



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN DE SEGOVIA

GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO

Análisis cualitativo a través de la herramienta del tríptico del lenguaje en un aula bilingüe

Presentado por Sara Gómez García

Dirigido por María Ángeles Martín del Pozo

Segovia, 13 de julio de 2017

RESUMEN

La realidad plurilingüe en la que vivimos actualmente así como un mundo globalizado, ha hecho requisito indispensable el conocimiento de al menos una segunda lengua. El ámbito de la educación no podía ignorar la importancia del estudio de lenguas extranjeras y cada vez son más los centros escolares que introducen el bilingüismo en su oferta educativa. En este trabajo se analiza la implantación en un aula de primaria del enfoque educativo CLIL (*science*), así como los diferentes tipos de lengua presentes siguiendo la clasificación del tríptico del lenguaje (Coyle 2002) que tienen lugar durante una sesión bilingüe. El análisis de la lengua usada deja ver una mayor presencia de la lengua del aprendizaje.

Palabras clave: educación bilingüe, CLIL, tríptico del lenguaje, *science*

ABSTRACT

We live in a multilingual reality as well as a globalized world, and this reality have made absolutely necessary to know one second language at least. The field of education could not ignore the importance of studying foreign languages. For this reason more and more schools introduce bilingual programs in their educational offer. In this project I analyze the CLIL (*science*) educational approach implementation in a primary context, as well as the different types of languages present in the language triptych (Coyle 2002) that are developed in a bilingual session. The analysis of the language used leaves a greater presence of the language of learning.

Key words: bilingual education, CLIL, language triptych, *science*

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. INTRODUCCIÓN	1
2. OBJETIVOS	2
3. JUSTIFICACIÓN.....	3
4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	5
4.1 Lenguas extranjeras: Multilingüismo, bilingüismo y plurilingüismo.....	5
4.2 La política lingüística en Europa: La creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)	8
4.3 Enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo escolar.....	13
4.4 Modelos de enseñanza bilingüe presentes en Castilla y León.....	16
4.5 CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)	17
4.5.1 Beneficios del enfoque educativo CLIL.....	19
4.5.2 Aspectos a tener en cuenta para diseñar una sesión CLIL.....	19
4.5.2.1 Planificar unidades didácticas con el instrumento de las 4cs....	19
4.5.2.2 Planificar sesiones a través del instrumento del tríptico del lenguaje.....	20
4.5.3 Relación con otros estudios sobre el tríptico del lenguaje.....	22
4.6 Resumen del marco teórico.....	22
5. METODOLOGÍA.....	24
5.1 Descripción del contexto.....	24
5.2 Recogida de datos.....	25
5.3 Análisis de datos.....	27
6. RESULTADOS.....	28
7. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE DATOS	30
8. CONCLUSIONES GENERALES.....	34
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	37
10. ANEXOS.....	40
Anexo 1: Transcripción de los datos recogidos en el aula mediante grabación..	40
Anexo 2: Diferenciación de cada tipo de lengua por colores en la transcripción de datos	48
Anexo 3: Presentación del tríptico del lenguaje y objeto de la investigación a los profesores del centro.....	56

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Edad de comienzo y fin de la enseñanza de una primera lengua extranjera....	10
Figura 2: Niveles comunes de referencia.....	13
Figura 3: El marco de las 4cs.....	20
Figura 5: Tríptico del lenguaje.....	21
Figura 6: Equipo docente de la sección bilingüe en el centro.....	25
Figura 7: Agrupación de los datos según el tipo de lengua al que pertenezca.....	28

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CVC: Centro Virtual Cervantes

ELE: Español como Lengua Extranjera

L1: Lengua materna

L2: Segunda lengua

LE: Lengua extranjera

MECD: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas

¹CLIL: Pese a que AICLE es el acrónimo español para referirnos al aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera, en este trabajo usaré el acrónimo en inglés CLIL ya que es más utilizado y conocido entre las personas que estudian este enfoque educativo

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace miles de años las personas conviven con la existencia de diferentes lenguas y en la actualidad es difícil encontrar estados monolingües. Europa es un ejemplo de diversidad lingüística, pues en su territorio coexisten numerosas lenguas. Esta diversidad lingüística es un signo de enriquecimiento cultural del territorio europeo así como signo de identidad de cada país. No obstante, desde el organismo de la Unión Europea se ha creado una política lingüística cuyo principal objetivo es que las personas que viven en Europa sean capaces de dominar al menos una lengua extranjera.

La política lingüística de la Unión Europea en la práctica se traduce en numerosas iniciativas para potenciar el aprendizaje de lenguas. Dos de los beneficios que la Unión Europea sustenta a cerca de ser capaz de comunicarse en lenguas diferentes a la lengua materna, es la facilidad de acceso a la información así como la movilidad por el territorio.

Como respuesta a esta política lingüística europea, en los últimos años estamos asistiendo a un cambio en los centros educativos, pues cada vez son más numerosos los colegios e institutos que apuestan por implantar programas bilingües. Estos programas son una garantía en el índice de matriculación de los centros, debido a que muchos padres prefieren que su hijo o hija sea capaz de dominar una segunda lengua.

Dentro de estos programas bilingües, en Castilla y León se encuentran dos tipos de modelos implantados en los centros: el modelo de convenio MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) -British Council, y el modelo de las secciones bilingües. La principal diferencia reside en que en el primer modelo la lengua extranjera implantada en el programa es únicamente el inglés, mientras que en el segundo modelo la lengua puede ser el inglés, el italiano, el alemán, el portugués o el francés. Independientemente del modelo implantado en cada centro, la mayoría de los programas bilingües tienen el inglés como lengua extranjera, lo cual se debe a factores históricos y políticos.

Por otro lado, para llevar a cabo un programa bilingüe la mayoría de los centros apuestan por el enfoque CLIL. CLIL es un doble enfoque educativo cuyo objetivo es que los alumnos aprendan una segunda lengua (L2) a la vez que aprenden nuevos contenidos. Con este enfoque se consigue que los alumnos tengan un mayor contacto con una lengua extranjera sin que ello vaya en detrimento del aprendizaje de otros contenidos pertenecientes a otras áreas. Así en los centros bilingües donde se sigue el enfoque CLIL, los alumnos tienen el área de primera lengua extranjera y entre dos y tres áreas no lingüísticas impartidas en la L2.

A la hora de diseñar sesiones para una clase CLIL, los profesores deben intentar crear ambientes dinámicos, motivadores e interactivos que inviten a los alumnos a practicar sus habilidades en lengua extranjera. Para asegurar que los alumnos obtienen un aprendizaje significativo existen diferentes instrumentos y en este documento voy a centrarme en el tríptico del lenguaje como instrumento para diseñar sesiones.

Con este trabajo en primer lugar he buscado conocer la situación actual del estudio de lenguas extranjeras. En la fundamentación teórica se encuentran los factores históricos y políticos que nos han conducido a la situación actual, así como una descripción del enfoque educativo (CLIL) que se está llevando a cabo en la mayoría de los centros bilingües. Seguidamente he realizado un análisis de datos utilizando el tríptico del lenguaje como herramienta de análisis. Los datos a analizar fueron recogidos en un aula bilingüe en inglés durante la asignatura de ciencias naturales. Estos datos han aportado unos resultados a partir de los cuales he podido llegar a diferentes conclusiones.

2. OBJETIVOS

Con el fin de conocer más acerca de la realidad bilingüe de los centros, la implantación de CLIL y el uso del tríptico del lenguaje como herramienta de diseño de sesiones en este trabajo, he marcado los siguientes objetivos:

- 1) Determinar los factores (históricos, políticos y sociales) que han llevado a otorgar una mayor importancia a las lenguas extranjeras dentro del currículo escolar
- 2) Conocer cómo funciona el bilingüismo en un centro
- 3) Observar cómo trabajan los alumnos en un aula que sigue el enfoque CLIL
- 4) Determinar si el enfoque CLIL en la práctica se lleva a cabo tal y como exponen teóricamente diferentes autores
- 5) Analizar los diferentes tipos de lenguas presentes en el tríptico del lenguaje que se den en un aula bilingüe.

3. JUSTIFICACIÓN

A lo largo de este documento afirmo la importancia que hoy en día tiene el aprendizaje de lenguas extranjeras. Vivimos en un mundo globalizado donde las fronteras son cada vez más invisibles, por lo tanto ser capaz de comunicarse en al menos una lengua diferente a la materna o primera lengua significa la eliminación de las fronteras lingüísticas.

Hoy en día el estudio de al menos una lengua extranjera resulta imprescindible dentro del contexto de la educación formal obligatoria. Pese a la importancia de una segunda lengua en el currículo, a lo largo de estos cuatro años de estudio de este grado he echado en falta asignaturas que me formen para ser capaz de entender cómo una persona aprende una segunda lengua y qué metodologías o recursos son necesarios para favorecer el dominio a mis alumnos el dominio de esta.

La elección de este tema de estudio para mi Trabajo Final de Grado, vino dada por dos factores: el factor formativo o profesional y el factor personal.

