

Universidad de Valladolid

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

Especialidad: Lenguas Extranjeras (Inglés)

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN
CONTEXTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE: ANÁLISIS COMPARATIVO DE
TRES CASOS**

Laura Barrios Albuena

Tutora: Paloma Castro Prieto

VALLADOLID, JULIO 2016





Universidad de Valladolid

DECLARACIÓN PERSONAL DE NO PLAGIO

D^a. LAURA BARRIOS ALBUENA, con N.I.F.: 71177378 Z, estudiante del Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Valladolid, curso 2015/2016, como autora de este documento académico, titulado:

*LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA EN UN CONTEXTO DE
EDUCACIÓN BILINGÜE: ANÁLISIS COMPARATIVO DE TRES CASOS*

y presentado como Trabajo de Fin de Máster, para la obtención del Título correspondiente,

DECLARO QUE

es fruto de mi trabajo personal, que no copio, que no utilizo ideas, formulaciones, citas integrales o ilustraciones diversas, extraídas de cualquier obra, artículo, memoria, etc. (en versión impresa o electrónica), sin mencionar de forma clara y estricta su origen, tanto en el cuerpo del texto como en la bibliografía.

Así mismo, que soy plenamente consciente de que el hecho de no respetar estos extremos es objeto de sanciones universitarias y/o de otro orden legal.

En Valladolid, a 29 de junio de 2016.

Fdo.: Laura Barrios Albuena



RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Máster trata sobre la educación bilingüe como método para alcanzar el bilingüismo. Primero, se examinan los diferentes tipos de educación bilingüe y, después, se explica el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera), por ser el más extendido en los centros educativos bilingües de España. Finalmente, se analizan las diferencias metodológicas de enseñanza del inglés como lengua extranjera en un contexto de educación bilingüe, en el que conviven tres programas educativos diferentes: el programa bilingüe del Convenio MECD-British Council, la sección bilingüe de la Junta de Castilla y León y el programa ordinario. Se realiza una indagación, a través de la observación, para describir y comparar estas diferencias en cuanto a objetivos, actividades y recursos.

Palabras clave: educación bilingüe, AICLE, bilingüismo, diferencias metodológicas, Convenio MECD-British Council, sección bilingüe.

ABSTRACT

This Final Project deals with bilingual education as a method to achieve bilingualism. Firstly, different types of bilingual education are examined and, then, CLIL (Content and Language Integrated Learning) is explained, because it is the most common form of instruction used in the bilingual education centres of Spain. Finally, this project analyses the methodological differences of teaching English as a foreign language in a bilingual education context. In this context, three different educational programs coexist: bilingual education project of the Ministry of Education, Culture and Sport (MECS) and the British Council Agreement, bilingual section of Castilla y Leon, and ordinary program. An investigation is carried out through observation, in order to describe and compare these differences according to objectives, activities and resources.

Keywords: bilingual education, CLIL, bilingualism, methodological differences, MECS-British Council Agreement, bilingual section.



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
OBJETIVOS.....	10
JUSTIFICACIÓN.....	12

MARCO TEÓRICO

1. LA EDUCACIÓN BILINGÜE.....	18
1.1. El concepto de educación bilingüe.....	18
1.2. Tipos de educación bilingüe.....	20
1.3. Enfoque CLIL: Capacidades que desarrolla el alumnado de educación bilingüe.....	27
2. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN.....	36
2.1. El programa bilingüe MECD-British Council.....	36
2.2. La sección bilingüe de la Junta de Castilla y León.....	42

DESARROLLO METODOLÓGICO

3. CONTEXTO DE INDAGACIÓN.....	48
4. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INDAGACIÓN.....	54
4.1. El objetivo de mi indagación.....	54
4.2. Instrumentos de recogida de datos y categorías de análisis.....	54
5. RECOGIDA Y ANÁLISIS DE LOS DATOS.....	64
6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	72
CONCLUSIONES E IMPLICACIONES.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	78



I NTRODUCCIÓN

Desde su incorporación en la Unión Europea, España ha tenido que hacer frente a nuevos retos, tales como la globalización económica y cultural, que han puesto en evidencia la necesidad de una mejor formación en lenguas extranjeras. En vista de esta circunstancia, las instituciones educativas y políticas han venido promoviendo la enseñanza de lenguas extranjeras desde edades tempranas. Así, a finales del siglo XX, comenzó a desarrollarse tímidamente por los centros educativos de nuestro país una educación bilingüe, que actualmente se encuentra extensamente consolidada.

En este sentido, la metodología que más se emplea en los centros educativos de nuestro país, hoy en día, es CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), porque se considera que sugiere las prácticas más óptimas para una educación bilingüe de calidad. Sin embargo, en ocasiones se discute si su aplicación en las aulas es realmente eficiente y, además, aún existen detractores de este tipo de educación.

El presente Trabajo de Fin de Máster (TFM), titulado “La Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera (LE) en un Contexto de Educación Bilingüe: Análisis Comparativo de Tres Casos” trata, en términos generales, sobre tres programas educativos diferentes que conviven en un mismo Instituto de Educación Secundaria (IES) de la ciudad de Valladolid: dos programas bilingües y un programa no bilingüe. En concreto, el trabajo se centra en analizar y comparar las diferencias metodológicas que existen entre los tres programas a la hora de impartir la asignatura de Inglés como primera LE.

Puesto que dichos programas conviven en un contexto de educación bilingüe, en la primera parte del trabajo, denominada Marco Teórico, se presenta un recorrido a través de lo que se ha escrito acerca de este concepto y sus implicaciones. Este recorrido se divide en dos capítulos, que comienzan considerando las nociones más generales de la educación bilingüe hasta concretar en la que se desarrolla específicamente en la Comunidad de Castilla y León. Así, el primer capítulo se centra en explicar el concepto de educación bilingüe, los tipos que existen, así como la historia y evolución de algunos de ellos y, finalmente, trata sobre el enfoque metodológico anteriormente mencionado

por ser uno de los más extendidos en el mundo de la educación bilingüe, que es CLIL. El segundo capítulo aporta información sobre los programas de educación bilingüe que se encuentran en nuestra comunidad: el programa resultante del Convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council y la Sección bilingüe de la Junta de Castilla y León.

Después de ofrecer esta aproximación teórica sobre la educación bilingüe, comienza la segunda parte del trabajo, que se corresponde con el Desarrollo Metodológico. Aquí se distinguen cuatro capítulos (Capítulos III, IV, V y VI). En el Capítulo III se presenta el contexto del IES en cuestión y se introduce la muestra con la que se trabaja en la indagación de este TFM. Se trata de tres grupos de estudiantes de 3º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), cada uno perteneciente a un programa diferente: un grupo del programa bilingüe MECD-BC, un grupo de la sección bilingüe de la Junta de Castilla y León y un grupo del programa ordinario (no bilingüe). En el Capítulo IV se explica el objetivo de la indagación y se detallan los instrumentos de recogida de datos y las categorías de análisis. Finalmente, en el Capítulo VI se discuten e interpretan los resultados obtenidos de la indagación.

OBJETIVOS

El presente Trabajo de Fin de Máster tiene como objetivo principal analizar las diferencias metodológicas de enseñanza del inglés en un contexto educativo en el que conviven dos programas de educación bilingüe y un programa de educación no bilingüe. Además, prestará una atención especial a las potencialidades metodológicas que ofrece una educación bilingüe.

De forma más detallada, los objetivos que se pretenden alcanzar con este TFM son los siguientes:

- Conocer los planteamientos educativos de la educación bilingüe.
- Analizar los tipos de educación bilingüe existentes.
- Identificar los aspectos metodológicos de CLIL (Content and Language Integrated Learning).
- Analizar las diferencias metodológicas de dos programas de educación bilingüe y un programa de educación no bilingüe.



JUSTIFICACIÓN

El planteamiento del presente trabajo surge de la experiencia durante el período de prácticas en el IES Galileo, un centro de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional en la ciudad de Valladolid. Se trata, además, de un centro que desarrolla dos programas bilingües que se imparten durante la Educación Secundaria Obligatoria: MECD-British Council y Sección Bilingüe de la Junta de Castilla y León. Este centro me ha brindado la oportunidad de conocer en primera persona una gran variedad de clases y grupos. Dado que mi especialidad es la Lengua Extranjera-Inglés, he asistido principalmente a clases de esta asignatura, tanto con grupos que participan en los programas bilingües (1º ESO MECD-British Council, 3º ESO MECD-British Council y 3º ESO de la Sección Bilingüe) como con grupos que siguen el programa ordinario (3º ESO no bilingüe, 1º Bachillerato y 2º de Bachillerato).

Esta experiencia, que tuvo lugar entre el 29 de febrero y el 12 de abril del 2016, me ha permitido observar que la asignatura de Inglés se imparte de forma diferente, dependiendo de si se trata del programa MECD-British Council, de la Sección Bilingüe o del programa no bilingüe. La muestra elegida para el análisis es el curso de 3º ESO y se compone de los tres grupos mencionados que se forman a la hora de impartir la asignatura de Lengua Extranjera-Inglés. El motivo de elegir este curso es porque es el único del que he conocido las tres variantes, así como por estar dentro de la legislación de la LOMCE. Mi metodología de indagación se basa en la observación y el análisis del currículo (programaciones didácticas).

Una razón de peso para el planteamiento del presente estudio es la rápida propagación del bilingüismo en los últimos años y su gran difusión por los centros educativos de nuestro país, ya que el número de centros que ofertan este tipo de programas no ha cesado de aumentar.

Es también un tema muy polémico el elevado prestigio que alcanzan los centros que desarrollan estos programas bilingües, frente a los que no. Una gran controversia gira en torno a la cuestión de si existen razones suficientes y de peso para que los centros reciban

dicha consideración, o si, por el contrario, es un prestigio infundado. En ocasiones, el hecho de tener el título de centro bilingüe no garantiza que realmente se ofrezca una educación bilingüe de calidad.

Esta es una cuestión difícil de responder, porque intervienen diversas variables, tal y como refleja el estudio llevado a cabo por Ruiz de Zarobe (2008). Realizó un análisis de las diferencias en cuanto a la competencia lingüística en inglés, en concreto la producción escrita, de dos grupos de estudiantes: un grupo que siguió un enfoque tradicional y cursó Inglés como asignatura de lengua extranjera, y otro grupo que participó en un programa bilingüe siguiendo la metodología CLIL. Ambos grupos habían comenzado a aprender inglés a la edad de 4 años y cuando tuvo lugar la investigación se encontraban en el curso 4º ESO, por lo que llevaban el mismo número de años en contacto con el idioma, pero con la diferencia de que, debido al programa en el que participaban, la cantidad de horas de exposición al inglés era superior en el grupo bilingüe. Como se podía esperar, los resultados determinaron que la competencia del grupo bilingüe era superior, sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las variables analizadas. La autora justifica estos resultados explicando que existen diversas razones pedagógicas que influyen en la eficacia de los programas bilingües, como pueden ser, en este caso, la intensidad del período de instrucción y la forma de plantear las tareas de producción escrita dentro del aula.

Existe, además, una creencia generalizada de que el programa del MECD-British Council es ligeramente superior a las Secciones Bilingües. Sin embargo, hay estudios que reflejan lo contrario. Gisbert Da Cruz et al. (2015) compararon la competencia en Lengua Inglesa del alumnado al finalizar la Educación Primaria en diversos colegios de enseñanza bilingüe de la Comunidad de Madrid. En concreto fueron 10 centros con el Convenio MECD-British Council y 82 centros con sección bilingüe regulada por la Comunidad de Madrid. El instrumento de recogida de datos fue a través de unas pruebas externas organizadas por *Cambridge ESOL Examinations*. Los resultados favorecen al programa propio de la Comunidad de Madrid, ya que su porcentaje de estudiantes aprobados fue de un 69,3%, frente a un 59,7% en el caso de MECD-British Council.

Como podemos ver, existen diferentes estudios que han investigado sobre la educación bilingüe en nuestro país, pero sus resultados no son demasiado concluyentes. Podemos encontrar también otro tipo de publicaciones que tratan este mismo tema. Es el caso, por

ejemplo, del artículo de Querol y Marías (2014), donde critican el sistema educativo español actual y discuten varios de sus puntos débiles. Sobre los proyectos de enseñanza bilingüe desaprueban que, como consecuencia de la necesidad de dominar lenguas extranjeras, como la lengua inglesa, hayamos llegado a “un multilingüismo de facto imperfecto y excesivo”, convirtiéndonos en “el único país del mundo que quiere enseñar a sus propios ciudadanos su Historia y su cultura en una lengua que no les es propia” (p. 90). Estos autores ven una gran incoherencia en este hecho, y expresan que supone un “suicidio cultural y social” (p. 90). Dedicán también unas palabras a la enseñanza de lenguas extranjeras en el currículum ordinario, preguntándose cómo es posible que el alumnado que estudia inglés desde los tres años, llegue a cumplir los dieciocho sin dominar el idioma.

Siguiendo esta misma línea, encontramos el artículo “Ni bilingüe ni enseñanza” del escritor Javier Marías, publicado el 17 de mayo de 2015 en *El País Semanal*. Critica la enseñanza bilingüe del sistema educativo español y arremete contra los profesores de las materias no lingüísticas que se imparten exclusivamente en inglés, como por ejemplo la asignatura de Ciencias Naturales. Argumenta que, en la mayoría de los casos, la competencia lingüística en inglés de dichos profesores está por debajo de lo que cabe esperar. Según este escritor, el resultado de la implantación de la enseñanza bilingüe en nuestro país es que el alumnado termina sin saber nada de inglés, e incluso menos del contenido de las materias que se imparten en este idioma.

Sin embargo, no todo son críticas, sino que también encontramos publicaciones defendiendo el bilingüismo. Es el caso del artículo de Martínez Seijo (2013), que apoya y valora positivamente el fomento de la educación bilingüe de nuestro país. Admite que el aprendizaje de un segundo idioma es una prioridad del sistema educativo, puesto que nuestros jóvenes no terminan la ESO con una buena competencia en el uso de idiomas. Sin embargo, no echa toda la culpa al sistema educativo, sino que enumera muchos otros factores, como la vergüenza al expresarse en otra lengua, las aulas demasiado numerosas, la ausencia de programas televisivos con subtítulos o los docentes que no se atreven a dar las clases en el idioma.

Por otro lado, esta autora hace hincapié en el generalizado éxito y efectividad del modelo de enseñanza bilingüe del programa del British Council. Duda, sin embargo, del ejercicio de las secciones bilingües e incluso de la pertinencia de otorgarlas el título de bilingües.

A su parecer, están aún lejos de merecerlo, ya que se sitúan muy por debajo de los centros British Council. Esta autora explica que carecen de un planteamiento metodológico claro y de una adecuada competencia lingüística del profesorado.

Martínez Seijo también mostró en este artículo su preocupación por la continuidad del Convenio MECD-British Council, puesto que finalizaba en el curso 2012-2013 y había rumores de que el Ministro de Educación no quería renovarlo¹. Finalmente, termina defendiendo la coexistencia de los dos programas bilingües, es decir, de las secciones bilingües y de los centros British Council, ya que ambos modelos pueden complementarse y compaginarse perfectamente.

Este breve recorrido a través de investigaciones, artículos académicos y también periodísticos, refleja la envergadura del bilingüismo y la educación bilingüe en España. Como conclusión, es necesario recordar que la efectividad de la educación bilingüe depende en gran medida de la preparación del profesorado y de su renovación metodológica (Ramos & Ruiz, 2011).

¹ El Convenio entre el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council finalmente se renovó el 18 de abril de 2013.



