Evaluación de carácter informal de las programaciones de los profesores	Basado en criterios establecidos
		Portfolio de trabajo	Basado en criterios establecidos, en comparación con aquellos en L1
		Resumen y datos predictivos y de valor añadido	Estadístico, comparativo
Prueba afectiva	Estudiantes (y su familia)	Cuestionarios	Estadístico y cuantitativo en cuanto a las preguntas abiertas
		Entrevistas (individuales y en grupo)	Cualitativo

		Pruebas de la motivación del alumno	Estadístico
	Profesorado	Cuestionarios	Estadístico y cuantitativo en cuanto a las preguntas abiertas
		Entrevistas (individuales)	Cualitativo
Prueba del proceso	Estudiantes	Transcripciones de discursos verbales recogidos de actividades individuales o por grupos	Cualitativo
Prueba de los materiales y actividades empleados	Materiales y actividades empleados	Análisis de los materiales y de las actividades	Cualitativo