El factor formativo o profesional se fundamenta en lo dicho anteriormente, en el sentimiento de falta de formación para enseñar a mis alumnos una lengua extranjera. Pese a haber cursado la mención de educación física no puedo dejar de lado el resto de asignaturas porque cualquier maestro antes de ser especialista debe ser generalista, por lo tanto existe la posibilidad de impartir las áreas de

ciencias o de plástica, áreas que en los centros que tienen implantados programas bilingües suelen darse en lengua extranjera. Es decir, no tener una formación docente en lenguas extranjeras supone no tener la posibilidad de impartir el área de lengua extranjera ni las áreas no lingüísticas que se impartan en esta.

El factor personal se basa en mi experiencia como alumna bilingüe durante toda mi etapa de educación obligatoria (educación primaria y secundaria). En relación a este factor, he querido conocer más acerca de las metodologías en lengua extranjera que se llevan a cabo en los centros actualmente. Mi experiencia dentro de una sección bilingüe en francés durante diez años, me permite asegurar que los programas bilingües que se desarrollan con una buena praxis, pese a requerir un mayor esfuerzo en el estudio de contenidos, favorecen la adquisición del dominio de una segunda lengua.

Con la realización de este trabajo complemento mi formación desarrollando las siguientes competencias correspondientes al grado de Maestro/a en Educación Primaria según la universidad de Valladolid:

– Capacidad para conocer y comprender de la aplicación práctica de diferentes principios y procedimientos empleados en la práctica educativa, de las principales técnicas de enseñanza-aprendizaje y conocimiento de la estructuración del sistema educativo.

– Capacidad para reconocer, planificar y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje así como ser capaz de analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos.

– Capacidad de reunir e interpretar datos esenciales (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas esenciales de índole social, científica o ética. Esta competencia se desarrolla íntegramente en este trabajo a través de:

- Interpretación de datos derivados de observaciones en contextos educativos para posteriormente juzgar su relevancia en una adecuada praxis educativa.
- Reflexionar sobre el sentido y la finalidad de la praxis educativa.

- Ser capaz de utilizar procedimientos eficaces de búsqueda de información, tanto en fuentes información primarias como secundarias, incluyendo el uso de recursos informáticos.
- Capacidad para transmitir información e ideas a un público tanto especializado como no especializado desarrollando las habilidades de comunicación oral y escrita en lengua castellana así como habilidades de comunicación escrita según el nivel B1 del MCER en una lengua extranjera.
- Capacidad para desarrollar habilidades de aprendizaje que me permitan emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía a través del desarrollo de la capacidad de actualización de los conocimientos del ámbito socioeducativo y de la capacidad para iniciarme en actividades de investigación.

4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

4.1 Lenguas extranjeras: Multilingüismo, bilingüismo y plurilingüismo

El aprender una lengua diferente a la lengua materna o primera lengua (L1) resulta para muchas personas una novedad dada por el proceso de globalización en el que estamos inmersos desde mediados del siglo XX. No obstante, la necesidad de aprender una segunda lengua (L2) lleva existiendo miles de años.

Claude Germain (1993) clasifica cinco grandes etapas en la enseñanza de una lengua extranjera a lo largo de la historia. La primera etapa se remonta hace 5000 años, cuando los acadios aprendían la lengua de los sumerios. En un principio los acadios solo adquirían vocabulario sumerio pero tiempo después esta enseñanza se amplió, llegando a una inmersión lingüística en la que los acadios estudiaban otras áreas en esta segunda lengua. La segunda etapa tuvo lugar con los egipcios y más tarde con los griegos, los cuales aprendían una segunda lengua en la escuela. Una lengua hierática en el caso de los egipcios y griego antiguo en el caso de los griegos. La tercera etapa corresponde al periodo del imperio romano, pues los romanos enseñaban griego a los niños con el fin de conseguir una sociedad bilingüe capaz de hablar griego y latín. La cuarta etapa transcurre entre los siglos XVI y XIX d.c en los que la segunda lengua que se enseñaba era el latín. En esta época hay una subdivisión, en un principio se seguía enseñando el latín como una lengua viva, pues era la lengua en la que estaban escritos la mayor parte de

documentos. En la segunda sub-etapa el latín se sigue enseñando pero ya como una lengua muerta. La quinta y última etapa Germain la denomina “el siglo XX, la era científica” en esta etapa ya las segundas lenguas que se enseñan son lenguas vivas y comienzan a sucederse diferentes modelos educativos para el aprendizaje de lenguas.

En la actualidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras encontramos numerosos y diferentes modelos de enseñanza. Indistintamente de cada modelo existen ciertos términos lingüísticos que nos acompañan día a día, que si bien sí guardan relación no comparten el mismo significado. Estos términos son: multilingüismo, plurilingüismo y bilingüismo.

Según el diccionario de términos clave de ELE (Español como Lengua Extranjera) del Centro Virtual Cervantes (CVC)¹ el bilingüismo tiene dos versiones; el bilingüismo social y el bilingüismo individual.

El bilingüismo social es la capacidad que tiene un individuo para comunicarse de manera independiente y alterna en dos lenguas. Así como también puede ser la coexistencia de dos lenguas en un mismo territorio. Dentro del bilingüismo social, aproximadamente la mitad de la población mundial es bilingüe funcional, es decir hace uso de una u otra lengua en función de la situación comunicativa en la que se encuentre. El colonialismo, las migraciones, la unificación política de territorios, las zonas fronterizas y los cambios demográficos, son los factores históricos que han dado lugar al bilingüismo.

Appel y Muysken (1986) diferencian tres situaciones de bilingüismo social:

– Dos comunidades monolingües que coexisten en un mismo territorio (por ejemplo una población colonizadora y colonizada)

¹(CVC): El Centro Virtual Cervantes es un centro actualizado y disponible online que ofrece materiales y servicios para los profesores de español, estudiantes, traductores... y todo aquel interesado en la lengua española, su cultura y la situación del español en la Red.

- Una población donde casi la totalidad de sus habitantes es bilingüe (por ejemplo en algunos territorios de África)
- Un grupo monolingüe dominante y otro bilingüe minoritario (por ejemplo el inglés en relación con el galés)

El bilingüismo social también tiene su variante dentro del ámbito educativo. Así podemos encontrar dos modelos educativos de bilingüismo. Por un lado está el modelo activo o modelo pluralista, el cual tiene como objetivo que los estudiantes sean cultural y comunicativamente competentes en dos lenguas. Por otro lado está el modelo sustractivo o modelo asimilacionista, el cual tiene como objetivo que los estudiantes aprendan una segunda lengua en contra posición a su primera lengua con la consiguiente pérdida de esta última.

La otra versión del bilingüismo dada por el Centro Virtual Cervantes es el de bilingüismo individual. El bilingüismo individual tiene diferentes definiciones, la definición más austera lo define como el dominio nativo de dos lenguas. Sin embargo existen otras definiciones, Weinreich (1952) entendía el bilingüismo como la capacidad de usar dos lenguas alternativamente y Siguán y Mackey (1986) sostenían que una persona es bilingüe cuando es igual de competente en una segunda lengua que en su primera lengua.

Por último, en cuanto a las vías de acceso al bilingüismo individual el Centro Virtual Cervantes distingue dos tipos: “*Bilingüismo infantil simultáneo*, aquel por el que se adquieren dos lenguas antes de los tres años de edad y *bilingüismo secuencial*, apropiación sucesiva de dos lenguas, una como primera y la otra como segunda lengua, tras los tres años” (Diccionario ELE, CVC, consultado en 2017)

Atendiendo a la definición dada por el Centro Virtual Cervantes, los términos multilingüismo y plurilingüismo los define de la siguiente manera:

El término *plurilingüismo* hace referencia a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas. Los conocimientos y experiencias lingüísticas de un individuo pueden adquirirse bien en sus entornos culturales o bien en la escuela; se

organizan en sistemas que se relacionan entre sí e interactúan, contribuyendo así a desarrollar la competencia comunicativa del sujeto. El multilingüismo, en cambio, es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. El multilingüismo puede lograrse, por ejemplo, diversificando la oferta de lenguas en un centro escolar o en un sistema educativo concreto. (Diccionario ELE, CVC, consultado en 2017)

Hoy en día parece indispensable conocer una segunda e incluso una tercera lengua. Esta necesidad de aprender una lengua extranjera viene dada por varios motivos, uno de ellos es el multilingüismo:

El multilingüismo es un hecho común y universalmente compartido. Hoy en día no existen países monolingües- en términos absolutos- porque todos estamos expuestos a la diversidad lingüística (diferentes lenguas o variedades de una misma lengua): el multilingüismo es la norma, no la excepción. (González, Guillén, y Vez, 2010, p. 17)

Otro de los motivos por los que se tiene la necesidad, extrínseca, de aprender otra lengua extranjera según Vez (2007), es la nueva definición de cultura en la cual ser culto es sinónimo de ser competente en varias lenguas. Además en la actual sociedad de la información, para facilitar el acceso a la misma es conveniente que las personas conozcan al menos una lengua extranjera.