MARCO TEÓRICO



1 CAPÍTULO I: LA EDUCACIÓN BILINGÜE

1.1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

Antes de abordar la noción de educación bilingüe y sus implicaciones, es oportuno analizar el concepto de *bilingüismo*. Se trata de un concepto que ha sido estudiado de acuerdo a numerosas perspectivas teóricas, por lo que es difícil delimitar sus interpretaciones. Sin adentrarnos demasiado en su compleja red de factores, nos interesa saber qué se entiende por bilingüismo, tanto a nivel individual como a nivel colectivo o social.

El bilingüismo a nivel individual hace referencia a la persona bilingüe. La mayoría de autores consideran que una persona bilingüe es aquella capaz de comunicarse en dos lenguas de forma alternativa con un dominio pleno, es decir, igual que el de un hablante nativo. Sin embargo, algunos defienden que una persona bilingüe es aquella capaz de comunicarse en dos lenguas, independientemente del nivel. Nosotros vamos a seguir la propuesta de Siguán y Mackey (1986: 17), considerando al bilingüe ideal como aquella “persona que, además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”.

Es común que las personas bilingües aparezcan en grupos, que pueden localizarse tanto en determinadas regiones (es el caso de los catalanes en España) como estar dispersados entre otros grupos (por ejemplo, los chinos en los Estados Unidos) (Baker, 1993). Siguán y Mackey (1986: 38) denominan bilingüismo social “al hecho de que en una sociedad o en un grupo o institución social determinada se utilicen dos lenguas como medio de comunicación”.

Aunque el bilingüismo individual y el bilingüismo social son dos circunstancias completamente diferentes, están en gran medida relacionados. Siguán y Mackey (1986) explican que cuando dos lenguas están presentes en un mismo contexto social, un número mayor o menor de sus habitantes son bilingües; pero, aun así, el bilingüismo social no está supeditado por la cantidad de bilingües que haya. Estos autores comentan que las

situaciones bilingües más comunes en el mundo actual son aquellas en las que conviven personas con diferentes lenguas nativas en un mismo territorio.

Existen diversas formas de convertirse en bilingüe, que van desde tener padres con diferentes lenguas nativas a emigrar a un país donde se habla una lengua distinta. Sin embargo, la forma más común es a través de una educación bilingüe desde la escuela. Cuando hablamos de educación bilingüe, nos referimos a “un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos” (Siguán & Mackey, 1986: 62). Vamos a complementar esta definición considerando que dicha utilización puede darse en una parte del curriculum o en todas, tal y como manifestó Cohen (1975).

Pese a tener una definición afianzada, existen numerosas complejidades que giran en torno al término *educación bilingüe*. Hay ciertas situaciones que generan controversia y requieren ser aclaradas, como son aquellas en las que el sistema educativo emplea únicamente una lengua, siendo ésta diferente a la primera lengua del alumnado. Este es el caso de la enseñanza para estudiantes de lengua minoritaria, es decir, los estudiantes que tienen como primera lengua un idioma utilizado por un número reducido de hablantes. Según algunos autores, como Siguán y Mackey (1986) y Baker (1993), estas situaciones, pese a no estar incluidas en la definición anterior, sí se consideran como educación bilingüe, y el alumnado, o parte de él, sí se convierte en bilingüe. Aun así, estos autores nos recuerdan que, en estos casos, el bilingüismo no forma parte del sistema educativo.

Otras situaciones controvertidas son aquellas en las que el sistema educativo incorpora en el curriculum otras lenguas extranjeras como materia de enseñanza. Estos casos no se consideran como educación bilingüe según Siguán & Mackey (1986). Sin embargo, como veremos en el siguiente apartado, Baker (1993) discrepa, ya que sí los considera como tal.

Siguán y Mackey (1986) constatan que la educación bilingüe cubre un amplio y diverso abanico de realidades, por lo que es necesario clasificarlas si se quiere ser capaz de estudiarlas adecuadamente. Siguiendo esta convicción, en el siguiente apartado presentamos diferentes tipos de educación bilingüe.

1.2. TIPOS DE EDUCACIÓN BILINGÜE

A la hora de estudiar los diferentes tipos de educación bilingüe, podemos encontrar numerosas clasificaciones diferentes. Siguán y Mackey (1986) aclaran que esto se debe a que los expertos no han llegado a un acuerdo generalizado, ya que clasificar la educación bilingüe no es un proceso sencillo y se puede usar una extensa diversidad de criterios. Teniendo en consideración las diferentes clasificaciones realizadas por diversos autores, Siguán y Mackey (1986) hacen una selección de los criterios de clasificación principales, que hemos recogido en la siguiente tabla:

CRITERIOS	CLASIFICACIÓN RESULTANTE
Por los objetivos lingüísticos del sistema educativo	El alumnado alcanza una competencia plena y equilibrada de las dos lenguas y es capaz de utilizar ambas en cualquier contexto.
	El alumnado alcanza una competencia y capacidad de uso plenas con una de las lenguas, y una competencia y uso limitados con la otra lengua.
Por el lugar que ocupan las dos lenguas en el currículum	Las dos lenguas reciben la misma consideración y una asignación similar de las materias del currículum.
	Una de las lenguas recibe una mayor atención y puede valorarse como lengua principal de la educación. La otra lengua percibe una atención secundaria.
Por la relación entre la lengua del alumnado y la lengua principal de la enseñanza	La lengua principal de enseñanza se corresponde con la lengua materna del alumnado.
	La lengua principal de enseñanza es diferente a la lengua materna del alumnado y el sistema educativo lo tiene en consideración.
	La lengua principal de enseñanza es diferente a la lengua materna del alumnado, pero el sistema educativo no lo tiene en consideración.
Por la homogeneidad o heterogeneidad lingüística del alumnado	Centros de educación bilingüe en los que todo el alumnado tiene la misma lengua materna.
	Centros educativos en los que una parte del alumnado tiene como primera lengua la lengua principal de la enseñanza y la otra parte del alumnado tiene como primera lengua la secundaria.
	Centros educativos en los que el alumnado tiene diferentes lenguas de origen, de las que solo una o algunas se incluyen en el currículum.
La distancia sociocultural entre las dos lenguas que intervienen en el sistema	Son muchas las combinaciones que pueden resultar de esta clasificación. Normalmente, se percibe un cierto desnivel de fuerza o de prestigio entre las dos lenguas, lo que repercute de forma decisiva en los resultados.

La distancia lingüística entre las lenguas del sistema de enseñanza	Una lengua principal y una variedad dialectal de la misma.
	Dos lenguas de un mismo grupo o familia de lenguas, lo que supone que compartan algunas estructuras.
	Lenguas completamente dispares.
El lugar que ocupa la enseñanza bilingüe en el conjunto del sistema educativo de un país	El centro de enseñanza bilingüe es un centro peculiar, ya sea por su naturaleza administrativa o por los objetivos que persigue.
	La enseñanza bilingüe afecta solamente a los integrantes de una minoría lingüística.
	La misma enseñanza bilingüe se extiende a todo un territorio con estructura política definida.
	La educación bilingüe cuenta con distintos programas y centros para cada minoría lingüística, tanto sobre una base territorial como personal.
	La educación bilingüe cuenta con distintos programas y centros, pero segrega al alumnado en función de cuál sea su lengua nativa.
	La educación bilingüe persigue los mismos objetivos y está estructurada de la misma manera en todo el territorio nacional.

Tabla 1. Selección de criterios y clasificaciones resultantes de Siguán y Mackey (1986).

Sobre estas clasificaciones, Siguán y Mackey (1986) explican que es muy común que las situaciones que nos encontremos en la realidad se sitúen en un estadio intermedio. Además, concluyen que una única clasificación que incluyese a todas las anteriores no es posible, puesto que el resultado sería extremadamente complejo y porque dichas clasificaciones no son excluyentes, sino que, de alguna forma, se solapan entre ellas.

Una vez que hemos visto la red tan complicada de factores que envuelven a la educación bilingüe, y con el propósito de establecer una clasificación más manejable, vamos a presentar la realizada por Baker (1993). Este autor identifica diez tipos de enseñanza bilingüe y los criterios que utiliza para este proceso son: objetivo social y educativo y objetivo lingüístico. De esta forma, este autor distingue entre formas débiles y formas fuertes para el bilingüismo:

Las **formas débiles** son aquellas en las que parte del alumnado es bilingüe, pero el bilingüismo no es acogido formalmente por el centro educativo. El objetivo es el monolingüismo o un bilingüismo limitado y son las que se presentan a continuación:

- *Enseñanza por sumersión*

Baker compara este modelo con una piscina, dentro de la cual se lanza al estudiante sin recibir ningún tipo de ayuda, sin flotadores ni clases especiales de preparación, con el objetivo de que aprenda a nadar rápidamente. El agua de la piscina simboliza la lengua mayoritaria, es decir, la lengua con más hablantes. Esta lengua es distinta de la lengua materna del estudiante, que es la lengua minoritaria.

Por lo tanto, se trata de la enseñanza que recibe el alumnado de lengua minoritaria que ha sido integrado en la enseñanza principal, donde se le enseña constantemente en la lengua mayoritaria junto a hablantes fluidos de esta lengua. En la clase, tanto el profesorado como el alumnado deben utilizar únicamente la lengua de la mayoría, por lo que el alumnado de lengua minoritaria puede ahogarse o luchar.

Es un modelo asimilacionista, porque el objetivo es la asimilación social y cultural de la lengua mayoritaria, particularmente cuando se trata de inmigrantes, para facilitar su integración y que se creen ideales sociales, políticos y económicos comunes. Sin embargo, esto conlleva la pérdida de la primera lengua del estudiante y de su cultura.

Con este tipo de enseñanza bilingüe, se pueden encontrar muy diferentes niveles de dominio de la lengua mayoritaria en una misma aula, lo que dificulta la labor del profesor. Además, no es un proceso fácil para el alumnado de lengua minoritaria, el cual puede llegar a sufrir de estrés y falta de confianza.

- *Sumersión con clases de retirada*

La enseñanza por sumersión puede darse con clases de retirada o sin ellas. Las clases de retirada son clases de refuerzo que tienen el objetivo de enseñar la lengua mayoritaria a todo el alumnado de lengua minoritaria.

Con estas clases se pretende que el alumnado de lengua minoritaria se mantenga en la escolarización general, pero puede suponer que se distancie del resto de compañeros/as en cuanto al nivel de contenido de las asignaturas, o que sea visto como un alumnado desventajado por recibir una ayuda extra.

- *Enseñanza segregacionista*

Este es otro tipo de enseñanza dirigida al alumnado de lengua minoritaria a través de una única lengua, pero esta vez en su propia lengua nativa. Como consecuencia, la minoría lingüística no aprende la lengua mayoritaria, lo que impide su integración en la sociedad. Este modelo puede llevarse a cabo cuando la mayoría lingüística quiere mantener su poder sobre la minoría lingüística por razones políticas.

- *Enseñanza bilingüe transitoria (EBT)*

Este es otro tipo de enseñanza asimilacionista, que se diferencia de la enseñanza por sumersión en que al alumnado de lengua minoritaria se le permite emplear su lengua materna de forma temporal. Además, a este alumnado se le suele enseñar en su lengua materna hasta que alcanza la competencia necesaria en la lengua mayoritaria para incorporarse a la enseñanza general.

El propósito es que el alumnado aumente el uso de la lengua mayoritaria en el aula, mientras que reduce de forma proporcional el uso de su lengua materna. Se persigue el monolingüismo, pero se requiere que el profesorado o sus asistentes sean bilingües.

Ramírez y Merino (citado en Baker, 1993) explican que la EBT, a su vez, puede clasificarse en dos tipos: de salida temprana y de salida tardía. La EBT de salida temprana supone un máximo de 2 años usando la lengua materna. La EBT de salida tardía da la opción de impartir alrededor del 40% de la enseñanza en la lengua materna hasta sexto grado.

- *Enseñanza general (con enseñanza de una lengua extranjera)*

Se refiere al alumnado de lengua mayoritaria que realiza sus estudios en su lengua materna, y que recibe la enseñanza de una lengua extranjera como una asignatura más del currículum. No se trata de enseñanza por medio de una segunda lengua. El objetivo de este método es un bilingüismo limitado, y en la mayoría de ocasiones resulta insuficiente, aunque la motivación y el contexto juegan un papel muy importante en el resultado.

- *Enseñanza separatista*

Este tipo de enseñanza fomenta el monolingüismo en lengua minoritaria. Schermerhorn (citado en Baker, 1993) lo denominó movimiento seccionista porque la minoría lingüística pretende separarse de la mayoría y así conseguir una existencia independiente. Esta es una manera de prevenir que la minoría lingüística sea absorbida por la mayoría, ya sea por razones políticas, religiosas o culturales. Es poco probable que una escuela implemente formalmente este tipo de enseñanza separatista, pero se puede encontrar en su funcionamiento interno.

Hasta aquí las formas débiles de enseñanza para el bilingüismo. En cuanto a las **formas fuertes**, hay que decir que se dan en centros educativos donde la finalidad es el bilingüismo y la biliteracidad. La *biliteracidad* es un concepto que aparece muy a menudo, dentro del contexto educativo, ligado al bilingüismo. De forma simplificada, la biliteracidad se refiere al “hecho de leer y escribir en dos lenguas” (Cassany, 2005: 3).

Una vez aclarado esto, vamos a presentar las formas fuertes de enseñanza para el bilingüismo que describe Baker (1993). Son las siguientes:

- *Enseñanza bilingüe por inmersión*

Este tipo de enseñanza proviene de los experimentos educativos canadienses (Lambert y Tucker, citado en Baker, 1993). Se originó en St. Lambert (Montreal) en 1965, cuando unos padres de habla inglesa convencieron a los funcionarios del distrito escolar para formar una clase experimental de jardín de infancia. El objetivo era que el alumnado se convirtiera en bilingüe y en bicultural, sin que su rendimiento escolar se viera perjudicado. De forma más detallada, se pretendía que el alumnado desarrollara la competencia necesaria para hablar, leer y escribir en francés; llegara a alcanzar un nivel adecuado en sus asignaturas, incluido el inglés; y supiera apreciar las tradiciones y la cultura de los canadienses francófonos y anglófonos. Los resultados fueron muy buenos y los objetivos se cumplieron.

Existen diferentes tipos de enseñanza por inmersión, los cuales difieren de acuerdo a la edad de comienzo en el programa y a la cantidad de tiempo destinado a la inmersión en un día, como se refleja en la tabla siguiente:

Edad de comienzo en el programa	Inmersión temprana: en el jardín de infancia o en el estadio infantil.
	Inmersión demorada o media: de los nueve a los diez años.
	Inmersión tardía: en el nivel de educación secundaria.
Cantidad de tiempo destinado a la inmersión en un día	Inmersión total: normalmente comienza con el 100% de inmersión en segunda lengua, a los dos o tres años se reduce al 80% y se continúa así durante tres o cuatro años más. Se termina la educación primaria con alrededor del 50% de inmersión.
	Inmersión parcial: la inmersión en segunda lengua es del 50% aproximadamente a lo largo de educación infantil y primaria.

Tabla 2. Tipos de enseñanza por inmersión.

Existen diferentes variantes y combinaciones posibles, siendo la inmersión temprana total el programa más popular en Canadá. Desde 1965, la enseñanza bilingüe por inmersión se extendió por toda Canadá rápidamente. El éxito de este método radica en varios factores. Primero, persigue el bilingüismo en dos lenguas de prestigio y mayoritarias, como son el francés y el inglés. Segundo, ha sido una enseñanza optativa y no obligatoria, ya que la elección era de los padres/madres. Hay que tener en cuenta que el convencimiento de los padres/madres y el compromiso del profesorado pueden aumentar la motivación de los estudiantes. Tercero, la lengua materna del alumnado recibe una alta consideración, no se desprecia. Cuarto, el profesorado es bilingüe competente, pero inicialmente se presenta ante el alumnado como capaz de hablar francés, pero solo de entender (y no hablar) inglés. Quinto, la comunicación lingüística en clase es relevante, auténtica y conveniente para el alumnado y no se realiza una constante corrección comunicativa. Sexto, el alumnado comienza en el programa con una carencia similar de la segunda lengua, ya que la mayoría son monolingües. Esto simplifica la labor del profesor y la autoestima y la motivación del alumnado no se ponen en peligro porque ninguno sabe más que el otro. Séptimo, el alumnado de este modelo de enseñanza sigue el mismo currículum que el alumnado de la enseñanza ordinaria.

Muchas han sido las investigaciones que se han realizado sobre la enseñanza bilingüe canadiense. Su éxito es indudable y ha influido en la enseñanza bilingüe de muchos otros países que, estableciendo las adaptaciones necesarias a su propio contexto, han puesto en práctica el mismo experimento. En España tenemos los ejemplos del País Vasco y Cataluña. Artigal (citado en Baker, 1993) explica que en Cataluña se ha comprobado que el alumnado hispanohablante que participa en un programa de inmersión desarrolla fluidez en catalán, mientras que su español no se ve perjudicado. Este alumnado rinde tan bien e incluso mejor que el alumnado que no participa en el programa.

- *Mantenimiento y enseñanza bilingüe en lengua patrimonial*

Este tipo de enseñanza se da cuando el alumnado de lengua minoritaria utiliza su lengua nativa, étnica o patrimonial en el aula como medio de instrucción y el objetivo es el bilingüismo pleno. Como ejemplos podemos nombrar la enseñanza por medio del español en Estados Unidos o del catalán en España, entre otros. Con esta enseñanza se protege la lengua nativa del alumnado y se desarrolla a la vez que la lengua mayoritaria. Por ejemplo, en Irlanda es común que el alumnado con orígenes lingüísticos irlandeses reciba una enseñanza en lengua irlandesa, lo que permite su protección y conservación. Este alumnado crecerá aprendiendo irlandés, inglés y probablemente otras lenguas.

- *Enseñanza bilingüe de doble dirección / en dos lenguas*

La enseñanza bilingüe de doble dirección o en dos lenguas ocurre cuando una cantidad similar de estudiantes de lengua mayoritaria y lengua minoritaria se encuentran en la misma clase. Ambas lenguas se utilizan como medio de instrucción y para el aprendizaje, por lo que el objetivo es el bilingüismo pleno. La competencia lingüística se adquiere en ambas lenguas de forma simultánea o favoreciendo inicialmente la de la lengua nativa.

El plan de estudios que resulta de este tipo de enseñanza puede suponer que cada lengua se utilice en día alternos, siguiendo una secuencia estricta. Otra opción es que cada lección se imparta en una lengua, cuidando que ambas lenguas se empleen en todas las áreas de forma equitativa. Este tipo de enseñanza pretende mantener límites entre las lenguas, de forma que no se mezcle su uso dentro de una misma clase. Sin embargo, a veces es inevitable que ocurra, como es el caso de las conversaciones privadas, explicaciones adicionales o de forma inconsciente.

Esta enseñanza fomenta la cooperación y la amistad, puesto que el alumnado puede ayudarse mutuamente. Por ejemplo, en un contexto de inglés y español, los hispanohablantes pueden ayudar a los anglosajones aquellos días de enseñanza en español y viceversa.

- *Enseñanza bilingüe general*

Este tipo de enseñanza supone el uso conjunto de dos lenguas mayoritarias en un centro educativo. Se persigue que los estudiantes sean plenamente bilingües y con plena biliteracidad a través de un método de enseñanza bilingüe enriquecedora. Cloud et al. (citado en García & Baker, 2007) usa el término *enriched education* para referirse al conjunto de programas que emplean la lengua minoritaria para la instrucción de al menos un 50% del contenido curricular de los estudiantes y que conducen al bilingüismo, al desarrollo de la biliteracidad y a un éxito académico en dos idiomas. La enseñanza bilingüe general se da en centros educativos donde una lengua regional mayoritaria y una lengua internacional, como el inglés o el francés, se emplean como medio de enseñanza.

1.3. ENFOQUE CLIL: CAPACIDADES QUE DESARROLLA EL ALUMNADO DE EDUCACIÓN BILINGÜE

El enfoque CLIL es una de las opciones metodológicas más extendidas en los Programas de Educación Bilingüe (PEB). Es el acrónimo inglés de *Content and Language Integrated Learning*, y equivale en español a: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). Se corresponde con la ya explicada enseñanza bilingüe por inmersión. Este enfoque tomó forma en 1994, cuando se fijaron sus principios, y desde 1995 fue promovido por la Comisión Europea como vía hacia el bilingüismo y el multilingüismo (del Pozo, 2012).

Marsh (2002) expuso que CLIL hace referencia a las situaciones educativas en las que las disciplinas no lingüísticas, o al menos algunas de las mismas, se imparten a través de una lengua adicional que no coincide con la lengua materna del alumnado. Explica que esta lengua se emplea como instrumento del proceso de enseñanza-aprendizaje, y que el objetivo de CLIL es doble: aprendizaje de contenidos y aprendizaje de una lengua extranjera.

El modelo CLIL, según Coyle et al. (2010), se fundamenta en cuatro bloques, que reciben la denominación de las 4C's y son los siguientes:

- Contenido: es la materia que se imparte, por ejemplo, *History*. Además, también supone que el estudiante construya su propio conocimiento y que desarrolle habilidades y competencias.
- Comunicación: es el aprendizaje de la lengua extranjera, así como su uso.
- Cognición: se refiere a los procesos de aprendizaje y pensamiento.
- Cultura: es el desarrollo de una conciencia intercultural y una ciudadanía mundial.

Coyle et al. (2010) explican que estos cuatro bloques deben ser incorporados cuando se diseñan las sesiones en una metodología CLIL y representan la relación entre ellos con este gráfico:

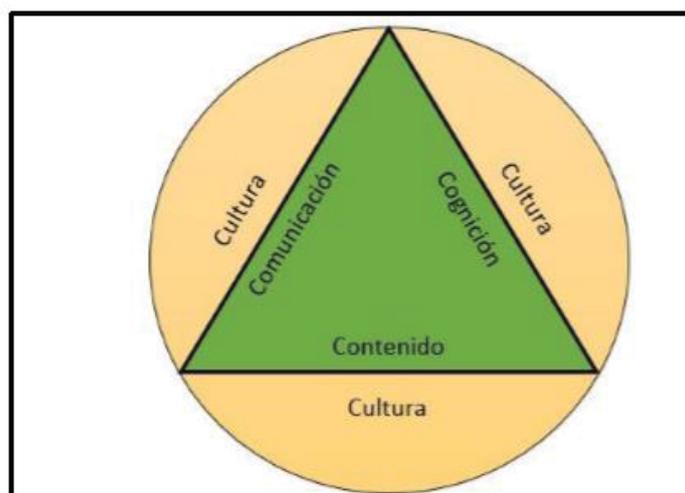


Gráfico 1. Representación de las 4C's del enfoque CLIL (Coyle et al., 2010).

Coyle et al. (2010) argumentan que la simbiosis que existe entre estos cuatro elementos supone la efectividad del método CLIL, mediante:

- El progreso en el conocimiento, en las habilidades y en la comprensión del contenido.
- El compromiso en los procesos cognitivos asociados.
- La interacción en el contexto comunicativo.
- El desarrollo de un conocimiento apropiado del lenguaje y de habilidades.
- La adquisición de una profunda conciencia intercultural.

Mehisto, Bertaux y Frigols-Martin (citados en del Pozo, 2012) enuncian elementos activadores del enfoque CLIL, de entre los que destacan: el manejo de la lengua; la sistematización de los conocimientos integrados con la lengua; la reflexión sobre la práctica; la cooperación entre profesores de lengua y contenidos; la cuidada planificación de las sesiones; el apoyo en la realidad; la motivación de los alumnos; el fomento del pensamiento crítico y, por último, el manejo del aspecto afectivo del aprendizaje. Estos elementos hacen del enfoque CLIL una opción metodológica enriquecedora y que presenta numerosos beneficios, tal y como argumentan Navés y Muñoz (2000: 2):

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

Partiendo de esta premisa, vamos a indagar más a fondo sobre los beneficios que tiene el enfoque CLIL en los estudiantes. La motivación del alumnado es un punto fuerte, ya que el estudiar asignaturas en una lengua extranjera es, por lo general, más interesante para el alumnado. El alumnado de CLIL siente una **motivación** extra y además desarrolla un fuerte sentimiento de logro cuando se da cuenta de su rápido progreso en la lengua extranjera (Dale & Tanner, 2013).

Por otro lado, el alumnado desarrolla su **competencia lingüística** y su capacidad comunicativa de forma efectiva, debido a que el enfoque CLIL conduce a la comprensión de un mayor espectro del lenguaje, que abarca tanto temas generales como temas más especializados, ya sea en formato oral o escrito (Dale & Tanner, 2013). Al mismo tiempo que la comprensión, la producción en la lengua extranjera también se perfecciona, y el alumnado llega a ser capaz de usar el idioma para conseguir la finalidad comunicativa deseada en situaciones diversas, tanto formales como informales, especializadas o más generales (Dale & Tanner, 2013).

Dale y Tanner (2013) comentan que este rápido progreso que experimenta el alumnado en cuanto a su competencia en la lengua extranjera se puede explicar a través de diversas teorías del aprendizaje de una segunda lengua. Estas autoras justifican que si el enfoque CLIL ayuda a los estudiantes a aprender el idioma de forma más efectiva que las clases tradicionales de enseñanza de idiomas es porque ofrece todo lo teóricamente necesario

para aprender un idioma: oírlo y leerlo, entenderlo, usarlo para hablar y escribir en interacciones significativas y darse cuenta de cómo se emplea el lenguaje en la práctica.

En el anterior apartado, dentro de las formas fuertes de educación bilingüe, ha surgido el término biliteracidad. La definición previamente dada ha sido excesivamente simplista, pero ahora, con el objetivo de estudiar las competencias lingüísticas que se desarrollan en la enseñanza bilingüe en Educación Secundaria, vamos a explicar este término en profundidad.

Para entender qué es la biliteracidad, vamos a empezar definiendo *literacidad*, que es el término español que se corresponde con el de *literacy*. En los PEB, la asignatura en la que se imparte la lengua extranjera vehicular recibe el nombre de Literacy (cuando es inglés). Cassany (2005) enuncia que:

El concepto de literacidad abarca todos los conocimientos y actitudes necesarios para el uso eficaz en una comunidad de los géneros escritos. En concreto, abarca el manejo del código y de los géneros escritos, el conocimiento de la función del discurso y de los roles que asumen el lector y el autor, los valores sociales asociados con las prácticas discursivas correspondientes, las formas de pensamiento que se han desarrollado con ellas, etc. (p. 1).

Por lo tanto, biliteracidad es lo mismo que literacidad, pero referido a dos idiomas y va más allá del mero “hecho de leer y escribir en dos lenguas” (Cassany, 2005: 3).

Al indagar sobre las competencias lingüísticas que desarrolla el alumnado de secundaria que participa en la enseñanza bilingüe, surge el nombre del profesor Albert Costa², quien en una entrevista realizada por Ambrojo (2010), pone de manifiesto que el alumnado bilingüe posee un “cerebro a dos velocidades”. Lo justifica explicando que, aunque el alumnado monolingüe posee un mayor vocabulario en la lengua materna y es más rápido accediendo a él, el alumnado bilingüe tiene aún más vocabulario si se contabilizan las dos lenguas. Además, uno de sus estudios determina que el alumnado bilingüe es más rápido cuando se trata de nombrar términos con un sonido similar en sus dos lenguas (ej: *form*, forma), que cuando no tienen una fonología similar.

² Albert Costa es investigador ICREA (Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados en catalán) y director del Grupo de Investigación en Producción del Lenguaje y Bilingüismo (SPB) del Departamento de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de la Universidad Pompeu Fabra (UPF) de Barcelona.

Albert Costa también argumenta que las personas bilingües, ante diferentes estímulos concurrentes, suelen tener una mayor capacidad de dirigir la atención y, así, centrarse en aquella información que más les interese, bloqueando con mayor éxito lo que le distrae o no le interesa. Este profesor explica que esto se debe a que las personas bilingües conviven con la necesidad de controlar los dos idiomas de forma permanente. Añade, también, que esta capacidad no se reduce exclusivamente al lenguaje, sino que se extiende a todas las dimensiones de la vida, como puede ser la actividad de conducir un automóvil.

El alumnado bilingüe, puesto que tiene que comprender las formas y estrategias de cada idioma en lo que se refiere a la habilidad lectoescritora (literacy), es más capaz de asimilar las estructuras lingüísticas; lo que significa mayor aptitud cognitiva, mayor capacidad de pensamiento y mayor fluidez al leer y comprender textos de diferente género (del Pozo, 2012). En la publicación *Programa de Educación Bilingüe en España. Informe de la evaluación* (Dobson et al., 2011), que recoge un detallado análisis de los diversos factores y agentes implicados en el PEB, se presentan los resultados de varios estudios realizados en cuanto a las capacidades lingüísticas del alumnado bilingüe. En particular nos interesa mencionar el Estudio 8, por el que se compara a alumnado perteneciente y al ajeno al PEB en cuanto a la competencia en español escrito. El alumnado cursa 2º ESO y los resultados determinaron que el alumnado bilingüe obtuvo mejores resultados tanto en su primera lengua como en la segunda. Concluyen que “la participación en el PEB no ha sido perjudicial para el dominio del español de los alumnos; de hecho, incluso sería razonable suponer que ha resultado más beneficiosa que la educación convencional” (p.88).

Las teorías del aprendizaje cognitivo sugieren que, cuando nuestro cerebro tiene que trabajar más intensamente para completar una tarea, seremos capaces de recordar la información de forma más efectiva (Dale & Tanner, 2013). Por lo tanto, puesto que el cerebro de los estudiantes bilingües trabaja más duro, su **capacidad cognitiva** se desarrolla en mayor medida (Dale & Tanner, 2013). Hoy en día puede parecer obvio que el bilingüismo es positivo para la dimensión cognitiva del alumnado, pero no siempre ha sido así. Un polémico debate ha acompañado a este aspecto desde hace décadas. Con el paso del tiempo, las conclusiones han ido siendo más favorables para el bilingüismo y se han ido acercando cada vez más a la creencia actual.

Baker (1993) hace un breve recorrido histórico sobre esta evolución y define tres períodos diferentes: (1) el período de efectos perjudiciales, (2) el período de efectos neutrales, y (3) el período de efectos aditivos. El primer período abarca desde comienzos del siglo XIX hasta los años 60 del pasado siglo, y la teoría que se defendía era que el bilingüismo tenía un efecto perjudicial sobre la esfera cognitiva. Las investigaciones que se realizaron, que sucedieron entre la década de 1920 y la de 1960, apoyaban esta teoría ya que concluían que los bilingües eran inferiores a los monolingües, especialmente en lo que se refiere al IQ verbal. Sin embargo, Baker pone en tela de juicio estas investigaciones, ya que la inteligencia era difícil de definir y de medir y, además, tenían una gran lista de fallos metodológicos. Los fallos más destacables son que los tests de IQ solo calculaban un pequeño aspecto de la inteligencia y que la lengua de muchos de los tests que realizaron los bilingües estaban redactados en su lengua más débil.