Como conclusión a este punto, la enseñanza de lenguas extranjeras ha existido desde hace siglos. Dentro de la enseñanza de estas lenguas, se han ido cambiando los modelos de enseñanza, las lenguas que son motivo de estudio y la motivación y necesidad de aprender. A continuación veremos los cambios que ha habido en la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del contexto escolar.

4.2 La política lingüística en Europa: La creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)

Como hemos dicho anteriormente, la diversidad lingüística está presente en todos los países. Centrándonos en nuestro contexto, España forma parte de la Unión Europea. La Unión Europea está formada por 28 países, en los cuales en la mayoría de los casos se habla una lengua distinta. Esta diversidad lingüística es un

símbolo de enriquecimiento europeo que a su vez propicia la necesidad de sus ciudadanos de aprender al menos una lengua extranjera.

Tal y como expone Morales (2009), para impulsar el aprendizaje de lenguas extranjeras las instituciones europeas han llevado a cabo políticas que propician el aprendizaje de otros idiomas. Algunas de esas políticas han propiciado la inclusión de los idiomas en los currículos educativos de la mayoría de los países Europeos. Algunos ejemplos de estas políticas han sido la petición a todos los Estados miembros en 1976 por parte del Consejo de Europa y de la Comunidad Europea del fomento del aprendizaje de al menos una lengua extranjera. Más tarde en 1995 el libro blanco de la Comisión Europea “Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento” fijaba cinco objetivos, de los cuales uno estaba relacionado con el aprendizaje de lenguas y recomendaba que al final de la etapa de educación obligatoria los ciudadanos fueran capaces de expresarse en al menos dos lenguas extranjeras diferentes a la suya.

El Parlamento Europeo introduce la política lingüística europea de la siguiente manera:

En Europa, la diversidad lingüística es una realidad: los idiomas, la expresión más directa de la cultura, son parte integral de la identidad europea y, en una Unión basada en la divisa «Unida en la diversidad», la capacidad para comunicarnos en varias lenguas constituye una baza importante tanto para los ciudadanos como para las organizaciones y las empresas. Las lenguas no solo desempeñan un papel clave en el día a día de la Unión Europea, sino que también revisten una importancia fundamental en lo que concierne al respeto de la diversidad cultural y lingüística de esta. (Web del Parlamento Europeo, consultado el 20/06/17)

En la actualidad todas las políticas llevadas a cabo por la Unión Europea, han hecho que en la mayoría de los países miembros se incluya el aprendizaje de al menos una lengua extranjera en el currículo escolar. La elección de las lenguas extranjeras incluidas en el currículo escolar depende del contexto geográfico de cada país, así como de su historia. Sin embargo, en la mayoría de los países la primera lengua extranjera que se estudia es el inglés. González en al, lo explican así:

A mediados del siglo pasado, la introducción de un idioma a los currículos de educación obligatoria sufrió un fuerte impulso. Algunas de las causas de esta introducción generalizada fueron la reconstrucción tras la segunda guerra mundial y el nuevo papel de las fuerzas aliadas y de poderío mundial; la primera globalización, el fracaso de las neo-lenguas francas pseudo-artificiales; la modernización vía el dominio de una lengua de uso internacional; la manipulación del eslogan *English at the top* para obtener un mejor puesto de trabajo. (González, Guillén, y Vez, 2010, p. 26)

En su estudio Carmen Morales (2009) mostró que el inglés es el idioma más estudiado en los países miembros de la Unión Europea: un 59% de los alumnos que cursan educación primaria estudian inglés como segunda lengua. En España los alumnos que aprenden inglés como segunda lengua suponen el 91,9 % del total de alumnos que estudian una lengua extranjera. El francés y el alemán son los idiomas que más se estudian como tercera lengua o segunda lengua extranjera, la elección de cada uno depende del contexto histórico y geográfico de cada país, así el francés suele ser la segunda lengua extranjera en países como Italia o España cuya lengua oficial (italiano y español respectivamente) tiene origen latino. Y el alemán por el contrario está presente como segunda lengua extranjera en los países nórdicos o en los países de Europa central. No obstante, a la hora de analizar estos datos hay que tener en cuenta que el estudio de una primera lengua extranjera está presente desde la educación primaria en la mayoría de países (Figura 1), pero hasta la educación secundaria no se suele impartir una segunda lengua extranjera.

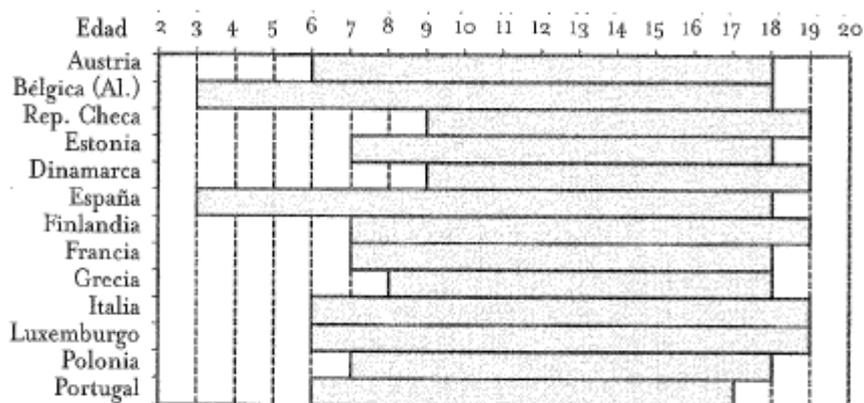


Figura 1: Edad de comienzo y fin de la enseñanza de una primera lengua extranjera. Fuente: Morales, C. (2009)

Una de las políticas lingüísticas más importantes llevada a cabo por el Consejo de Europa, fue la creación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). El MCER comenzó a elaborarse en 1971 por numerosos grupos docentes europeos y que finalmente, después de diez años de investigación en el campo de la lingüística aplicada, fue presentado en el 2001 por el Consejo de Europa con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas. Este marco representa un estándar europeo para medir el nivel que tiene un usuario en una lengua determinada.

El Consejo de Europa (2002, p.16) sostiene unos determinados fines para el MCER:

– Proporcionar una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc..., en toda Europa. De esta manera se vencen las barreras producidas por los distintos sistemas educativos europeos que limitan la comunicación entre los profesionales que trabajan en el campo de las lenguas modernas

– Especificar los conocimientos y destrezas que los estudiantes han de desarrollar para poder operar de manera eficaz en una lengua extranjera. Estos conocimientos y destrezas irán cambiando en función del nivel del dominio de la lengua preestablecido.

– Favorecer la transparencia de los cursos, programas y titulaciones, fomentando la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios específicos que describan el nivel de dominio de una lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en diferentes contextos de aprendizaje, contribuyendo así a una mayor movilidad en Europa.

La creación de este marco corresponde exactamente con los objetivos lingüísticos que persigue el Consejo de Europa: favorecer la unidad entre sus miembros a la vez que se adopta una acción común dentro del ámbito cultural.

Esta herramienta de estandarización del dominio de una lengua mide el nivel que una persona tiene de la misma en función de cuatro capacidades: comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita. Estas

cuatro capacidades vienen a ser, escuchar, leer, hablar y escribir, es decir las acciones básicas que se llevan a cabo en el proceso de comunicación. En función de la capacidad del usuario en esas cuatro capacidades, se determinará el nivel de dominio de la lengua que posee. El MCER designa tres niveles: nivel A, nivel B y nivel C. El nivel A corresponde a un usuario básico, el nivel B a un usuario independiente y el nivel C a un usuario competente. Cada uno de estos niveles tienen a su vez dos subniveles, tal y como se muestra en la figura 2.

NIVEL C: USUARIO COMPETENTE	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
NIVEL B: USUARIO INDEPENDIENTE	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>

	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
NIVEL A: USUARIO BÁSICO	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Figura 2: Niveles comunes de referencia. Fuente: Consejo de Europa, 2002, p.26.

Este marco ha estandarizado los niveles de dominio de una lengua en Europa. Su importancia es tal que hay exámenes específicos para alcanzar determinado nivel y los requerimientos de lenguas extranjeras en el contexto laboral se hacen en función de los niveles marcados por este marco. En la actualidad no sirve el tener la capacidad de hablar una lengua extranjera, sino que es necesario determinar qué nivel de dominio se tiene de la misma, por este motivo es importante tener presente el MCER siempre que hablemos del aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.3 Enseñanza de lenguas extranjeras en el currículo escolar

Como hemos visto en la Figura 1, la enseñanza de una primera lengua extranjera en España comienza a los tres años y termina a los 18. El hecho de

empezar a impartir una lengua extranjera a la temprana edad de tres años es debido a que cuanto antes se comience a aprender una lengua más fácil es su aprendizaje, pues antes de la pubertad los niños tienen mayor capacidad de adquisición de una segunda lengua (Singleton, 2005).

Centrándonos en la educación primaria, según el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, los alumnos deben cursar de manera obligatoria el área de primera lengua extranjera en cada uno de los cursos de la etapa. En función de cada administración educativa y de la oferta de cada centro, también se podrá cursar una segunda lengua extranjera dentro del bloque de áreas específicas.