Durante el período de efectos neutrales, Baker detalla que se sucedieron una breve serie de investigaciones, que concluyeron que no existía diferencia entre bilingües y monolingües en el IQ. Este período coincide en el tiempo con los otros dos, pero su repercusión fue trascendente, porque reveló los fallos de las anteriores investigaciones y cambió la idea negativa que se tenía sobre el bilingüismo.

Baker explica que el último de los períodos comenzó a partir de una investigación realizada por Peal y Lambert en 1962. Aunque su investigación tiene al menos cuatro debilidades metodológicas que Baker detalla en *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo* (1993), cabe decir que consiguieron salvar muchas de las deficiencias presentes en el primer período. Además, no solo emplearon tests de IQ, sino que tuvieron en cuenta otras áreas de actividad mental, y los resultados que obtuvieron abrieron la puerta a la teoría de que el bilingüismo brinda ventajas cognitivas. Baker da a entender que los resultados no fueron tan polémicos como las conclusiones que sacaron Peal y Lambert, ya que determinaron que:

El bilingüismo ofrece mayor flexibilidad mental; capacidad de pensar más abstractamente, más independientemente de las palabras, dando superioridad en la formación de conceptos; que un ambiente bilingüe y bicultural más enriquecido beneficia el desarrollo del IQ; y que entre las dos lenguas de un bilingüe hay una transferencia positiva que facilita el desarrollo del IQ verbal.
(Baker, 1993: 165)

A partir de estas conclusiones, surgieron más investigaciones y debates sobre este tema, pero ya en 1993, Baker concluyó que las pruebas apoyaban la teoría de que los bilingües tienen ventajas cognitivas sobre los monolingües.

Siguiendo con los beneficios del enfoque CLIL, conviene mencionar las teorías constructivistas del aprendizaje, que sugieren que los estudiantes construyen su propio conocimiento, y que aprender supone crear un significado personal de la nueva información y combinarlo con el conocimiento previo. Por lo tanto, el aprendizaje tiene lugar cuando los estudiantes construyen su propio significado de lo que están aprendiendo. Dale y Tanner (2013) explican que los estudiantes de CLIL crean su propio significado nuevo en una lengua extranjera, porque en clase relacionan la información nueva en lengua extranjera con el contenido o el conocimiento lingüístico previo en su lengua nativa. Estas autoras reflejan que relacionar las actividades de la clase con la vida real es útil para ayudar al alumnado a transferir sus significados personales de una lengua a otra.

Según Dale y Tanner (2013), otra característica del enfoque CLIL que es muy beneficiosa, es que el alumnado recibe un *input* (el lenguaje que oye y lee) significativo, relevante, realista y multimodal. El **input multimodal** significa que incluye, por ejemplo, input oral grabado y en vivo, input escrito, input visual en forma de gestos, objetos, vídeos, DVDs, fotografías e imágenes. Para sacar el máximo rendimiento a este input, es necesario llevar a cabo actividades que ayuden al alumnado a procesarlo de forma activa. (Dale & Tanner, 2013)

Si partimos de la premisa de que todos los estudiantes son diferentes y tienen diferentes formas de aprender, se entiende que en un contexto de educación bilingüe estas diferencias pueden ser aún más significativas, ya que se utiliza una lengua extranjera en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, el utilizar este tipo de input previamente mencionado, permite cubrir los diferentes tipos de aprendizaje y da la oportunidad a los estudiantes de procesar y producir información en una gran variedad de formas (Dale & Tanner, 2013).

No podemos concluir este apartado sin comentar la **conciencia intercultural** que desarrollan los estudiantes de CLIL. Dale y Tanner (2013) destacan que, con la ayuda de los profesores, los estudiantes aprenden nuevas ideas y se comunican con personas de



otras culturas, por lo que pueden desarrollar y explorar perspectivas internacionales y diferentes acerca de los temas que estén estudiando. Además, explican que los materiales en lengua extranjera suelen contener información cultural o posturas que sean nuevas para los estudiantes y para los profesores, siento también común que el alumnado de CLIL tenga la oportunidad de comunicarse con estudiantes de otras culturas, a través de intercambios, videoconferencias u otro tipo de proyectos.



2 CAPÍTULO II. LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN CASTILLA Y LEÓN

En Castilla y León se llevan a cabo dos programas de educación bilingüe durante las etapas de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria. Uno de ellos es un programa a nivel estatal, asociado a un convenio de colaboración con el British Council; y el otro es un programa de la propia comunidad autónoma conocido como “Sección bilingüe”. Es común referirse a estos programas con el término “secciones lingüísticas” y a continuación explicaremos con detalle cada uno de ellos.

2.1. EL PROGRAMA BILINGÜE MECD-BRITISH COUNCIL

Este programa nació el 1 de febrero de 1996 cuando, dentro del marco del Convenio Cultural entre el Gobierno de España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, de 12 de julio de 1960, se firmó un Convenio de Colaboración entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia³ (MEC) y el British Council (BC), el cual ha sido renovado el 18 de abril de 2013.

En la Cláusula 1ª de dicho Convenio de Colaboración se establece su objetivo principal, que es el de “establecer un marco de cooperación dentro del cual sea posible desarrollar proyectos curriculares integrados que conduzcan al final de la educación obligatoria a la obtención simultánea de los títulos académicos de ambos países”. Estos títulos son el de Graduado en Educación Secundaria, de acuerdo al sistema educativo español, y el título equivalente firmado por el British Council en nombre del Gobierno de Su Majestad Británica, título que facilitará el acceso al nivel correspondiente del sistema británico.

Este programa bilingüe se rige por un currículo integrado hispano-británico, lo cual quiere decir que trata de forma conjunta los planes de estudio español y británico. Según establecen las Cláusulas 2ª a 5ª del Convenio, el currículo integrado incluirá los

³ En 1996 este Ministerio se denominaba Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Desde el año 2011, recibe el nombre de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) y así lo hemos denominado a lo largo de este TFM.

contenidos que cada parte firmante considere indispensables para que el alumnado pueda llegar a obtener ambos títulos.

En un primer momento, el MECD y el British Council trabajaron de forma conjunta para elaborar los currículos integrados de Educación Infantil y de Educación Primaria; para lo que se siguieron, por parte de España, los Reales Decretos de Enseñanzas Mínimas de Infantil y Primaria (de ámbito nacional) y, por parte británica, el *National Curriculum*.

Con la Resolución de 1 de marzo de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, se crearon las primeras secciones lingüísticas en determinados colegios de Educación Infantil y Primaria, que en aquella fecha dependían del Ministerio de Educación y Cultura. Fueron, en concreto, 43 los centros pioneros que comenzaron a desarrollar el programa en el curso académico 1996-97, distribuidos por diferentes provincias españolas, 10 de ellos dentro de la Comunidad de Castilla y León, como veremos más adelante. En esta Resolución se indicaron, además, 43 institutos de Educación Secundaria que estaban adscritos a cada colegio, para asegurar una continuidad dentro del programa después de terminar la Educación Primaria. Estos institutos comenzaron a funcionar como secciones lingüísticas en el curso 2004-05.

Con la Orden de 5 de abril de 2000 se aprobó el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio, que se aplicó en los centros que hasta esa fecha estaban dentro del ámbito de gestión del MECD.

Cabe hacer referencia al cambio de contexto que se derivó del traspaso de servicios que permitió a las comunidades autónomas hacer un pleno uso de sus competencias educativas. Como consecuencia de este cambio de contexto, se aprobó el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros acogidos al convenio MECD-BC.

A partir de este momento es la Administración educativa de cada comunidad autónoma la encargada de organizar los contenidos en español del currículo integrado de acuerdo con el currículo vigente en cada momento, en lo que se refiere a las distintas etapas obligatorias del sistema educativo español. En cuanto al componente británico del currículo, el MECD debe transmitir a las Administraciones educativas correspondientes los contenidos propios del sistema británico que deben ser incluidos. También se especifica que se impartirán en lengua inglesa, además de la asignatura de inglés, dos

disciplinas no lingüísticas según establezca la comisión de seguimiento del convenio. En cuanto a la titulación, el alumnado recibirá al acabar la ESO tanto el título de Graduado en ESO como el *Certificate of Secondary Education* (GCSE), al igual que el alumnado del sistema educativo británico.

Al año siguiente se aprobó la Orden ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio. Esta Orden tuvo como finalidad regular la manera en la que los centros educativos tienen que hacer constar de forma oficial que su alumnado ha cursado el currículo integrado establecido por tal Real Decreto.

Normativa a nivel de Castilla y León

La Orden EDU/884/2004, de 8 de junio, es la que crea las secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de Castilla y León. Se crearon diez secciones lingüísticas para permitir la continuidad en el programa al alumnado que terminara la Educación Primaria. A cada colegio se le asignó un instituto, tal y como muestra la siguiente tabla.

Colegios de Educación Primaria adscritos con sección lingüística de lengua inglesa desde 1996	Provincia	Institutos de Educación Secundaria en los que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en 2004
CP “Comuneros de Castilla” Código: 05005565	Ávila	IES “Vasco de la Zarza” Código:05000737
CP “Jueces de Castilla” Código: 09007945	Burgos	IES “Comuneros de Castilla” Código:09007741
CP “Quevedo” Código: 24005811	León	IES “Éras de Renueva” Código:24017904
CP “Tello Téllez de Meneses” Código:34001455	Palencia	IES “Alonso Berruguete” Código:34001911
CP “San Mateo” Código:37005381	Salamanca	IES “Francisco Salinas” Código:37009271
CP “El Peñascal” Código: 40003290	Segovia	IES “María Moliner” Código:40003666
CP “Los Doce Linajes” Código:42002574	Soria	IES “Virgen del Espino” Código:47002744
CP “Narciso Alonso Cortés” Código:47005917	Valladolid	IES “Galileo” Código: 47004986

CP "Miguel Delibes" Código:47004871	Valladolid	IES "Emilio Ferrari" Código: 47004585
CP "Riomanzanas" Código:49006627	Zamora	IES "Claudio Moyano" Código:49005994

Tabla 3. Colegios e IES con sección lingüística de lengua inglesa en Castilla y León.

En su Artículo 3 se determina que se implementará el currículo integrado previsto en el Convenio entre el MECD y El British Council, y que dicho currículo se impartirá en inglés y en español, por lo que se espera que el alumnado sea capaz de expresarse correctamente en las dos lenguas al finalizar la enseñanza obligatoria.

En su Artículo 4 discute la admisión del alumnado en los institutos de sección lingüística, de forma que determina que tendrá prioridad el alumnado procedente de los colegios de educación primaria adscritos a tales institutos. La incorporación de alumnado nuevo solo será posible si hay vacantes en el grupo o grupos que sigan el programa, y estará supeditada a la superación de una prueba de nivel.

Con el propósito de unificar criterios para la aplicación del programa en estas secciones lingüísticas, la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa dictó la Instrucción de 12 de julio de 2004, para garantizar la aplicación y desarrollo del programa bilingüe en las secciones lingüísticas en institutos de educación secundaria en Castilla y León.

Esta instrucción, entre otros aspectos, determina que el alumnado que siga el programa bilingüe lo hará en un grupo diferenciado, por lo menos en lo que se refiere a las asignaturas que forman parte del currículo integrado. Además, cursarán el currículo oficial de Castilla y León. También especifica que las asignaturas que estarán dentro del programa, y que por tanto se impartirán en inglés, son:

- Lengua Extranjera "Inglés", para la que se tendrán en consideración los contenidos y la metodología de su currículo específico. Tendrá un aumento de dos períodos lectivos a la semana.
- Una asignatura común a elegir por los centros entre Ciencias Sociales, Geografía e Historia o Ciencias de la Naturaleza. El número de horas asignado a esta asignatura será el establecido por la normativa vigente.

- Una asignatura a determinar por el centro. El número de horas asignado a esta asignatura será el establecido por la normativa vigente.

En esta Instrucción también se explica que el horario escolar del alumnado será de 32 períodos lectivos semanales. En el expediente académico del alumnado se registrará oficialmente su participación en el programa de currículo integrado, y cuando supere la etapa, se le otorgará un certificado de los estudios realizados.

Con la intención de establecer en los núcleos rurales de Castilla y León una mejora de la calidad de la educación, se aprobó 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 en la Comunidad de Castilla y León, que comenzaron en el curso 2005/06 para el alumnado de primer curso de segundo ciclo de Educación Infantil (3 años). Fueron ocho secciones lingüísticas, una en cada provincia de la comunidad, excepto Segovia.

Con el objetivo de permitir a alumnado una continuidad de estas secciones lingüísticas en su núcleo poblacional, se creó la Orden EDU/585/2014, de 1 de julio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en Institutos de Educación Secundaria de Castilla y León.

Colegios adscritos a los que se da continuidad en el programa	Provincia	Localidad	IES donde se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa
CP INF-PRI "La Moraña" Código: 05000361	Ávila	Arévalo	IES "Adaja" Código: 05005462
CP INF-PRI "Doña Mencía de Velasco" Código: 09008068	Burgos	Briviesca	IES "La Bureba" Código: 09007933
CP INF-PRI "Santa Marta" Código: 24000485	León	Astorga	IES "De Astorga" Código: 24018775
CP INF-PRI "Vegarredonda" Código: 34000980	Palencia	Guardo	IES "De Guardo" Código: 34007159
CP INF-PRI "Miróbriga" Código: 37008761	Salamanca	Ciudad Rodrigo	IES "Tierra de Ciudad Rodrigo" Código: 37002197
CP INF-PRI "Santa Clara" Código: 40000975	Segovia	Cuéllar	IES "Duque de Alburquerque" Código: 40004257

CP INF-PRI "Clemente Fernández de la Devesa" Código: 47006600	Valladolid	Medina del Campo	IES "Emperador Carlos" Código:47001390
CP INF-PRI "Buenos Aires" Código: 49006512	Zamora	Benavente	IES "León Felipe" Código: 49000418

Tabla 4. Colegios e IES con sección lingüística de lengua inglesa en núcleos rurales de Castilla y León.

Para concluir con la descripción del programa bilingüe MECD-BC, podemos añadir ciertos aspectos que se explican tanto en la página web de la Junta de Castilla y León como en la del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Cabe señalar que el plan de estudios integrado que se despliega de este programa es impartido, de forma conjunta, entre profesores con experiencia previa en escuelas británicas o bilingües, maestros y profesores españoles de lengua inglesa y de otras asignaturas. Así mismo, la formación del profesorado es un aspecto que se tiene muy en cuenta. El programa dispone de un profesorado experto y formado en la enseñanza de materias en una segunda lengua, ejerciendo incluso algunos de ellos como formadores del propio programa.

Además, este proyecto se desarrolla únicamente en centros escolares públicos y que engloba a todo el centro, de forma que posibilita que todos los niños/as reciban una educación bilingüe, con independencia de su nivel socio-económico y académico. Tanto es así que en las escuelas primarias todo el alumnado está dentro del programa, sin excepción. Recordemos que comienza en una etapa temprana, en el 2º ciclo de Educación Infantil, y se imparte hasta el final de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los institutos que desarrollan este programa bilingüe cuentan con la colaboración, cada año, de un máximo de 3 auxiliares de conversación extranjeros.

Actualmente, esta integración curricular de dos lenguas y dos culturas, que supone un modelo mejorado de educación bilingüe, se encuentra en 84 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 43 Institutos de Enseñanza Secundaria, distribuidos en diez Comunidades Autónomas, además de Ceuta y Melilla. Seis de estos centros se encuentran en la provincia de Valladolid.