El artículo 13 del Real Decreto 126/2014 establece las normas generales para llevar a cabo el aprendizaje de lenguas extranjeras dentro del contexto escolar:

1) Las Administraciones educativas pueden permitir que una parte de las áreas del currículo se impartan en lengua extranjera siempre y cuando esto no altere los contenidos de etapa reflejados en el currículo. En las áreas en las que los contenidos se den en una lengua extranjera, los alumnos deberán conocer la terminología propia en ambas lenguas.

2) Los criterios de admisión de alumnos en centros donde se impartan asignaturas en lengua extranjera serán igual a los criterios de admisión en centros en los que tan solo se impartan las asignaturas en la primera lengua, es decir, los alumnos no tendrán que poseer requisitos lingüísticos específicos.

3) La lengua castellana o lengua cooficial solo será empleada en las áreas impartidas en lengua extranjera a modo de apoyo en el proceso de aprendizaje.

El currículo de Educación Primaria está dividido en bloques. En el Real Decreto 126/2014, después de una introducción en la que recalca la importancia del aprendizaje de una lengua extranjera, se establecen 4 grandes bloques en los

que encontramos contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje. No entraré en el análisis de cada uno de estos apartados, pero sí me gustaría resaltar de qué trata cada uno de los bloques:

- Bloque 1: Comprensión de textos orales
- Bloque 2: Producción de textos orales: expresión e interacción
- Bloque 3: Comprensión de textos escritos
- Bloque 4: Producción de textos escritos: expresión e interacción

El contenido a tratar en cada bloque se estructura según las cuatro capacidades que mide el MCER: Comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita y expresión oral. Nuevamente vemos la gran importancia que tiene el MCER dentro del currículo escolar.

También en este mismo decreto, encontramos los aspectos del currículo relacionados con la enseñanza de una segunda lengua extranjera en la página 19412. Los bloques son los mismos que en la primera lengua extranjera, sin embargo el currículo especifica que en su papel de segunda lengua extranjera, esta tendrá diferencias respecto a la primera:

Es necesario tener en cuenta que las expectativas respecto al nivel de competencia a alcanzar en el estudio de una segunda lengua extranjera han de ser, al menos inicialmente, inferiores a las establecidas para la primera, tal y como se refleja en los estándares de aprendizaje evaluables previstos. Desde esta perspectiva resulta significativo el concepto de competencia parcial, tal y como se describe en el Marco, apuntando que no se trata de aceptar por principio un conocimiento restringido de una lengua, sino de entender que, dentro de su limitación, un manejo de la misma aunque sea limitado, contribuye a ampliar la competencia plurilingüe del alumnado. (Real Decreto 126/2014, p. 19410)

Todo lo tratado en este punto hasta ahora, concebía el aprendizaje de una o dos lenguas extranjeras como una asignatura dentro del currículo. No obstante, en

Castilla y León, existen otros modelos educativos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, comúnmente conocidos como enseñanzas bilingües.

4.4 Modelos de enseñanza bilingüe presentes en Castilla y León

El primer modelo que encontramos en Castilla y León es el de los programas de convenio MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) - British Council. Este programa nació gracias al Convenio Cultural entre el Gobierno español y el Gobierno de Reino Unido en el año 1960. No sería hasta el curso 1996-1997 cuando este programa comenzó a implantarse en las aulas de educación infantil y hasta el curso 2004-2005 no llegó a la etapa de educación primaria y secundaria. Según 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, el objetivo de este programa es la alfabetización del alumnado en la lengua inglesa a través de un currículo que integra el plan de estudio británico y el plan de estudio español, así los alumnos al finalizar este programa obtendrán los títulos académicos de ambos países.

Este programa se lleva a cabo desde el segundo ciclo de educación infantil hasta el último curso de educación secundaria. En este programa los alumnos cursan la asignatura de lengua extranjera, inglés, y otras dos áreas de carácter no lingüístico impartidas en lengua inglesa. Para aumentar el número de horas semanales de la asignatura de lengua extranjera el horario escolar se amplía con dos horas más a la semana durante la etapa de educación secundaria. Por último, el profesorado que forma parte de este modelo educativo son maestros españoles de lengua inglesa que cuentan con la colaboración de otros profesores especializados en el sistema educativo anglosajón y con la presencia de auxiliares de conversación extranjeros.

El segundo modelo de educación bilingüe implantado en España, es el de las Secciones Bilingües. La principal diferencia respecto al modelo anterior, es que la lengua extranjera en la que se imparte el programa no es el inglés únicamente. Las posibles lenguas que pueden implantarse en este programa son inglés, portugués, alemán, italiano o francés. Según 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, en este modelo se imparte la asignatura de lengua extranjera y dos o tres áreas no lingüísticas se imparten en la lengua extranjera propia de la sección. Sin embargo, el número de horas impartidas en dicha lengua no puede superar el 50% del horario escolar. Al igual que en el modelo anterior tanto en la etapa primaria como en la de secundaria, el horario puede ampliarse con dos horas semanales con el fin de ampliar el número de horas de lengua extranjera. El profesorado que imparte clases en estas secciones necesita la acreditación del nivel B2 según el MCER en la lengua extranjera implantada en la sección. En estas secciones los profesores y maestros también cuentan con auxiliares de conversación extranjeros seleccionados a través de la convocatoria anual del MECD.

4.5 CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

Las lenguas extranjeras ocupan un lugar privilegiado dentro del currículo escolar, no solo por el impulso dado por la Unión Europea, si no porque cada vez son más los padres que instan a sus hijos a aprender al menos una lengua extranjera. Ante la gran demanda por parte de las familias, son muchos los centros que han optado por llevar a cabo un proyecto bilingüe bien adoptando el modelo de las Secciones Bilingües o bien el modelo del convenio entre el MECD y el British Council.

Dentro de estos modelos, cada vez es más común oír sobre el enfoque CLIL, en inglés Content and Language Integrated Learning, o AICLE, en español Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Según Coyle, Hood y Marsh (2010):

CLIL es un doble enfoque educativo en el que la lengua extranjera se usa para el aprendizaje y para la enseñanza tanto de nuevos contenidos como de la lengua. Es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no nos enfocamos únicamente en el contenido o en la lengua, si no en ambos (Traducción propia, p.1)

Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka definen CLIL como:

La enseñanza de cualquier materia (exceptuando las de lenguas) que utiliza como lengua vehicular una lengua extranjera o segunda lengua (L2). CLIL propone un equilibrio entre el aprendizaje del contenido y el del idioma. Los contenidos no lingüísticos se desarrollan a través de la L2 y, a su vez, la L2 se desarrolla a través del contenido de la materia. (p.109)

Ruiz y Jiménez (2009) entienden CLIL como “Un enfoque para el aprendizaje de lenguas extranjeras que requiere el uso de un segundo idioma para poner en práctica el contenido” (p. 11).

El Centro Virtual Cervantes concibe CLIL como “la integración de lengua y contenido haciendo hincapié en otros aspectos importantes e innovadores del aprendizaje de segundas lenguas, como la dimensión intercultural de la comunicación, la integración europea y el desarrollo de estrategias de aprendizaje” (CVC, consultado en el 2017)

No existe una definición exacta de CLIL, pero haciendo una síntesis de las diferentes definiciones, CLIL puede entenderse como un tipo de metodología en la que se imparte el contenido en una lengua extranjera y que el alumno a la vez que aprende nuevos contenidos aprende también la lengua extranjera. En CLIL la adquisición de contenidos y de una lengua extranjera se retroalimenta.

Pese a que CLIL representa aun una novedad en el campo de la educación formal, la primera vez que se llevó a cabo este enfoque fue en Canadá en la década de los 60. Canadá es un país bilingüe, la mitad de sus habitantes hablan inglés y la otra mitad francés. Este bilingüismo dio lugar a diferentes situaciones lingüísticas, como por ejemplo alumnos de habla inglesa que asistieran a centros educativos donde todas las áreas fueran impartidas en francés. Estos alumnos durante el horario escolar estuvieron sometidos a una inmersión lingüística gracias a la cual aprendieron la lengua extranjera en la que se impartían los contenidos. (Pokrivčáková et al. 2015, traducción propia)

4.5.1 Beneficios del enfoque educativo CLIL

Pavesi et al. (2001, pp.117-119) estipulan los siguientes beneficios al llevar a cabo el enfoque CLIL en el aula:

– En las sesiones CLIL la comunicación entre el profesor y los alumnos y entre los alumnos es lo más importante. Para favorecer la creación de situaciones comunicativas donde tiene lugar el aprendizaje (aprendizaje incidental), las sesiones CLIL se desarrollan dentro de un contexto interactivo.

– Los alumnos tienen mayor contacto con la lengua extranjera ya que al menos otras dos áreas curriculares se imparten en la L2. Esto potencia sus habilidades en la lengua extranjera así como mejora el dominio de la misma.

– En las clases CLIL los alumnos están expuestos a una situación de inmersión lingüística, ofreciéndoles la oportunidad de tener un contacto real con la lengua extranjera.

– CLIL favorece el pensamiento creativo gracias a actividades exigentes, desde el punto de vista académico, que integran contenidos y lengua.

El aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y complicado que conlleva muchas horas. CLIL aumenta las horas que los alumnos están en contacto con la lengua extranjera y de ese modo acelera el proceso de aprendizaje de la misma.

4.5.2 Aspectos a tener en cuenta para diseñar una sesión CLIL

La planificación de la enseñanza en CLIL es fundamental para plantear la secuencia de andamiaje que seguirán los alumnos para alcanzar un determinado aprendizaje.

4.5.2.1 Planificar unidades didácticas con el instrumento de las 4cs

El instrumento de las 4cs fue creado por la profesora de la universidad de Nottingham, Do Coyle en 1999. Este instrumento representado en la Figura 3, propone cuatro elementos que deben estar presentes e interrelacionados en una unidad didáctica CLIL.

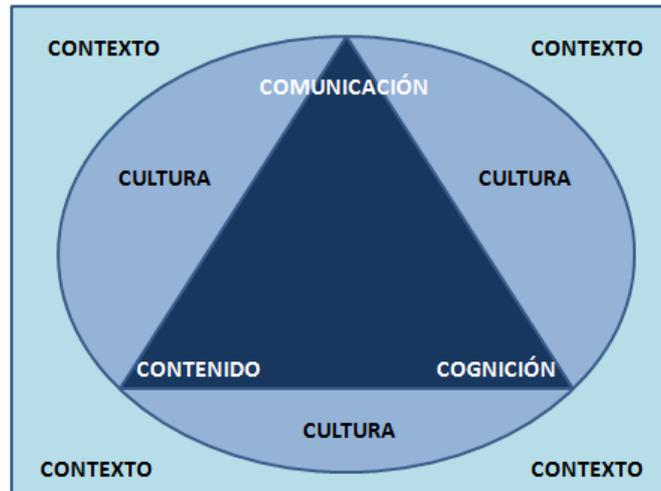


Figura 3: El marco de las 4cs. Fuente: Coyle, Hood y Marsh (2010). Traducción propia.

Barrios (2009) resume el proceso que se lleva a cabo en el aula cuando se programan unidades didácticas siguiendo el marco de las 4cs.

- Contenido: Adquirir nuevos conocimientos, destrezas y comprensión relativas al contenido.
- Comunicación: Usar la lengua extranjera para aprender y al mismo tiempo aprendemos a usarla.
- Cognición: Activar los procesos cognitivos superiores o complejos asociados a un aprendizaje de calidad.
- Cultura: Favorecer el conocimiento y la integración de diversas perspectivas que desarrollen la conciencia de uno mismo y del otro a través de la ciudadanía pluricultural.

4.5.2.2 Planificar sesiones a través del instrumento del tríptico del lenguaje

El tríptico del lenguaje (Figura 4) es otra herramienta creada por Coyle en 2002. Con esta herramienta Coyle pretende facilitar la visualización de la interrelación que existe entre objetivos relacionados al contenido y los objetivos relacionados a la lengua. El objetivo de esta herramienta es tener en cuenta la

necesidad de integrar contenidos que sean exigentes desde el punto de vista cognitivo y de uso de la lengua.

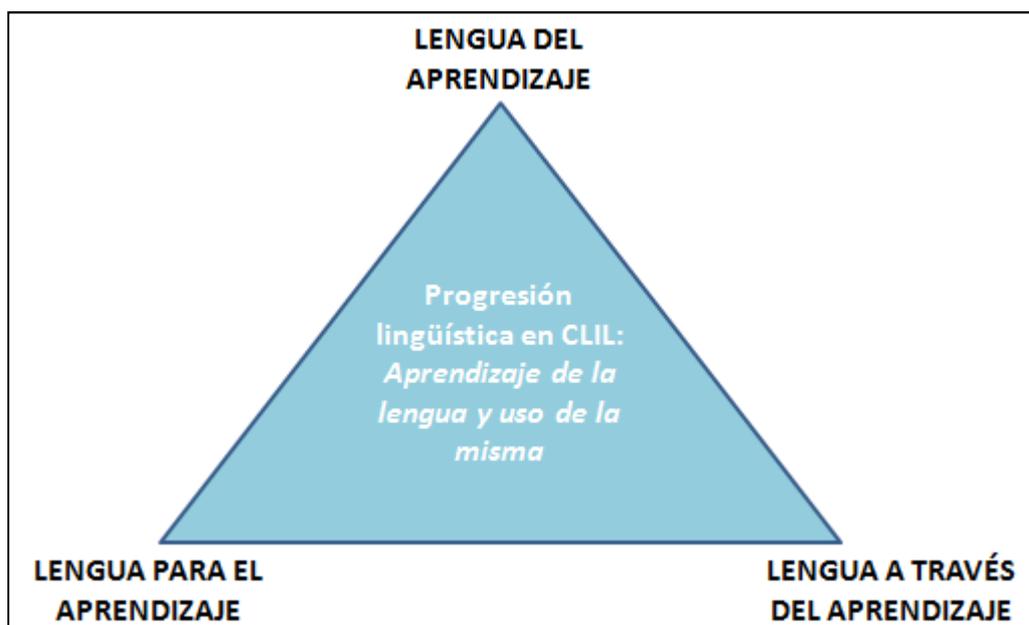


Figura 5: Tríptico del lenguaje. Fuente: Coyle, Hood y Marsh (2010)

Coyle et al, (2010, pp.60-63) explican en qué consiste cada uno de los tres tipos de lengua presentes en el tríptico.

– Lengua del aprendizaje: Es la lengua que los alumnos necesitan para poder comprender los conceptos y desarrollar las habilidades relacionadas con el tema que se esté tratando. A diferencia de la lengua del aprendizaje que tiene lugar en las clases de lengua extranjera tradicionales, aquí la las 4cs son las que determinan la dificultad gramatical que se da a los alumnos. En las clases de lengua extranjera tradicionales, la dificultad gramatical se da según un orden cronológico. La lengua del aprendizaje la encontramos cuando los alumnos aprenden vocabulario, pronunciación, morfosintaxis, funciones gramaticales, diferencian tipos de textos y reconocen los procedimientos de cohesión textual.

– Lengua para el aprendizaje: Este tipo de lengua es la que los alumnos necesitan para poder relacionarse en un ambiente de lengua extranjera. El alumno necesitará ayuda para aprender a aprender y requerirá apoyo para desarrollar las habilidades requeridas para poder realizar trabajo en grupo, trabajo cooperativo,

debatir, hacer preguntas, pensar, memorizar...etc. Es necesario que los alumnos comprendan y usen la lengua, de otro modo no tendrá lugar un aprendizaje de calidad. La lengua para el aprendizaje tiene lugar en el lenguaje relacionado con la secuenciación de actividades, el lenguaje de las instrucciones y el lenguaje que se aprende cuando hay falta de conocimiento y se necesita una aclaración bien dada por el profesor o usando otros métodos de conocimiento como preguntar a los compañeros, buscar en el libro o usar un diccionario.

– Lengua a través del aprendizaje: Esta lengua se basa en el principio de que un aprendizaje significativo no puede tener lugar si no hay implicación activa de la lengua y de la cognición. En CLIL, los alumnos necesitan la lengua para ayudarles a pensar y desarrollar habilidades cognitivas de orden superior que los ayude en su aprendizaje (incluyendo el aprendizaje de la lengua). La lengua a través del aprendizaje la encontramos por ejemplo cuando los alumnos comprenden un ejercicio que les requiera en primer lugar comprensión y en segundo lugar saber hacer.

4.5.3 Relación con otros estudios sobre el tríptico del lenguaje

A penas existen publicaciones que hablen sobre esta herramienta, ya sea de forma teórica o en relación a la puesta en práctica de la misma dentro de un contexto escolar. Martín del Pozo (2016) aplica el tríptico del lenguaje en un contexto universitario. Sin embargo, en el aula de primaria no existen trabajos que nosotros conozcamos. He sabido por comunicación personal con una alumna de la universidad Pontificia de Salamanca que ella acaba de realizar su TFG sobre el uso del tríptico del lenguaje para planificar unidades didácticas en primaria. Este TFG quiere utilizar el tríptico del lenguaje para el análisis de la lengua hablada en el aula de primaria. Martín del Pozo (2015) aboga por la necesidad de instrumentos de observación sistemática para las aulas bilingües en primaria. Este TFG muestra que el tríptico del lenguaje puede ser uno de esos instrumentos.

4.6 Resumen del marco teórico

La realidad multilingüe en la que estamos inmersos hoy en día, junto a la globalización y a otros factores históricos y políticos, nos han conducido al

momento actual en el que se encuentra el estudio y aprendizaje de lenguas extranjeras.

En Europa la pluralidad lingüística es un hecho patente, pues dentro de su territorio se hablan diferentes lenguas. Esta pluralidad lingüística la Unión Europea la considera como un signo de enriquecimiento cultural, no obstante la Comisión Europea ha impulsado numerosas políticas lingüísticas y ha propuesto a los países miembros que promuevan el dominio de al menos una lengua extranjera entre sus habitantes.