2.2. LA SECCIÓN BILINGÜE DE LA JUNTA DE CASTILLA Y LEÓN

La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León estableció un marco normativo para impulsar los proyectos bilingües mediante la Orden EDU/6/2006, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León.

En primera instancia, esta Orden establece el objeto y ámbito de aplicación de las secciones bilingües, por lo que determina los requisitos y el procedimiento necesarios para la creación de secciones bilingües en los centros. Estos centros tienen que impartir Educación Primaria y/o Educación Secundaria Obligatoria y estar sostenidos por fondos públicos, es decir, ser centros públicos o centros concertados. A partir de esta Orden, se consideran como secciones bilingües aquellos centros que, una vez autorizados, emplean un idioma extranjero para la enseñanza de ciertas disciplinas no lingüísticas. El idioma puede ser uno, y solo uno, de entre los siguientes: inglés, francés, alemán, italiano o portugués.

Seguidamente, concreta la estructura y organización de la sección bilingüe. Determinó que dicho programa debe aparecer en la oferta educativa de los centros, y que tiene que implantarse en el primer curso de la etapa correspondiente y de forma progresiva. Permite impartir un mínimo de dos y un máximo de tres disciplinas no lingüísticas en el idioma específico de la sección, el cual es obligatorio para el alumnado que participa de la misma, con la limitación de que la suma de horas impartidas en el idioma específico no superase el 50% del horario total del alumnado. Horario que podría verse aumentado hasta las 27 horas semanales en Educación Primaria o hasta las 32 horas a la semana en Educación Secundaria, con el objetivo de destinar más tiempo a la enseñanza del idioma.

Esta Orden también dispone que los grupos de estudiantes que se formen en estos centros deben ser equilibrados, siendo la ratio de los grupos de la sección bilingüe la misma que la del resto de grupos. La evaluación del alumnado se llevará a cabo siguiendo los criterios de la normativa vigente, y en los documentos de evaluación quedará reflejado si el estudiante ha participado en una sección bilingüe, especificando el idioma de la misma.

El profesorado de las disciplinas no lingüísticas que se impartan en el idioma de la sección debe acreditar que presenta una competencia adecuada. Debe poseer alguna de las titulaciones que se establecen en el anexo VII de dicha Orden – Maestro con especialidad

en la lengua extranjera de la sección o tener superados al menos tres cursos de la licenciatura en Filología o en Traducción e Interpretación Lingüística del idioma correspondiente, para Educación Primaria; y Licenciado en Filología o en Traducción e Interpretación Lingüística en el idioma correspondiente, para Educación Secundaria – o, por el contrario, tener un nivel B1 para Educación Primaria y un nivel B2 para Educación Secundaria, de acuerdo con las escalas del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Se exponen, también, las funciones concretas de dicho profesorado:

- 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 funciones que se consideren necesarias para el desarrollo del programa.

Finalmente, cabe señalar que en el Artículo 3 de esta Orden se dispuso que, anualmente, la Consejería de Educación se encargaría de establecer el número máximo de secciones lingüísticas a autorizar en centros públicos de Castilla y León. Solo los centros que alcanzasen una valoración conforme a unos criterios de valoración específicos, recibirían la autorización.

En el Artículo 10 se resolvió la admisión del alumnado en estas secciones lingüísticas, donde el único criterio que se fijó es que los padres o tutores manifestasen su deseo de incorporar a sus hijos/as en el programa bilingüe en el momento de realizar la solicitud de reserva de plaza o de admisión; sin supeditarla a la superación de una prueba. En los casos de estudiantes que accedan a un curso diferente del primero de nivel, el centro facilitará su integración en el programa.

Otros aspectos que se recogen en esta Orden son las solicitudes y los plazos a considerar por los centros que pretendan implantar el programa, los compromisos de los centros bilingües y el seguimiento y evaluación de los mismos.

En el curso académico 2006/07 comenzaron las primeras secciones bilingües de Castilla y León, con un total de 37 centros, de acuerdo a la Orden EDU/493/2006, de 24 de marzo, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2006/2007. De estos primeros centros, 22 centros son públicos (16 de Educación Primaria y 6 de Educación Secundaria) y 15

centros concertados (14 de Educación Primaria y 1 de Educación Secundaria). Todos escogieron el inglés como idioma específico, excepto el IES Leopoldo Cano, de la ciudad de Valladolid, un centro público de Educación Secundaria, que eligió el francés. A continuación, se presentan las tablas que recogen los centros donde comenzaron las primeras secciones bilingües en Castilla y León y que pueden verse en la mencionada Orden.

CÓDIGO	CENTRO	NIVEL	IDIOMA	LOCALIDAD	PROVINCIA
05000521	CEIP Reina Fabiola de Bélgica	Primaria	Inglés	Ávila	Ávila
09003861	CEIP Cervantes	Primaria	Inglés	Miranda de Ebro	Burgos
09002339	CEIP Condado de Treviño	Primaria	Inglés	Treviño	Burgos
09004142	IES Fray Pedro de Urbina	Secundaria	Inglés	Miranda de Ebro	Burgos
09001815	IES Félix R. de la Fuente	Secundaria	Inglés	Burgos	Burgos
24016614	CEIP Teleno	Primaria	Inglés	La Bañeza	León
24013708	CEIP La Granja	Primaria	Inglés	León	León
24016331	CEIP Las Anejas	Primaria	Inglés	León	León
24001490	CEIP De Valles	Primaria	Inglés	Boñar	León
34001421	CEIP Marqués de Santillana	Primaria	Inglés	Palencia	Palencia
37009921	IES G.Torrente Ballester	Secundaria	Inglés	Sta. Marta de Tormes	Salamanca
37009295	CEIP Carmen M. Gaite	Primaria	Inglés	Sta. Marta de Tormes	Salamanca
37005873	IES Torres Villaroel	Secundaria	Inglés	Salamanca	Salamanca
40001141	CEIP Arcipreste de Hita	Primaria	Inglés	El Espinar	Segovia
42000280	CEIP Diego Laínez	Primaria	Inglés	Almazán	Soria
42003244	CEIP La Arboleda	Primaria	Inglés	Soria	Soria
47002060	IES Pío del Río Hortega	Secundaria	Inglés	Portillo	Valladolid
47003519	CEIP Antonio Allúe Morer	Primaria	Inglés	Valladolid	Valladolid
47006193	CEIP Miguel Hernandez	Primaria	Inglés	Valladolid	Valladolid
47002059	CEIP Pío del Río Hortega	Primaria	Inglés	Portillo	Valladolid
47004597	IES Leopoldo Cano	Secundaria	Francés	Valladolid	Valladolid
49006585	CEIP José Galera Moreno	Primaria	Inglés	Zamora	Zamora

Tabla 5. Relación de centros públicos autorizados para la creación de secciones bilingües en 2006/07.

CÓDIGO	CENTRO	ETAPA	IDIOMA	LOCALIDAD	PROVINCIA
05000685	Asunción de Ntra. Sra.	Primaria	Inglés	Ávila	Ávila
05000850	Purísima Concepción	Primaria	Inglés	Ávila	Ávila
05000592	Santísimo Rosario	Primaria	Inglés	Ávila	Ávila
09001372	Ntra. Sra. de la Merced y San Francisco Javier	Primaria	Inglés	Burgos	Burgos
24010031	La Anunciata	Primaria	Inglés	San Andrés del Rabanedo	León
24005574	La Asunción	Primaria	Inglés	León	León
34000037	San Gregorio. Ntra. Sra. De la Compasión	Primaria	Inglés	Aguilar de Campoo	Palencia
37005757	San Juan Bosco	Primaria	Inglés	Salamanca	Salamanca
42002641	Ntra. Sra. del Pilar	Primaria	Inglés	Soria	Soria
42002631	Sta. Teresa de Jesús	Primaria	Inglés	Soria	Soria
47004081	Ntra. Sra. de Lourdes	Primaria	Inglés	Valladolid	Valladolid
47004081	Ntra. Sra. de Lourdes	Secundaria	Inglés	Valladolid	Valladolid
47006041	Pinoalbar	Primaria	Inglés	Simancas	Valladolid
47006031	Peñalba	Primaria	Inglés	Simancas	Valladolid
47001389	San Juan de la Cruz	Primaria	Inglés	Medina del Campo	Valladolid

Tabla 6. Relación de centros concertados autorizados para la creación de secciones bilingües en 2006/07.

En la página web de la Junta de Castilla y León se explica que, en este programa, también participan auxiliares de conversación extranjeros, que están graduados o estudiando el último año académico de la universidad. El MECD, a través de una convocatoria anual, selecciona a estos auxiliares, procedentes de países europeos y extra-europeos. Su función es la de prestar su colaboración al profesorado de los centros públicos en la enseñanza de la lengua extranjera y su cultura, prestando más atención a las destrezas orales del alumnado. En Castilla y León desarrollan su actividad hasta 225 auxiliares de conversación.

En la provincia de Valladolid, el número de centros educativos que ofertan sección bilingüe en inglés ha ido aumentando anualmente tal y como se refleja en el gráfico inferior.

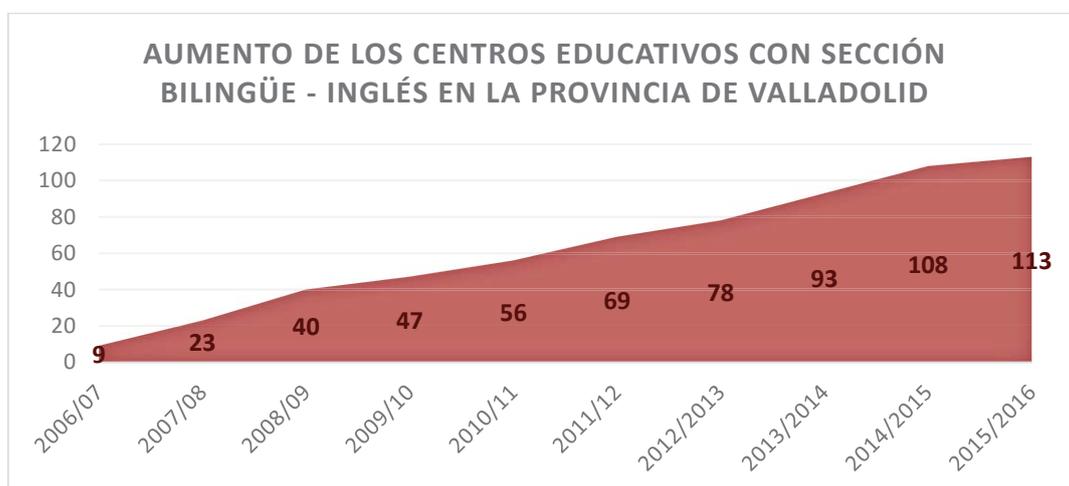


Gráfico 2. Representación del aumento de los centros educativos con sección bilingüe en la provincia de Valladolid.

Como se puede ver, el aumento del número de secciones bilingües en inglés en la provincia ha sido constante año tras año desde el curso 2006/07, siendo este aumento más significativo en el curso 2008/09, seguido muy de cerca de los años 2013/14 y 2014/15. En cuanto a secciones bilingües en otros idiomas, estos son los datos:

- Francés:
 - Iniciado en el curso 2006/07: +1
 - Iniciado en el curso 2007/08: +4
 - Iniciado en el curso 2011/2012: +1
- Alemán:
 - Iniciado en el curso 2010/11: +1



DESARROLLO METODOLÓGICO



3 CAPÍTULO III. CONTEXTO DE INDAGACIÓN

El IES Galileo se encuentra situado en la ciudad de Valladolid. Esta localización se corresponde con el barrio de Pajarillos, concretamente con la zona conocida como Pajarillos Altos. Actualmente, es un barrio muy similar a otros de la ciudad, es rico y diverso desde el punto de vista humano, además de ser activo cultural y socialmente. Sin embargo, tiene un pasado conflictivo, marcado por el asentamiento de unas familias gitanas que estaban dentro del negocio de las drogas. Puesto que este asentamiento se encontraba en las proximidades del instituto, muchas familias del barrio buscaron escolarización fuera de la zona para sus hijos e hijas. Aunque dicho asentamiento ha desaparecido, la situación no ha cambiado en este sentido.

El centro dispone de una oferta educativa muy amplia, que abarca la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y la Formación Profesional. Así mismo, es importante señalar que este centro se encuentra sumergido en diversos proyectos de gran trascendencia. Destacan los relacionados con la mejora de la convivencia, la implantación y evaluación de las competencias clave, el incremento de la competencia en lengua extranjera (bilingüismo en ESO y proyecto de mejora en la enseñanza postobligatoria) y la atención específica al alumnado con necesidades educativas de diferente perfil.

En la siguiente tabla se reflejan los datos del alumnado matriculado por niveles:

Nivel de estudios	Número de grupos	Número de alumnos/as
1º ESO	4	71
2º ESO	3	71
3º ESO	2	54
4º ESO	2	49
1º BAC	2	29
2º BAC	2	54
1º FP básica	1	19
2º FP básica	1	7
1º FP Grado medio	7	159
2º FP Grado medio	7	123

1º FP Grado superior	6	120
2º FP Grado superior	6	141

Tabla 7. Alumnado matriculado en el IES Galileo por niveles. Curso 2015/2016

La cifra total de alumnado matriculado en el presente curso asciende a 897 estudiantes. El alumnado matriculado en ESO y Bachillerato procede mayoritariamente del propio barrio, habiendo también incorporaciones de fuera en Bachillerato. El alumnado de Formación Profesional procede de toda la ciudad de Valladolid. Aunque no se puede determinar rotundamente el perfil socioeconómico de las familias del alumnado del centro, sí se puede hablar sobre la diversidad del barrio donde se encuentra situado. Hay un porcentaje alto de familias de clase media trabajadora, junto con familias con rentas más bajas, trabajadores temporeros y en empleos no regulares. Además, hay un porcentaje elevado de familias de etnia gitana, también muy diversas en cuanto a su nivel socioeconómico y al grado de integración en el sistema escolar; así como un creciente número de familias inmigrantes.

Cabe destacar que el número de alumnado con necesidades educativas especiales en ESO es extraordinariamente alto: 12 ACNEES y 18 ANCES. Por otra parte, destaca un cierto número de estudiantes que durante los cursos de 1º y 2º de ESO presentan una escolarización muy irregular (absentistas o semiabsentistas, mayoritariamente de etnia gitana).

La elaboración del horario de los alumnos requiere del cumplimiento de una serie de criterios pedagógicos, entre los que destaca el posibilitar los agrupamientos de las secciones lingüísticas en las asignaturas del programa. El horario general del instituto para ESO y Bachillerato establece que todos los grupos tienen 30 horas de clase, excepto los de los programas bilingües, que tienen 32 horas. El horario se encuadra entre las 8 y las 15 horas, los lunes, martes, miércoles y viernes. El jueves el horario se restringe de 8 a 13 horas, para dejar disponible el horario de 13 a 15 horas para la realización de actividades extraescolares, entre las que destaca el coro, la radio y el deporte interno (competiciones de fútbol sala, bádminton, atletismo y voleibol). Se establece un recreo de 30 minutos para todos los alumnos a las 10:45 h y solo para aquellos cuyo período lectivo finalice a las 15.00 horas un recreo de 10 minutos a las 14 horas.

Durante el presente curso 2015/2016, el IES Galileo sigue impartiendo en la ESO los programas de enseñanza bilingüe que ha venido desarrollando en los últimos años:

- Convenio MEC-British Council: el IES Galileo imparte este programa desde el curso 2005/2006. Los alumnos/as que están en este programa siguen el currículum integrado hispano británico.
- Sección Bilingüe de la Junta de Castilla y León: el IES Galileo imparte este programa desde el curso 2012/2013. El alumnado que está en este programa sigue el mismo currículum que el del programa no bilingüe, es decir, el fijado por la Junta de Castilla y León.

Para integrarse en estos programas, los estudiantes tienen que haber participado en cualquiera de ellos durante la Educación Primaria. Si no es el caso, el centro ofrece la posibilidad de pasar una prueba que, a juicio de los miembros del departamento de inglés, demuestre su competencia lingüística y capacidad para integrarse.

El alumnado de las secciones lingüísticas tiene 5 sesiones de lengua inglesa (Literacy) a la semana y otras dos áreas, Science (Biology o Music en 4º ESO) y Geography & History, que cuentan con 3 períodos semanales de clase cada una, impartidas en inglés. La lengua inglesa se convierte en herramienta de aprendizaje para otras materias, dejando patente su enfoque CLIL. El equipo de profesores/as de las áreas implicadas diseña muchos de los materiales, y su coordinación es esencial.

El centro viene contando con el apoyo de los asistentes de conversación (3 durante el presente curso), que desempeñan un papel fundamental en las aulas en todo lo relativo a la vertiente oral de la lengua y la transmisión de cultura de sus países. Cabe destacar que el centro, como iniciativa propia para evitar la discriminación, amplía la labor de los asistentes de conversación, de forma que asisten a una de las tres horas semanales de inglés de los grupos no bilingües.

Descripción de la muestra

Para mi investigación, me voy a centrar en los tres grupos de inglés que se forman en 3º ESO a la hora de impartir la asignatura de Inglés. En el IES Galileo los grupos son mixtos y los más equilibrados posibles, de forma que se favorece la integración entre los estudiantes de los programas bilingües, los del currículum ordinario y, en el caso de 3º

ESO, también los que están en PMAR (Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento). Los alumnos/as se dividen para asistir al programa del que participan cuando se trata de las disciplinas correspondientes. Así, los estudiantes que participan en los programas bilingües se agrupan con sus respectivos compañeros/as solo y exclusivamente para las asignaturas de Literacy/ Inglés, Science y Geography & History.

El objeto de estudio de mi investigación se centra en tres grupos de Inglés del curso de 3º ESO del IES Galileo: programa bilingüe del British Council, programa bilingüe de la Junta y programa ordinario.

GRUPO 1: Programa bilingüe MECD-British Council

Está compuesto por 16 estudiantes: 8 alumnos y 8 alumnas. Hay un alumno diagnosticado como ACNEE y que recibe un seguimiento individualizado. Además, hay un alumno repitiendo y otro que, por motivos de actitud y comportamiento, recibe un control individualizado a base de una hoja de seguimiento diaria. Todos estos estudiantes han nacido en el año 2001, excepto el alumno que está repitiendo, que nació en el año 2000. Este grupo tiene clase de inglés los cinco días de la semana, teniendo los miércoles y los jueves clase con la lectora, una joven procedente de los Estados Unidos. Normalmente, imparten esta asignatura en el Aula 23, excepto los jueves, que van al Aula 16. El motivo de esto es, simplemente, porque al principio de curso el Aula 23 no disponía de cañón proyector. A pesar de que actualmente sí hay proyector, siguen manteniendo esta singularidad.

Cabe destacar la distribución de estas clases es un poco diferente, ya que los pupitres están colocados en grupos de dos o de tres en el aula 23; mientras que en el Aula 16 se encuentran de forma individual. Ambas aulas disponen de amplios ventanales y sus paredes están decoradas con posters realizados por el alumnado del centro. Disponen, también, de ordenador, internet, proyector, pantalla de proyección y altavoces. El Aula 16 tiene la peculiaridad de tener una estantería con libros y diccionarios de lengua extranjera.

El libro de texto que utilizan es *English Now 2* de Oxford, que cumple con el currículum integrado del convenio, y es un libro homólogo al que utilizan los estudiantes de su edad en Reino Unido para la asignatura de Literacy. Sin embargo, no hacen un uso exclusivo y continuo del libro, sino que trabajan con diverso material adicional preparado por la

profesora, así como por la lectora. Además, durante el segundo cuatrimestre han estado dedicando un día a la semana a leer y escuchar en audio un libro de lectura del autor Roald Dahl, titulado *The Twits*. Esta actividad iba acompañada con la realización de una serie de ejercicios elaborados por la profesora, adecuados a la lectura y que trabajaban diferentes aspectos.

GRUPO 2: Programa bilingüe de la Sección de la Junta de Castilla y León

Son 12 estudiantes: 4 alumnos y 8 alumnas. Hay dos alumnas repitiendo y dos alumnos de origen búlgaro. Todos ellos han nacido en el año 2001, excepto las dos alumnas que están repitiendo y uno de los alumnos búlgaros, que han nacido en el año 2000.

Tienen también clase de inglés los cinco días de la semana, dos de ellos (lunes y miércoles) con la misma lectora que el grupo anterior. Dan clase en el Aula 11, donde los pupitres están colocados de forma individual, hay ordenador, internet, proyector, pantalla de proyección y altavoces. Además, dispone de amplios ventanales y sus paredes están decoradas con posters realizados por el alumnado del centro.

El libro que utilizan es *Gateway (B1)* de Macmillan y lo usan en 3º y 4º ESO. Por lo tanto, el primer año solo ven los primeros cinco temas. Hacen mayor uso del libro que el grupo anterior, pero también complementan este recurso con fotocopias de páginas webs como English-area.com.

GRUPO 3: Programa ordinario (no bilingüe)

Este grupo está formado por 12 estudiantes: 7 alumnos y 5 alumnas. Hay una alumna con dificultades de aprendizaje, dos alumnas repitiendo, una alumna ANCE y de origen rumano, un alumno que ha pasado de curso por imperativo legal y, además, recibe un control de comportamiento y actitud a base de una hoja de seguimiento diaria, 2 marroquíes y una alumna de etnia gitana que presenta un alto absentismo escolar. La mayoría de estos estudiantes han nacido en el año 2001, excepto las alumnas que están repitiendo, el alumno del imperativo legal y los alumnos marroquíes, que han nacido en el año 2000. La alumna ANCE y rumana es del año 1999.

Tienen clase de inglés 3 días a la semana: lunes, martes y viernes. Dado que este instituto ha establecido que los lectores también participen en los programas no bilingües, como



medida de inclusión y para evitar la discriminación, la misma lectora de los grupos anteriores imparte la clase de los lunes de este grupo.

Sus clases son en el Aula 12, la cual también dispone de ordenador, internet, altavoces, cañón proyector y pantalla de proyección. Los pupitres están colocados en grupos de dos y de tres. Además, dispone de amplios ventanales y sus paredes están decoradas con posters realizados por el alumnado del centro. Este grupo hace un uso íntegro del libro de texto, el que utilizan es *Action!* de Burlington Books.

4 CAPÍTULO IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS DE INDAGACIÓN

4.1 EL OBJETIVO DE LA INDAGACIÓN

El objetivo de la indagación es identificar las diferencias metodológicas existentes entre los tres grupos de inglés de 3º de ESO anteriormente citados, que son el programa bilingüe MECD-BC, la sección bilingüe de la Junta de Castilla y León y el programa no bilingüe, con respecto a:

- Objetivos
- Actividades
- Recursos

El propósito es comprobar si las diferencias metodológicas son tan evidentes y esclarecer qué planteamiento metodológico cumple con mayor fidelidad con lo que se considera teóricamente pertinente.

4.2 INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS Y CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

El instrumento de recogida de datos empleado para la indagación en este Trabajo de Fin de Máster ha sido la observación directa durante el período de prácticas en el IES Galileo. Para llevar a cabo la observación se han diseñado unas tablas o parrillas que me han permitido recoger la información de lo observado y convertirlo, así, en datos tangibles que se pudieran organizar y analizar. Para la realización del análisis se han establecido tres categorías de análisis teniendo en cuenta el objetivo de la indagación:

- Objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje
- Actividades de enseñanza-aprendizaje
- Recursos de enseñanza-aprendizaje

Pasamos a detallar los instrumentos de recogida de datos en función del objetivo de la investigación.

	I. RECORDAR	G3																
		G2																
		G1																
			C. O.	E. O.	C. E.	E. E.	C. O.	E. O.	C. E.	E. E.	C. O.	E. O.	C. E.	E. E.	C. O.	E. O.	C. E.	E. E.
			A. Conocimiento Factual				B. Conocimiento Conceptual				C. Conocimiento Procedimental				D. Conocimiento Metacognitivo			
			LA DIMENSIÓN DEL CONOCIMIENTO															

Tabla 8. Instrumento de recogida de datos para la categoría de objetivos

Esta tabla permite clasificar los objetivos atendiendo a dos dimensiones: la dimensión del conocimiento y la dimensión del proceso cognitivo. Para el análisis de la dimensión del conocimiento establecemos cuatro categorías, siguiendo a Krathwohl (2002), que pasamos a definir:

- Conocimiento factual: se conoce también como el conocimiento de los hechos y se refiere a los elementos básicos que los estudiantes necesitan conocer para familiarizarse con una disciplina o resolver problemas.
- Conocimiento conceptual: se refiere a las interrelaciones entre los elementos básicos dentro de una estructura mayor que permite que funcionen juntos.
- Conocimiento procedimental: es el saber cómo hacer algo; conocer los métodos de investigación y los criterios para utilizar diferentes habilidades, técnicas y métodos.
- Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento sobre la cognición en general, así como la conciencia y el conocimiento sobre la cognición de uno mismo.

Con respecto a la dimensión del proceso cognitivo, ésta consta de seis niveles que son recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Anderson y Krathwohl (2001) explican que son seis habilidades de pensamiento secuenciadas en orden ascendente, de

forma que las tres primeras se corresponden con el pensamiento de orden inferior y las tres últimas con el de orden superior.

Para entender con más detalle cada una de estas habilidades de pensamiento, hemos acudido a Krathwohl (2002), quien explica que la habilidad de recordar supone recuperar información relevante de la memoria a largo plazo; comprender es determinar el significado de ideas o conceptos; aplicar es usar la información o un procedimiento en una situación dada; analizar es descomponer la información en partes para detectar las relaciones existentes; evaluar es emitir juicios basados en criterios; y crear es generar ideas o productos originales.

Para saber cómo clasificar los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje atendiendo a estas dos dimensiones simultáneamente, Krathwohl (2002) señala que hay que identificar los dos elementos que componen todo objetivo educativo: un contenido o materia de estudio (dimensión del conocimiento) y una descripción breve de qué se va a hacer con dicho contenido (dimensión del proceso cognitivo). Esta identificación es sencilla porque, a la hora de redactar los objetivos, se utiliza un sintagma nominal para expresar el contenido y un verbo para expresar el proceso cognitivo. Por lo tanto, el sintagma nominal determina la dimensión del conocimiento y el verbo la dimensión del proceso cognitivo.

Así, un mismo objetivo puede corresponderse a cualquiera de los seis niveles del dominio cognitivo (recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear) y a la vez formar parte de uno de los cuatro niveles de conocimiento (conocimiento factual o de los hechos, conocimiento conceptual, conocimiento procedimental y conocimiento metacognitivo).

Además, los objetivos se han clasificado en cuatro bloques, de acuerdo a las destrezas del idioma: Comprensión Oral (C.O.), Expresión Oral e Interacción (E.O.), Comprensión Escrita (C.E.) y Expresión Escrita (E.E.). Las siglas G1, G2 y G3 se corresponden con Grupo 1 – bilingüe del convenio MECD-British Council, Grupo 2 – sección bilingüe de la Junta de Castilla y León y Grupo 3 – programa no bilingüe.

Es oportuno explicar que con esta tabla no se tienen en cuenta los objetivos de enseñanza-aprendizaje de cada grupo en valores cuantitativos, por lo que no se recoge el número total de objetivos de cada grupo ni la cantidad de veces que un mismo tipo de objetivo se repite. Solamente va a reflejar los tipos de objetivos educativos seleccionados para cada

grupo, por lo que podremos identificar la diversidad de capacidades que se desarrollan para cada una de las destrezas.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

Para analizar las actividades que se desarrollan en cada una de las tres aulas, se ha utilizado la observación directa durante mi período de prácticas. Este análisis ha sido posible porque he tenido la oportunidad de asistir a un gran número de las sesiones que han tenido lugar durante dicho espacio de tiempo y, además, he estado en contacto continuo con las respectivas profesoras, quienes me han mantenido al día y han puesto a mi disposición el material didáctico empleado.

Por lo tanto, los datos recogidos se ciñen a un período de tiempo concreto, y no a todo el curso escolar. Se ha utilizado una tabla para la recogida de los datos, la cual propone una batería de actividades tipo clasificadas por destrezas. En función de si dichas actividades se han desarrollado o no en el aula, se reflejará con una X en la tabla. No se contabilizará el número total de actividades de enseñanza-aprendizaje que se han realizado en las aulas durante el período de prácticas, ni las repeticiones de un mismo tipo de actividad, sino la variedad de actividades que se han propuesto para cada una de las destrezas.

De esta forma, se identificará cómo de diversas son las actividades que ha realizado cada grupo para cada una de las destrezas, además de poder comparar qué grupo cubre una mayor diversidad. Dicha tabla ha sido elaborada teniendo en cuenta la aportación de Echevarría et al. (2004), y se presenta a continuación:

		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
CROMPRENSIÓN ORAL	Hacer un dibujo			
	Jugar			
	Entender preguntas			
	Escuchar y retener			
	Seguir instrucciones			
	Demostrar comprensión de lo escuchado			
	Nombrar			
	Discutir			
	Explicar			
	Repetir lo escuchado y retenido			

EXPRESIÓN ORAL E INTERACCIÓN	Preguntar y contestar preguntas			
	Resumir			
	Evaluar			
	Clarificar			
	Justificar			
COMPRESIÓN ESCRITA	Observación rápida del texto y predicción			
	Encontrar información específica			
	Leer con fluidez			
	Identificar la idea más importante			
	Diferenciar el hecho de la opinión			
EXPRESIÓN ESCRITA	Crear frases			
	Resumir			
	Hacer una lista			
	Analizar y comparar			
	Explicar			
	Escribir preguntas			
	Producir una narración			
	Crear un poema			

Tabla 9. Instrumento de recogida de datos para la categoría de actividades de enseñanza-aprendizaje

Recursos de enseñanza-aprendizaje

Los recursos de enseñanza-aprendizaje que se emplean en cada grupo son, según mi observación, muy similares. Para analizar su uso en el aula, así como su aportación, he utilizado una tabla elaborada a partir de una propuesta de Cruces Rodríguez (2015), que tiene en cuenta los cuatro bloques (4C's) en los que se fundamenta el enfoque CLIL (Coyle et al., 2010) tal y como hemos contemplado en el Capítulo 1 del presente trabajo.

Dicha tabla es diferente de las anteriores, porque entra en juego una escala de valoración. Así, se va a valorar desde “muy pobre” con 1 punto hasta “excelente” con 5 puntos las diferentes cuestiones que se plantean para cada uno de los bloques (Contenido, Cognición, Comunicación y Cultura). Al final, se contabilizarán las puntuaciones totales de cada grupo en cada uno de los bloques, pudiendo así valorarse en qué medida los recursos promueven cada una de las 4Cs y comparar los resultados entre los tres grupos.