Para llevar a cabo el propósito de la Comisión Europea, en España la edad de inicio en el estudio de una segunda lengua extranjera comienza a los tres años. El área de lengua extranjera se imparte durante toda la etapa de educación obligatoria.

Sin embargo, en los últimos años ha aumentado considerablemente el número de centros que ofertan una educación bilingüe. Esta educación bilingüe se lleva a cabo en la mayor parte de los centros bajo el enfoque de enseñanza CLIL, con el cual se pretende enseñar a los alumnos lengua extranjera a la vez que nuevos contenidos curriculares.

La implantación de CLIL se ha extendido por gran cantidad de centros escolares, sin embargo se ha dejado de lado algunos aspectos relevantes como la formación del profesorado o la implantación de herramientas que favorezcan el diseño de programaciones didácticas bajo el enfoque CLIL. Una de las herramientas creada para el diseño de sesiones es el tríptico del lenguaje.

En este trabajo de investigación analiza una sesión CLIL en inglés dentro de un aula de alumnos de sexto de primaria. A partir de los datos recogidos pretendo conocer cómo funcionaría la herramienta del tríptico del lenguaje dentro de un contexto real, cómo se lleva a los centros el enfoque CLIL y si los alumnos aprenden lengua extranjera a la vez que nuevos contenidos. A partir de los resultados aportados tras el análisis de los datos daré respuesta a los objetivos de este trabajo, así como conoceré si se está consiguiendo el propósito de la

Comisión Europea dentro de los centros, alumnos capaces de comunicarse en una lengua extranjera.

5. METODOLOGÍA

5.1 Descripción del contexto

La recogida de datos se llevó a cabo en un centro concertado de la provincia de Segovia cuya oferta educativa va desde la educación infantil a la educación secundaria. El modelo bilingüe implantado en el centro corresponde al de las secciones bilingües y comienza a desarrollarse en el primer curso de educación primaria desde el curso 2009-2010 y desde el curso 2015-2016 en educación secundaria. Además en la etapa de educación secundaria, el centro ofrece la alternativa de estudiar francés como segunda lengua extranjera.

En la etapa de educación infantil los alumnos, de entre tres y cinco años, cursan la asignatura de lengua extranjera (inglés) al igual que los alumnos que asisten a un centro no bilingüe. Es decir, que en infantil no está implantado el programa bilingüe. Como he dicho anteriormente, Carmen Morales (2009) en su estudio muestra que la edad obligatoria de comienzo de estudio de una lengua extranjera en España es a los tres años.

Los alumnos tienen el primer contacto con el programa bilingüe del centro en primero de primaria. El centro cuenta con una única línea, por lo tanto los alumnos pertenecientes al mismo no tienen la posibilidad de elegir si formar parte del programa bilingüe o no, puesto que en primaria no existe una sección no bilingüe.

La sección bilingüe está presente en el PEC (Proyecto Educativo de Centro) y entre sus objetivos está lograr que los alumnos dominen las cuatro habilidades que caracterizan el aprendizaje de una lengua: hablar, escribir, leer y escuchar. Estas cuatro habilidades son las que rige el currículo escolar en el área de lengua extranjera, que a su vez se rige por el MCER. A su vez en el PEC también viene reflejada la metodología que se pretende llevar a cabo en las asignaturas que se imparten en lengua extranjera. La metodología será sobretodo comunicativa e interactiva siguiendo las pautas que provee el enfoque educativo CLIL (punto 4.1 de este documento), ya que el centro sostiene que el aprendizaje de una lengua

requiere una participación activa por parte del alumnado en situaciones creadas de manera intencional y significativa.

En este centro las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y plástica se imparten en inglés. Hay una diferencia a tener en cuenta entre las dos áreas de ciencias y el área de plástica y es que tanto en ciencias sociales como en ciencias naturales las clases siguen el ritmo marcado por el libro de texto, el cual está escrito en inglés. Por otro lado, en el área de plástica (*arts*) los alumnos no usan libro y no tienen ningún material relacionado con esta asignatura que esté en inglés. El no contar con libro de texto hace que la asignatura de plástica lleve un ritmo lingüístico diferente al de las asignaturas de ciencias.

El centro cuenta con un equipo docente específico tanto en educación primaria como en secundaria. Dicho equipo coordina las áreas del currículo que se imparten en inglés. En primaria los profesores que forman parte del equipo docente bilingüe son:

Curso	Profesora A	Profesora B	Profesor C
1º	Inglés	Ciencias Naturales y Sociales	
2º	Inglés	Ciencias Naturales y Sociales	
3º		Inglés, Ciencias Naturales y Sociales	
4º	Inglés	Ciencias sociales	Ciencias naturales
5º	Inglés	Ciencias sociales	Ciencias naturales
6º	Inglés	Ciencias sociales	Ciencias naturales

Figura 6: Equipo docente de la sección bilingüe en el centro. Fuente:

Elaboración propia

5.2 Recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo en el aula de sexto de primaria durante una sesión de ciencias naturales el día 31 de Mayo del 2017 y la unidad didáctica que estaban desarrollando fue la reproducción humana. El grupo de sexto de primaria está compuesto por 26 alumnos, de los cuales uno es ACNEE (Alumno Con Necesidades Especificas Educativas) y no sigue el mismo ritmo de la clase que el resto. Como adaptación curricular el alumno trabaja con materiales de

tercero de primaria en lengua española, es decir no forma parte de la sección bilingüe pese a que durante las sesiones en lengua extranjera permanece dentro del aula. Con el resto de alumnos las áreas bilingües se desarrollan con normalidad.

Para proceder a la recogida de datos dentro del aula llevé a cabo diferentes pasos:

En primer lugar diseñé junto a mi tutora de TFG la mejor manera para recoger la información necesaria. Ambas estuvimos de acuerdo en que la grabación de audio e imagen era lo más apropiado para mi trabajo pero también era un método más arriesgado ya que se requería permiso del centro y de los padres de los alumnos para poder proceder a la grabación. Así mismo también decidimos que este estudio se realizara en una clase de quinto o sexto de primaria, puesto que en estos niveles los alumnos tienen un mayor dominio de la lengua extranjera.

Seguidamente contacté con la tutora de sexto de primaria y acordamos una reunión junto a los profesores encargados de impartir ciencias naturales y ciencias sociales en este curso. Para facilitar la comprensión a estos docentes del trabajo que iba a realizar, diseñé una breve presentación sobre el tríptico del lenguaje (ver apartado 4.2.2 de este documento) y expuse lo que yo esperaba encontrar en una sesión del área de ciencias impartida en inglés. Por otro lado, aseguré la confidencialidad de la identidad de los alumnos y de los profesores en este documento, así como mi intención de no interrumpir el ritmo normal de la clase con mi presencia, pues mi objetivo era grabar una clase bilingüe que a ser posible se desarrollara con total normalidad. Tras esta reunión, los profesores valoraron la viabilidad de mi estudio en su aula y me permitieron grabar una sesión de ciencias naturales en la clase de sexto de primaria.

En segundo lugar elegí los instrumentos de grabación que iba a utilizar. Decidí realizar las grabaciones con dos teléfonos móviles, uno para grabar la voz y otro para grabar la imagen. También llevé una libreta para anotar los diferentes elementos relevantes que pudieran alterar los datos.

Tras la elección de las herramientas de grabación, acudí al centro para recoger los datos. Antes de comenzar el profesor me indicó que la grabación de imagen no iba a ser posible debido a que se requerían permisos específicos y tan solo me permitían grabar la voz. Después el profesor me indicó lo que tenía programado para ese día; los alumnos empezaban una nueva unidad didáctica la cual era algo complicada de dar porque causaba bastante revuelo entre los alumnos, la reproducción humana.

La grabación comenzó cuando el profesor inició la sesión y durante la misma estuve grabando con los dos dispositivos móviles colocados en diferentes lugares del aula para captar con la mayor calidad posible las voces de los alumnos y del profesor. Pese a que en las grabaciones se entiende casi todo lo que se dijo en el aula, la calidad del audio no es muy buena.

La sesión comenzó con una breve introducción de la unidad didáctica para conocer el punto de partida de conocimientos del tema que tenían los alumnos. Seguidamente los alumnos comenzaron a leer el libro de texto donde se encontraban los contenidos teóricos y finalmente realizaron ejercicios de manera oral y conjunta.

5.3 Análisis de los datos

Para proceder al análisis de datos llevé a cabo diferentes fases y procedimientos:

- 1º) Transcripción de datos. Con el fin de facilitar la clasificación de los datos según el tríptico del lenguaje (explicado en el punto 4.2.2 de este documento), transcribí las grabaciones (Anexo 1). Tras tener todos los datos por escrito, filtré aquellos que no aportaban información a este estudio como por ejemplo cuando los alumnos están leyendo contenidos del libro en voz alta. Estos datos fueron eliminados de la transcripción para que no dificultaran el análisis, ya que la lectura del libro correspondería a otro estudio diferente, al del análisis de materiales.