RECURSOS		Muy pobre	Pobre	Mediocre	Bueno	Excelente
CONTENIDO		1	2	3	4	5
1. Los contenidos concuerdan con aquellos fijados por el currículo vigente.	G1					
	G2					
	G3					
2. Los contenidos suponen un desafío intelectual para el alumnado.	G1					
	G2					
	G3					
3. Los contenidos están adecuados al nivel cognitivo del alumnado.	G1					
	G2					
	G3					
4. Los recursos ofrecen la oportunidad de tratar contenido transversal.	G1					
	G2					
	G3					
5. Los recursos utilizan diferentes situaciones educativas para facilitar la adquisición del contenido.	G1					
	G2					
	G3					
6. Los recursos cubren <i>input</i> multimodal para incluir las distintas formas de aprender: visual, auditivo, táctil y kinestésico.	G1					
	G2					
	G3					
7. Los recursos ofrecen al alumnado la oportunidad de construir sobre su aprendizaje previo.	G1					
	G2					
	G3					
COGNICIÓN		1	2	3	4	5
8. Los recursos son exigentes para el alumnado desde el punto de vista cognitivo.	G1					
	G2					
	G3					
9. Los recursos están bien adaptados lingüísticamente para facilitar la progresión cognitiva.	G1					
	G2					
	G3					
10. Los recursos presentan una progresión cognitiva en cuanto al contenido y las actividades.	G1					
	G2					
	G3					
11. Los recursos ofrecen al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.	G1					
	G2					
	G3					
	G1					



12. Los recursos proporcionan al alumnado estrategias de estudio.	G2					
	G3					
13. Los recursos proporcionan un andamiaje suficiente y apropiado para el desarrollo de los procesos cognitivos.	G1					
	G2					
	G3					
COMUNICACIÓN		1	2	3	4	5
14. Los recursos contienen un lenguaje sencillo y correcto.	G1					
	G2					
	G3					
15. Los recursos empujan las funciones del lenguaje adecuadas para cada tarea: definir, describir, etc.	G1					
	G2					
	G3					
16. Los recursos resaltan el vocabulario y las expresiones básicas para cada tema.	G1					
	G2					
	G3					
17. Los recursos predicen las necesidades comunicativas de los estudiantes y proporcionan el apoyo lingüístico correspondiente.	G1					
	G2					
	G3					
18. Los recursos dan pie a que los estudiantes usen el lenguaje de forma significativa.	G1					
	G2					
	G3					
19. Los recursos incluyen actividades para que el alumnado trabaje en diferentes agrupaciones (individualmente, en parejas, en pequeños grupos y toda la clase).	G1					
	G2					
	G3					
CULTURA		1	2	3	4	5
20. Los recursos presentan contenido para promover la conciencia intercultural en tres niveles: cultura superficial (comida y determinados días festivos), cultura sub-superficial (nociones de cortesía y lenguaje corporal) y cultura profunda (valores y actitudes).	G1					
	G2					
	G3					
	G1					
	G2					

21. Las referencias culturales de los recursos son pertinentes (no forzadas) para la adquisición de contenido.	G3					
22. Los recursos ofrecen una perspectiva en los tres niveles de educación intercultural: la cultura del alumnado, la cultural extranjera y la cultural global/universal.	G1					
	G2					
	G3					
23. Los recursos incluyen aspectos de la cultura regional del alumnado.	G1					
	G2					
	G3					
24. Los recursos incluyen referencias equilibradas de la cultura del alumnado y de otros.	G1					
	G2					
	G3					

Tabla 10. Instrumento de recogida de datos para la categoría de recursos de enseñanza-aprendizaje.



atención reciben son “recordar” y “aplicar”, pertenecientes al pensamiento de orden inferior. El resto de niveles recibe una atención bastante baja.

Fijándonos en la dimensión del conocimiento de estos grupos, se percibe que el más se desarrolla es el conocimiento procedimental. En cuanto a las destrezas, la que más se trabaja es la comprensión oral, y la que menos la expresión oral.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

A continuación, se presenta la tabla completada a través de la observación y que recoge las actividades de enseñanza-aprendizaje organizadas por destrezas de cada uno de los grupos.

		GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
CROMPRENSIÓN ORAL	Hacer un dibujo	X		
	Jugar		X	
	Entender preguntas	X	X	X
	Escuchar y retener	X	X	X
	Seguir instrucciones	X		
	Demostrar comprensión de lo escuchado	X	X	X
EXPRESIÓN ORAL E INTERACCIÓN	Nombrar	X	X	X
	Discutir	X	X	
	Explicar	X	X	
	Repetir lo escuchado y retenido	X	X	X
	Preguntar y contestar preguntas	X	X	X
	Resumir	X		
	Evaluar			
	Clarificar	X		
	Justificar	X	X	
COMPRENSIÓN ESCRITA	Observación rápida del texto y predicción	X	X	
	Encontrar información específica	X	X	X
	Leer con fluidez	X	X	X
	Identificar la idea más importante	X		
	Diferenciar el hecho de la opinión	X		
	Crear frases	X	X	X
	Resumir	X	X	
	Hacer una lista	X	X	X

EXPRESIÓN ESCRITA	Analizar y comparar	X	X	
	Explicar	X	X	
	Escribir preguntas	X	X	X
	Producir una narración	X		
	Crear un poema	X		

Tabla 12. Resultados del análisis de las actividades de e-a, organizados por grupos y destrezas

En la siguiente tabla se muestra las puntuaciones totales clasificadas por destrezas, para cada uno de los grupos.

<u>PUNTUACIONES TOTALES</u>	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
CROMPRENSIÓN ORAL	5/6	4/6	3/6
EXPRESIÓN ORAL E INTERACCIÓN	8/9	6/9	3/9
COMPRESIÓN ESCRITA	5/5	3/5	2/5
EXPRESIÓN ESCRITA	8/8	6/8	3/8

Tabla 13. Resultados de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

A partir de esta última tabla, se ha elaborado el siguiente gráfico para mostrar los datos de una forma mucho más visual. El gráfico muestra el porcentaje de las actividades tipo sugeridas en la tabla de Echevarría et al. (2004) que se han llevado a cabo en cada uno de los grupos durante el período de tiempo de las prácticas externas. Se entiende que cuanto más alto sea el porcentaje, mayor es la diversidad del tipo de actividades, por lo que mejor consideración tendrá la metodología empleada.

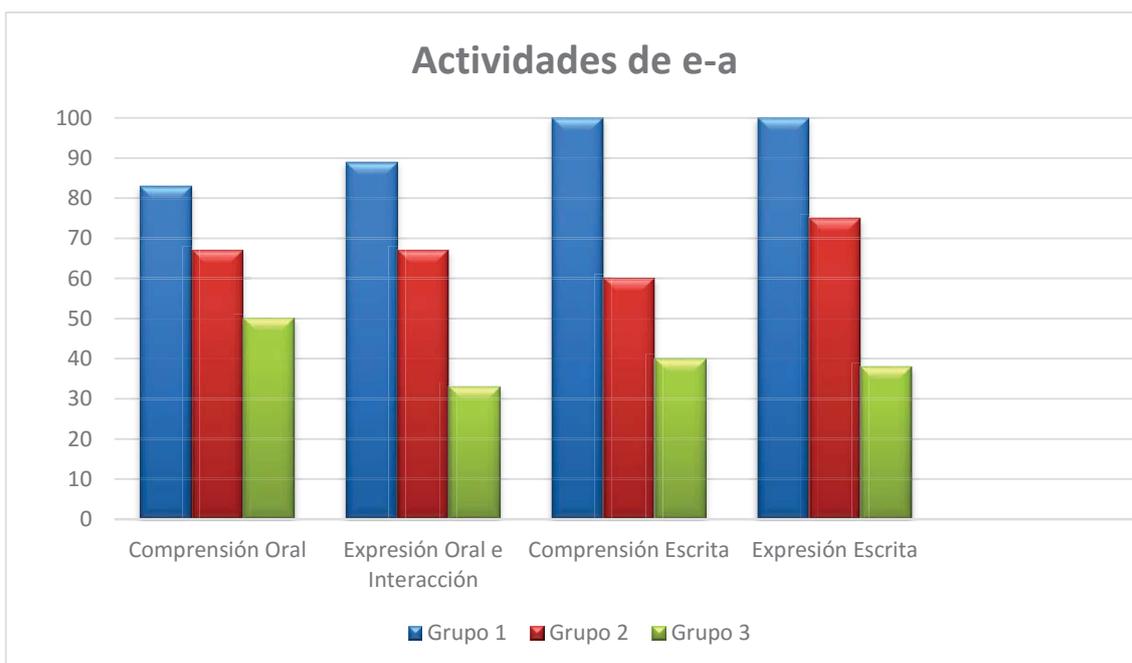


Gráfico 3. Resultados del análisis de las actividades de enseñanza-aprendizaje

Se observa que el grupo del MECD-British Council (grupo 1) obtiene una diversidad muy por encima de la media en todas las destrezas, en especial en cuanto a la comprensión y la expresión escritas.

El grupo de la sección bilingüe (grupo 2), sin embargo, presenta una diversidad más mediocre. Pese a estar por encima de lo que se puede considerar aceptable (50%), no destaca por su grado de diversidad en ninguna de las destrezas. La más notable es la expresión escrita.

Por su parte, el grupo no bilingüe (grupo 3) refleja una diversidad muy escasa. La destreza más destacable en su caso es la comprensión oral, que es la única que llega al 50% de diversidad.

Recursos de enseñanza-aprendizaje

Se presenta, a continuación, la tabla de observación completada durante el período de prácticas externas y que recoge los recursos de enseñanza-aprendizaje organizados por bloques para cada uno de los grupos.

RECURSOS		Muy pobre	Pobre	Mediocre	Bueno	Excelente
CONTENIDO		1	2	3	4	5
1. Los contenidos concuerdan con aquellos fijados por el currículo vigente.	G1					X
	G2				X	
	G3			X		
2. Los contenidos suponen un desafío intelectual para el alumnado.	G1					X
	G2					X
	G3					X
3. Los contenidos están adecuados al nivel cognitivo del alumnado.	G1					X
	G2					X
	G3					X
4. Los recursos ofrecen la oportunidad de tratar contenido transversal.	G1					X
	G2			X		
	G3		X			
5. Los recursos utilizan diferentes situaciones educativas para facilitar la adquisición del contenido.	G1					X
	G2					X
	G3				X	
6. Los recursos cubren <i>input</i> multimodal para incluir las distintas	G1				X	
	G2					X



formas de aprender: visual, auditivo, táctil y kinestésico.	G3				X	
7. Los recursos ofrecen al alumnado la oportunidad de construir sobre su aprendizaje previo.	G1					X
	G2					X
	G3					X
COGNICIÓN		1	2	3	4	5
8. Los recursos son exigentes para el alumnado desde el punto de vista cognitivo.	G1					X
	G2					X
	G3					X
9. Los recursos están bien adaptados lingüísticamente para facilitar la progresión cognitiva.	G1					X
	G2				X	
	G3				X	
10. Los recursos presentan una progresión cognitiva en cuanto al contenido y las actividades.	G1					X
	G2				X	
	G3				X	
11. Los recursos ofrecen al alumnado la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.	G1				X	
	G2				X	
	G3		X			
12. Los recursos proporcionan al alumnado estrategias de estudio.	G1			X		
	G2				X	
	G3			X		
13. Los recursos proporcionan un andamiaje suficiente y apropiado para el desarrollo de los procesos cognitivos.	G1				X	
	G2				X	
	G3				X	
COMUNICACIÓN		1	2	3	4	5
14. Los recursos contienen un lenguaje sencillo y correcto.	G1					X
	G2					X
	G3					X
15. Los recursos empelan las funciones del lenguaje adecuadas para cada tarea: definir, describir, etc.	G1					X
	G2				X	
	G3				X	
16. Los recursos resaltan el vocabulario y las expresiones básicas para cada tema.	G1					X
	G2					X
	G3					X
17. Los recursos predicen las necesidades comunicativas de los estudiantes y proporcionan el apoyo lingüístico correspondiente.	G1				X	
	G2				X	
	G3				X	

18. Los recursos dan pie a que los estudiantes usen el lenguaje de forma significativa.	G1					X
	G2					X
	G3					X
19. Los recursos incluyen actividades para que el alumnado trabaje en diferentes agrupaciones (individualmente, en parejas, en pequeños grupos y toda la clase).	G1					X
	G2					X
	G3				X	
CULTURA		1	2	3	4	5
20. Los recursos presentan contenido para promover la conciencia intercultural en tres niveles: cultura superficial (comida y determinados días festivos), cultura sub-superficial (nociones de cortesía y lenguaje corporal) y cultura profunda (valores y actitudes).	G1					X
	G2				X	
	G3			X		
21. Las referencias culturales de los recursos son pertinentes (no forzadas) para la adquisición de contenido.	G1					X
	G2				X	
	G3				X	
22. Los recursos ofrecen una perspectiva en los tres niveles de educación intercultural: la cultura del alumnado, la cultural extranjera y la cultural global/universal.	G1			X		
	G2			X		
	G3			X		
23. Los recursos incluyen aspectos de la cultura regional del alumnado.	G1		X			
	G2		X			
	G3		X			
24. Los recursos incluyen referencias equilibradas de la cultura del alumnado y de otros.	G1		X			
	G2		X			
	G3		X			

Tabla 14. Resultados del análisis de los recursos, organizados por grupos y bloques (4Cs)

Para la interpretación de los recursos de enseñanza-aprendizaje hemos contabilizado las puntuaciones totales de acuerdo a las 4Cs. Estos son los resultados totales obtenidos:

<u>PUNTUACIONES TOTALES</u>	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3
CONTENIDO	34/35	32/35	28/35
COGNICIÓN	26/30	25/30	22/30

COMUNICACIÓN	29/30	28/30	27/30
CULTURA	17/25	15/25	14/25

Tabla 15. Datos totales de la variable recursos de enseñanza-aprendizaje

De acuerdo a estos datos, hemos elaborado el siguiente gráfico.

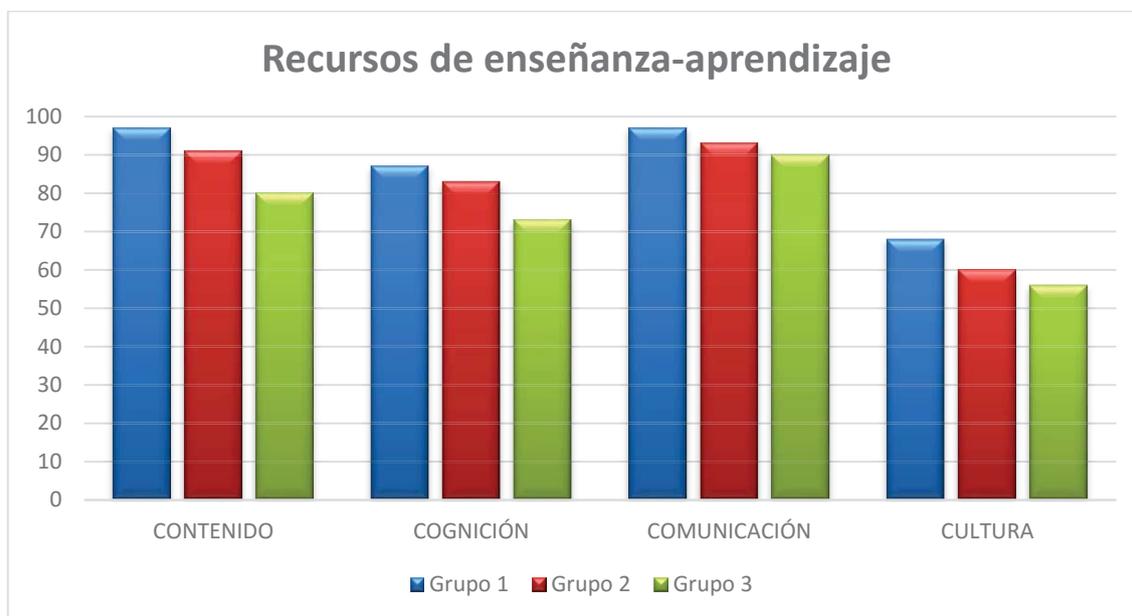


Gráfico 4. Representación de los resultados del análisis de la categoría recursos de enseñanza-aprendizaje

El grupo del MECD-British Council (grupo 1) presenta una puntuación alta en todos los bloques, destacando sus valores en el contenido y la comunicación. La excepción se encuentra en cuanto al bloque de la cultura, cuya puntuación es bastante más reducida.