2º) Aplicación de la herramienta de análisis, el tríptico del lenguaje. En el documento de la transcripción de datos comencé a filtrar aquellas partes que correspondían con la lengua del aprendizaje. Este proceso lo hice ayudándome de diferentes colores, así los elementos de la transcripción correspondientes a este tipo de lengua están en color azul. En este color se encuentran palabras o expresiones específicas de esta unidad didáctica necesarias para que el alumno comprenda el tema de estudio. En color verde, se encuentran las oraciones que corresponden a la lengua para el aprendizaje. Así en este color están presentes las indicaciones e instrucciones dadas por el profesor y también las conversaciones entre los alumnos. Por último, en color rojo están las palabras o expresiones correspondientes a la lengua a través del aprendizaje. Este tipo de lengua es menos visible que las dos anteriores debido a que tiene un carácter más cognitivo. No obstante, se encuentra en la respuesta de los alumnos a los diferentes ejercicios.

3º) Clasificación en una tabla según el tipo de lengua: Finalmente agrupé los datos según al tipo de lengua al que pertenecían en una tabla (figura 6) con el fin de obtener una visión más completa del análisis. A su vez, la tabla facilita la comprensión de qué contiene cada tipo de lengua, así como también favorece la creación de conclusiones a partir de la misma.

6. RESULTADOS

En la figura 6 se encuentran agrupados las intervenciones realizadas tanto por los alumnos como por el profesor según el tipo de lengua al que correspondan.

Lengua del aprendizaje	Lengua para el aprendizaje	Lengua a través del aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> - Reproduction - Function - People and plants - Extinct 	<ul style="list-style-type: none"> - Good morning children. - How are you today? - Fine, and you? - And now we're going to start the unit three. 	<ul style="list-style-type: none"> -What would happen if we did not reproduce? Can you think of any examples of animals that did not reproduce

<ul style="list-style-type: none"> - Vital function - Living beings - Reproduce - Human reproduction - Pregnant - Baby - Mother - Ultrasound - Sexual reproduction - Sexual or ansexual - Asexual reproduction - Two sexes - Sperm - Ova - Cells - Man - Woman - Sexual cells - Cells of both sexes mix - Fecundation - Single woman - In vitro fertilization is a kind of assisted reproduction - Sperm fecundates the ova - Laboratory - Embryo - Womb - Pregnancy - And if a man is sterile, they don't have the sperm? - Sexual maturity - Child can't reproduce - Sexual organs are not mature - Extinguishing - Animals - Stages of life - Adolescent - Adult - Ederly person - Toddler 	<ul style="list-style-type: none"> - So open your books on page thirty-four. Please everybody on page thirty-four. - So Jorge, can you tell me the name of the unit? - Ok. Can you translate it? - I think all of you know what is the reproduction. - Can you tell me what is the reproduction? - In English please. - We are focus on human reproduction - Ok so Luis what can you say about the photograph? - In English please. - Iván, do you know? - Please silence, silence. The other photo. - Do you know something else? - Do you know what is doing the doctor? - Now we're going to read - Let's read the text of exercise one and then you can compare with your partner - Ok everybody on page thirty-four. - We are going to talk about - What does it mean? - Do we need two sexes? - What thing do we need to reproduct? - And what is it? - What happen in this type of fecundation? - Do you know what does it mean sterile? - What does it mean child? - Ok, so let's go to the exercise two, please. 	<p>enough?</p>
---	--	----------------

	<ul style="list-style-type: none"> - Answer just the last question. - Do you know more animals? - Ok, let's go to page thirty five and we are going to talk about stages of life. Do you know what is it? - Let's read the exercise one. - Do you know the meaning of adolescent? - Good, the next one. - What's toddler? 	
--	--	--

Figura 7: Agrupación de los datos según el tipo de lengua al que pertenezcan. Fuente: Elaboración propia.

7. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE DATOS

Tras el análisis de datos puedo concluir que:

La lengua del aprendizaje es el tipo de lengua perteneciente al tríptico del lenguaje que tuvo mayor presencia en la sesión. Esto puede deberse a diferentes factores, uno de ellos es el momento en el que los datos fueron recogidos, pues como he dicho anteriormente la recogida de los mismos se llevó a cabo en la primera sesión de una nueva unidad. Y otro de los factores puede ser el tipo de sesión que se llevó a cabo. En este caso, la sesión fue teórica prácticamente en su totalidad lo que conlleva a una mayor presencia de nuevos conceptos relacionados específicamente con el tema de estudio de ese momento. Un ejemplo de nuevos conceptos puede ser el nuevo vocabulario específico de la reproducción humana como: *reproduction, sexual maturity, sperm, ova...*

Tras esto puedo sostener que el tipo de sesión que se va a llevar a cabo condiciona la presencia mayoritaria de un tipo de lengua frente a los demás tipos. En este caso se puede observar que una sesión teórica posee una mayor presencia de la lengua de aprendizaje. Mientras que una sesión en la que los alumnos realicen actividades de forma cooperativa, en la que tengan más tiempo de protagonismo que el libro o el profesor, fomentará la presencia de la lengua para el aprendizaje.

En cuanto a los datos correspondientes a la lengua para el aprendizaje, hay un hecho observable a primera vista y es que este tipo de lengua es producida mayoritariamente por el profesor (*What happen in this type of fecundation?, Can you tell me what is the reproduction?, Ok, so let's go to the exercise two, please*). La poca presencia de la interacción de los alumnos dentro de este tipo de lengua, creo que conlleva a que estos tengan un déficit en el dominio de la habilidad de expresión oral recogida en el currículo y en el MCER.

La lengua para el aprendizaje es el tipo de lengua en la que más se practica la parte oral del lenguaje, bien sea en la habilidad de comprensión o de expresión oral. Si se observa la transcripción de datos (Anexo 1), todas aquellas expresiones realizadas por los alumnos que podrían pertenecer a la lengua para el aprendizaje, se realizan en castellano. A continuación se muestra un ejemplo de cómo los alumnos hablan mayormente en castellano durante la clase:

- Profesor: *Ok, for example, a child can't reproduce.*
- Alumno: ¿Qué es child?
- Profesor: *What does it mean child?*
- Alumno: Niño

Por lo tanto, indiferentemente del tipo de andamiaje (*scaffolding*) o apoyo que se aporte a los alumnos, que en este caso es dar la traducción de los términos que no se comprenden, considero que se debería conducir a los alumnos a que hagan un mayor esfuerzo y expresen sus preguntas y dudas en la lengua extranjera. Así el uso oral de la lengua no quedaría limitado únicamente a las respuestas de los ejercicios.

En relación a la lengua a través del aprendizaje es el tipo de lengua que menor presencia tuvo en la sesión. Nuevamente relaciono esta presencia minoritaria con el tipo de sesión que se llevó a cabo. La lengua para el aprendizaje es la menos visible de los diferentes tipos de lenguas presentes en el tríptico del lenguaje, no obstante sí encontré un momento donde apareció:

- Enunciado: *Can you think of any examples of animals that did not reproduce enough?*

Para que tenga lugar la lengua del aprendizaje es necesario realizar actividades y ejercicios que exijan a los alumnos comprender qué les pide el ejercicio, es decir que comprendan la lengua, así como que les exija utilizar los conceptos que ya han aprendido para elaborar la respuesta. La lengua a través del aprendizaje tendrá lugar cuando se lleve a cabo este proceso cognitivo.

Por otro lado, relacionando estos datos con la definición del enfoque CLIL dada por Coyle et al, (2010):

CLIL es un doble enfoque educativo en el que la lengua extranjera se usa para el aprendizaje y para la enseñanza tanto de nuevos contenidos como de la lengua. Es decir, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, no nos enfocamos únicamente en el contenido o en la lengua, si no en ambos (Traducción propia, p.1).

Observo cierta tendencia en los datos recogidos a enfocarse más hacia el aprendizaje de nuevos contenidos que hacia el aprendizaje de la lengua.

El sostener que en esta sesión el profesor se centró más en el aprendizaje de contenidos que en el de lengua se fundamenta en que muchas veces los contenidos, en su mayoría únicamente nuevos términos, primero se decían en español y seguidamente se traducían a inglés:

- Profesor: *So Jorge, can you tell me the name of the unit?*
- Alumno: *Reproduction.*
- Profesor: *Ok. Can you translate it?*
- Alumno: *Reproducción.*

Quizás sea posible aprender contenidos de esta forma pese a que en CLIL los contenidos deben impartirse en la L2 y usar la L1 como apoyo, pero si primeramente hablamos a los alumnos en castellano, no van sentir la necesidad de comprender la explicación en inglés.

En esta sesión observé que había demasiados momentos en los que se hablaba en castellano, sobre todo por parte de los alumnos, de los cuales solo una minoría se esforzaba en hablar en inglés. Esta tendencia a incidir más sobre el contenido que sobre la lengua, me hace cuestionarme si en la práctica educativa

CLIL conlleva a los profesores a tener que hacer una elección entre enseñar lengua o enseñar contenidos, cuando los alumnos no comprenden las instrucciones o nuevos contenidos impartidos en inglés. Como conclusión a esto, creo que CLIL tal y como está diseñado en la teoría y definido por diferentes autores no se está llevando a cabo de esta manera en la práctica.