En cuanto al grupo de la sección bilingüe (grupo 2), sigue la misma línea que el grupo anterior. Sus valores son más elevados en cuanto a los bloques del contenido y la comunicación, pero el bloque de la cultura es más reducido.

Por su parte, el grupo no bilingüe (grupo 3) refleja una puntuación mayor únicamente en el bloque de la comunicación. Sus valores más bajos se encuentran también en el bloque de la cultura.

6 CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo vamos a ofrecer una discusión de los resultados, teniendo en cuenta todas las variables que afectan a los mismos y atendiendo siempre que sea posible a la información aportada en el marco teórico.

Objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje

Los resultados obtenidos del análisis de esta categoría reflejan que el grupo de la sección bilingüe (G2) y el grupo no bilingüe (G3) presentan una combinación de tipos de objetivos idéntica. Esto se puede explicar por el hecho de que ambos cumplen con la Orden EDU/362/2015, de 4 de mayo, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación secundaria obligatoria en la Comunidad de Castilla y León.

El grupo bilingüe del British Council (G1) comparte los mismos objetivos que los otros dos grupos y cubre, a mayores, otros tantos. Su diversidad de objetivos educativos es mayor. Podemos encontrar la explicación en el hecho de que su currículum integra el de la Comunidad de Castilla y León y el británico, siendo este último el que aporta la variedad con respecto a los otros dos grupos de inglés.

La mayor concentración del grupo MECD-BC se encuentra en los objetivos que combinan los tres niveles de pensamiento de orden inferior (recordar, comprender y evaluar) con los conocimientos conceptual y procedimental. La mayor concentración de los otros dos grupos recae en los niveles de “recordar” y “aplicar”, en cuanto al conocimiento procedimental.

Los objetivos que comparten los tres grupos se concentran, mayormente, en dos de los niveles bajos de la dimensión del proceso cognitivo, que son recordar y aplicar. En especial, el de aplicar es el único nivel donde no se perciben diferencias entre los grupos a comparar. En cuanto a los niveles superiores concuerdan únicamente en los de “analizar” y “crear” referidos al conocimiento procedimental, que es el conocimiento necesario para realizar una actividad.

El grupo del British Council es el más completo, sus objetivos aportan mayor diversidad en cuanto a las dos dimensiones. Como se ve, el currículo integrado de este programa cubre un mayor espectro de objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a las destrezas, no existen diferencias notables. En proporción, los objetivos de los tres grupos prestan una atención equilibrada a las cuatro destrezas. El grupo del British Council destaca positivamente por la atención que presta a la expresión escrita, y los grupos de la sección bilingüe y el no bilingüe destacan positivamente en la comprensión oral y negativamente en la expresión escrita.

Actividades de enseñanza-aprendizaje

El grupo que presenta una mayor diversidad de tipos de actividades para desarrollar las cuatro destrezas, es el grupo del British Council; y el que menos, es el grupo no bilingüe, que presenta una diversidad por debajo de la media en la mayoría de las destrezas.

Donde existe una diferencia menos notable entre los tres grupos es en cuanto a las actividades enfocadas a desarrollar la comprensión oral. La diversidad de este tipo de actividades es aceptable en los tres grupos. En cambio, la diferencia más significativa se encuentra en las actividades que desarrollan la comprensión escrita, y llama especialmente la atención la diferencia que hay entre ambos programas bilingües.

Los resultados muestran que el programa del MECD-BC consigue la máxima diversidad en cuanto a las actividades enfocadas a desarrollar las destrezas que implican textos escritos, tanto en lo relativo a la comprensión como a la expresión, lo cual se explica por su especial hincapié, fruto del Convenio, de trabajar la literacidad, tanto con textos de ficción como de no ficción.

La explicación de la gran diferencia existente entre los dos programas bilingües, en términos generales, reside en el hecho de que el grupo de la sección bilingüe dedica mucho tiempo a trabajar la gramática y a hacer ejercicios de refuerzo sencillos que no se pueden considerar como actividades. Como consecuencia, disponen de menos tiempo para llevar a cabo las actividades del tipo que recoge la tabla. Lo mismo ocurre con el programa no bilingüe, pero su ratio es aún inferior, debido en parte a que tienen menos horas de clase a la semana. El hecho de que solo tengan 3 horas de clase a la semana

limita la posibilidad de desarrollar tantas actividades como desarrollan los grupos bilingües, y repercute también en la amplitud de la variedad de actividades.

Recursos de enseñanza-aprendizaje

En cuanto a esta categoría de análisis, los resultados son mucho más homogéneos entre los tres grupos. Las diferencias son un poco más notables en cuanto a la variable del contenido, donde el grupo del British Council consigue una mayor diferencia respecto a los otros dos grupos. Esto puede explicarse por el hecho de que en este grupo se trabaja con contenidos transversales, ya que se tratan temas de interés como son el bullying, los derechos de los animales o la explotación infantil.

Además, el motivo por el que el grupo del British Council destaca ligeramente en las cuatro variables, es porque cuenta con unos recursos más ricos ya que la profesora elabora una gran cantidad de material didáctico. Un ejemplo es el cuadernillo de actividades que diseñó para trabajar el libro de lectura *The Twits*. Además, este grupo utiliza el libro de texto en menos medida. En cambio, los otros dos grupos siguen el libro de texto con mayor fidelidad.

Los valores más bajos para los tres grupos se encuentran en la variable de cultura. Llama especialmente la atención que los grupos bilingües dediquen tan poca dedicación a este aspecto, ya que son programas que persiguen el bilingüismo y la biculturalidad en términos similares. Sin embargo, examinando la Tabla 13 (pág. 61) se puede observar que las valoraciones son bajas en cuanto a lo que se refiere a dedicar una atención equilibrada a la cultura nativa del alumnado y a la cultura de la lengua extranjera, y son estas preguntas las que han repercutido en la media. Sin embargo, es comprensible que estas alusiones no sean muy numerosas, ya que la asignatura que estamos tratando en la de inglés.

Los valores más elevados en los tres grupos se encuentran en el bloque de la comunicación, lo cual es importante porque no hay que olvidar que el objetivo principal de cualquier asignatura de lengua extranjera es que el alumnado sea capaz de comunicarse de forma eficaz. Por lo tanto, es buena señal que los tres grupos enfoquen sus recursos a desarrollar este aspecto.



C ONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El presente Trabajo de Fin de Máster, que surge de la actual proliferación de la educación bilingüe en nuestro país, deja patente el hecho de que, a pesar de esta situación, la educación bilingüe no es un fenómeno del siglo XXI, sino que tiene una larga trayectoria a lo largo de la historia.

Son muchos los tipos de educación bilingüe existentes, puesto que se pueden utilizar diversos criterios para su clasificación. Esto se debe a que la educación bilingüe no es un concepto sencillo, ya que su naturaleza alberga numerosas complejidades. A pesar de ello, en este trabajo se presenta una clasificación universalmente aceptada, y se explican diferentes tipos de educación bilingüe. De entre todos, destaca la enseñanza bilingüe por inmersión, por ser la que más éxitos ha cosechado a la hora de conseguir un bilingüismo y una bilingüidad completos, así como por promover la biculturalidad.

Además, la enseñanza bilingüe por inmersión se distingue por ser el origen de la metodología CLIL (Content and Language Integrated Learning). Esta es la metodología más empleada por los centros educativos que ofrecen una enseñanza bilingüe, y tal y como se explica en este TFM, los beneficios que aporta para el alumnado son múltiples.

Hace menos de una década que las primeras generaciones de estudiantes que participaron en programas bilingües acabaron la etapa escolar, y desde entonces se ha investigado mucho a cerca de la competencia lingüística de los mismos. Los resultados de estas investigaciones, así como las conclusiones derivadas de la observación y experiencia de muchos profesionales, ha originado un polémico debate que gira entorno a la educación bilingüe en nuestro país. Se cuestiona si la puesta en práctica de esta metodología se lleva a cabo de forma adecuada en las aulas.

Con este Trabajo de Fin de Grado, se ha alcanzado la conclusión de que la educación bilingüe realmente ofrece un planteamiento metodológico más óptimo y enriquecido que la educación tradicional, no solo en la teoría, sino también en la práctica. Esta conclusión ha sido posible después de analizar los objetivos, las actividades y los recursos de dos

programas bilingües y uno no bilingüe, y comparar los resultados. Además, se ha percibido que el programa del Convenio entre el MECD y el British Council destaca frente al programa de la sección bilingüe de la Junta de Castilla y León.

Los objetivos que se propusieron alcanzar con este Trabajo de Fin de Máster, se han cumplido satisfactoriamente. Sin embargo, es de rigor mencionar que, este TFM, arrastra numerosas limitaciones relacionadas con la naturaleza de un estudio de caso. Las muestras que han sido analizadas para esta indagación no son lo bastante representativas como para exponer conclusiones absolutas y determinantes.

Además, los datos recogidos respecto a dos de las categorías de análisis (actividades de e-a y recursos de e-a) se basan en un breve período de tiempo comprendido entre el 29 de febrero y el 12 de abril de 2016, por lo que son demasiado reducidos. Además, los datos no están equilibrados, porque durante este período se han sucedido, en concreto, 23 sesiones en el caso de los programas bilingües y 14 sesiones en cuanto al programa no bilingüe. En cuanto a los datos de la otra categoría de análisis (objetivos del proceso de e-a), que se han obtenido de las programaciones didácticas, cabe mencionar que tampoco son muy determinantes, pues dichos documentos no estaban muy desarrollados, lo cual ha dificultado el análisis de esta categoría.

Sería pertinente y beneficioso fomentar la realización de estudios semejantes, a una escala mayor, a fin de aumentar y determinar las conclusiones obtenidas en esta indagación.

R EFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ambrojo, J.C. (2010). *Un cerebro a dos velocidades*. Entrevista al profesor Albert Costa. El País, 26 de marzo de 2010. Disponible en http://elpais.com/diario/2010/03/26/sociedad/1269558002_850215.html
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Cassany, D. (2005, agosto). Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual: Multiliteracidad, internet y criticidad. Conferencia presentada en Congreso Nacional Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura, Universidad de Concepción (Chile). <http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>
- Cohen, A. D. (1975). *A sociolinguistic approach to bilingual education: Experiments in the American Southwest*. Massachusetts: Newbury House.
- Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y the British Council (1 de febrero de 1996).
- Coyle, D.; Hood P. & Marsh D. (2010). *CLIL content and language integrated learning*. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Cruces Rodríguez, Vanesa (2015). *Selecting a science textbook for the CLIL classroom: A checklist proposal*. Universidad de Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/30107/3/TFM_Cruces%20Rodr%C3%ADguez,%20Vanesa.pdf
- Dale, L. & Tanner, R. (2013). *CLIL activities: A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

- Del Pozo Manzano, E. (2012). *Desarrollo de competencias lingüísticas en la enseñanza bilingüe en Secundaria: el enfoque CLIL*. Aulas del siglo XXI: Retos educativos. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Dobson, A., Pérez-Murillo, M. D. y Johnstone, R. (2011). *Programa de educación bilingüe en España. Informe de la evaluación: Resultados de la investigación independiente sobre el programa de educación bilingüe del Ministerio de Educación y el British Council en España*. Madrid: Ministerio de Educación y British Council.
- Echevarría, J., Vogt, M.E. & Short, D.J. (2004). *Making content comprehensible for English learners: The SIOP model*. Boston: Pearson.
- García, O., & Baker, C. (2007). *Bilingual education: An introductory reader*. Nueva York: Multilingual Matters.
- Gisbert Da Cruz, X., Martínez de Lis González, M. J., & Gil Escudero, G. (2015). El rendimiento en lengua inglesa en programas bilingües en España: Estudio comparado de programas de colegios bilingües de Madrid. *NABE Journal of Research and Practice*, 6. Recuperado de <https://www2.nau.edu/nabej-p/ojs/index.php/njrp/article/view/94/87>
- Instrucción de 12 de julio de 2004, de la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa, para la aplicación y desarrollo del programa bilingüe en las secciones lingüísticas de lengua en institutos de educación secundaria en Castilla y León.
- Junta de Castilla y León. *Programas bilingües/ Secciones lingüísticas*. Recuperado el día 31 de marzo de 2016 de <http://www.educa.jcyl.es/es/temas/idiomas-bilinguismo/programas-bilingues-secciones-linguisticas>
- Krathwohl, D. R. (2002). *A revision of Bloom's taxonomy: An overview*. Recuperado de http://www.unco.edu/cetl/sir/stating_outcome/documents/Krathwohl.pdf
- Marías, J. (2015, 17 de mayo). Ni enseñanza ni bilingüe. *El País Semanal*. Recuperado de http://elpais.com/elpais/2015/05/13/eps/1431541076_553813.html

Marsh, D. (2002) *CLIL/EMILE: The European dimension: Actions, trends and foresight potential*. Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre.

Martínez Seijo, M.L. (2013, 4 de abril). En pro de los centros bilingües British Council. *Periódico Escuela*. Recuperado de http://www.stecyl.es/opinion/2013/130406_pro_centros_council.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España. *Programa Bilingüe MECD/British Council*. Recuperado el día 31 de marzo de 2016 de <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/ensenanza-idiomas/centros-bilingues.htm>

Navés, T. & Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas extranjeras para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras*. Recuperado de <http://www.ub.edu/filoan/CLIL/padres.pdf>

ORDEN de 5 de abril de 2000, por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España.

ORDEN ECI/1128/2006, de 6 de abril, por la que se desarrolla el Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council.

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.

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

ORDEN EDU/493/2006, de 24 de marzo, por la que se autoriza la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos para su puesta en funcionamiento el curso 2006/2007.

ORDEN EDU/585/2014, de 1 de julio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en Institutos de Educación Secundaria de Castilla y León.

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.

ORDEN EDU/884/2004, de 8 de junio, por la que se crean secciones lingüísticas de lengua inglesa en institutos de educación secundaria de Castilla y León.

Querol, J. M., Marías, D. (2014). La situación actual de la educación en España: ¿Un suicidio colectivo? *Revista Ábaco*, 4 (82), 88-100. Recuperado de <http://www.revistas culturales.com/articulos/72/abaco-revista-de-cultura-y-ciencias-sociales/1810/1/la-situacion-actual-de-la-educacion-en-espa-a-un-suicidio-colectivo.html>

Ramos, F. & Ruiz Omeñaca, J.V. (2011). La educación física en centros bilingües de primaria inglés-español: De las singularidades propias del área a la elaboración de propuestas didácticas prácticas con AICLE. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 24, 153-170. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3886031>

REAL DECRETO 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council.

RESOLUCIÓN de 1 de marzo de 1996, de la Dirección General de Centros Escolares, por la que se crean secciones bilingües en determinados colegios de educación infantil y primaria. (BOMECEC núm12, de 18 de marzo de 1996)

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: Diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En *25 años de Lingüística Aplicada en España: Hitos y retos* (pp. 413-419). Universidad de Murcia. Recuperado de <http://www.um.es/lacell/aesla/contenido/pdf/3/ruiz.pdf>

Siguán, M., & Mackey, W.F. (1986). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Santillana.