En la fundamentación teórica de este documento expongo que CLIL es el enfoque que se está llevando a cabo en este momento en muchos países europeos para enseñar lenguas extranjeras, y que la necesidad de aprender una lengua extranjera, entre otros factores, viene dado por las políticas lingüísticas promovidas por la Comisión Europea. El objetivo de estas políticas lingüísticas es conseguir personas competentes en al menos una lengua extranjera, no obstante tras la observación realizada en el aula, no estoy segura de si eso se está consiguiendo.

Los motivos que me llevan a pensar en que no estamos creando alumnos competentes en lengua extranjera son:

1) El desglose de CLIL, los docentes se centran en que los alumnos aprendan contenidos así sea en la L1 y esto suponga dejar de lado el aprendizaje de la lengua, lo cual viene siendo un claro indicador de que no tienen el suficiente dominio de la L2 como para ser capaces de aprender nuevos contenidos en lengua extranjera.

2) El tipo de relación que tenían los alumnos con la L2 durante la sesión. Durante la misma, en el punto seis de este documento que muestra los resultados obtenidos tras el análisis, se observa cómo hay una mayor presencia de la lengua del aprendizaje. Si analizamos las palabras que forman parte de esta lengua durante la sesión, encontraremos fundamentalmente términos aislados, vocabulario específico. Esto se traduce en una creación lingüística (tanto oral como escrita) pobre por parte de los alumnos.

Para concluir lo dicho en estos últimos párrafos, si queremos conseguir mediante CLIL alumnos que dominen una segunda lengua y Coyle et al,(2010)

sostienen que es necesario que los alumnos no solo comprendan sino que también usen la lengua, esta observación llevada a cabo en una sesión dentro del enfoque CLIL demuestra que eso no se está consiguiendo.

8. CONCLUSIONES GENERALES

A modo de conclusión final, a continuación presento un breve resumen de lo tratado hasta ahora:

– El tríptico del lenguaje no se desarrolla igual en todas las sesiones. En función del tipo de sesión cada tipo de lengua se desarrolla en mayor o en menor medida. En una sesión de carácter únicamente teórico se desarrolla mayormente la lengua del aprendizaje, en una sesión donde los alumnos trabajen en grupo habrá una mayor presencia de la lengua para el aprendizaje y en una sesión donde se realicen ejercicios que exijan relacionar los contenidos aprendidos y expresarlos en la L2 primará la lengua a través del aprendizaje.

– Según la observación llevada a cabo en el aula, el enfoque CLIL no se desarrolla tal y como exponen diferentes autores. En el aula donde recogí los datos la enseñanza de contenidos prevalecía frente a la enseñanza de lengua.

– En relación al apartado anterior, puedo deducir que al centrarse en la enseñanza de nuevos contenidos se deja de lado la enseñanza de la lengua extranjera y esto conlleva a que los alumnos no tengan el dominio esperado en L2.

En cuanto al ambiente creado en el aula, esperaba encontrar un ambiente diferente en el que la lengua vehicular fuera la lengua extranjera. Como he dicho anteriormente dentro de la lengua hablada en el aula gran parte era en castellano, lo que sumado al tratamiento que se daba a la lengua extranjera durante la sesión (traducción de términos inglés-español y traducción de explicaciones español-inglés), me conduce a pensar que los alumnos reciben una lengua extranjera desestructurada y descontextualizada.

Uno de los beneficios de impartir un área no lingüística en lengua extranjera es el aprendizaje contextualizado que reciben los alumnos. En el caso del tema de la reproducción humana, los alumnos conocerían los términos y expresiones

específicos dentro de la unidad. Más tarde tendrán que hacer uso de esos términos y expresiones aprendidos en ejercicios, exámenes y trabajos con compañeros.

La contraposición a este aprendizaje contextualizado, sería el aprendizaje de vocabulario que se lleva a cabo normalmente en el área de lengua extranjera. En cada unidad se estudia un vocabulario aislado, términos sin conexión alguna más allá de la temática, que los alumnos tienden a olvidar tiempo después debido a que no han tenido que usarlo, ni lo han relacionado con aprendizajes previos.

El aprendizaje descontextualizado en el aula donde se recogieron los datos, responde al modelo metodológico de aprendizaje que se llevó a cabo. Los alumnos aprenden los términos específicos en español, crean las interrelaciones de conocimientos en español y nuevamente esos términos en inglés quedarán en el olvido tiempo después porque la sesión y los ejercicios se traducen, se realizan y se corrigen en castellano.

Con todo esto quiero transmitir que el estar alternando entre ambas lenguas todo el tiempo, solo conlleva a que los alumnos no consigan un aprendizaje continuado, lineal e interrelacionado.

Finalmente, tras lo observado en el aula y el análisis teórico que he realizado en el apartado cuatro de este documento, fundamentación teórica, considero que hay una grave falta de conocimiento de metodologías aplicables en CLIL. Los centros han entendido CLIL como metodología educativa y no como enfoque educativo, lo que les lleva a no seguir unas pautas dentro del aula. El desconocimiento metodológico por parte del profesorado responde a la necesidad de crear y aplicar más herramientas de diseño de sesiones CLIL, como puede ser la herramienta del tríptico del lenguaje.

Todas las conclusiones que he aportado en este punto, deben ser comprendidas dentro del marco de acción al que tuve acceso. Se debe tener presente que la recogida de datos se llevó a cabo en un aula en concreto, con un número reducido de alumnos y con una metodología determinada implantada por el profesor, por lo tanto todos los resultados aportados en este documento se fundamentan en el contexto al que pertenecen los datos. Es decir, que estos

resultados pueden variar si se estudian en otra aula, con otra asignatura, con otros alumnos y con otro profesor.

Sin embargo, pese a que estos resultados no puedan extrapolarse a la generalidad de los alumnos que estudian dentro del enfoque CLIL, espero que este análisis cualitativo pueda aportar nuevas perspectivas para futuros trabajos de investigación dentro de este campo. Realmente espero que se lleven a cabo más investigaciones acerca de cómo está implantado el enfoque CLIL en las aulas, pues la mayor limitación de este trabajo ha sido la poca presencia de estudios realizados en las aulas. Existen bastantes publicaciones teóricas sobre CLIL y en menor medida también sobre el tríptico del lenguaje, pero no existe ninguna publicación que trate a cerca de la investigación del uso de esta herramienta en el aula.

Personalmente considero que la educación bilingüe ya no es el futuro sino el presente, por eso se debe favorecer la investigación en este campo y apostar por metodologías activas e interactivas que consigan crear un ambiente en el aula en el que los alumnos puedan aprender y practicar la lengua extranjera. Una vez consigamos crear este ambiente, nuestros alumnos serán capaces de comprender y producir la lengua extranjera en cualquier contexto, así como podrán apropiarse de los beneficios y facilidades que trae consigo el dominar una lengua extranjera.

Conseguir el propósito marcado por la Comisión Europea, las sesiones CLIL deben desarrollarse en lengua extranjera en la mayor medida posible, los alumnos deben ocupar el turno de palabra más tiempo que el profesor, las sesiones deben ser dinámicas y favorecer la comunicación y el profesorado necesita un mayor conocimiento de metodologías que les permita conseguir lo dicho anteriormente.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Appel, R. y Muysken, P. (1986). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Barrios, M, E. (2009). Módulo 7: Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE). Recuperado de:
https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf
- Centro Virtual Cervantes. (Consultado en 2017).
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Traductor Instituto Cervantes). Madrid: Anaya.
- Coyle, D., Hood, P., y Marsh, M. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Germain, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- González, M. Guillén, C. y Vez, J. M. (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*, Madrid, Editorial Síntesis.
- Martín del Pozo, M.A (2016). An approach to CLIL teacher language awareness using the Language Triptych *Pulso. Revista de Educación*, 39, 131-147.
- Martín del Pozo, M.A. (2015). Instrumentos para la observación sistemática de la lengua en aulas bilingües de Primaria, *Revista lenguaje y textos* 42, 107-115.

Morales, C. (2009) La enseñanza de lenguas extranjeras en la Unión Europea. *Educación y futuro revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 20, 17-30.

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.

Parlamento Europeo. (2017). *La política lingüística*. Recuperado de:
http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/es/FTU_5.13.6.pdf

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M., y Kazianka, M. (2001). Como utilizar lenguas extranjeras en la enseñanza de una asignatura. *Enseñar en una lengua extranjera. Proyecto TIE-CLIL*, 104-134.

Pokrivčáková, S. et al. (2015). CLIL in Foreign Language Education: e-textbook for foreign language teachers. Recuperado de
<http://www.klis.pf.ukf.sk/dokumenty/CLIL/CLILinFLE-01Hanesov%C3%A1.pdf>

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria

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.

Ruiz de Zarobe, Y. y Jiménez, R. M. (2009). *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Singleton, D. (2005). The Critical Period Hypothesis: A coat of many colours.
Walter de Gruyter, pp. 269-285.

Veiz, J. M. (2007a). La educación lingüística escolar para una sociedad de la cultura. *Contacto. Universidade Jean Piaget de Cabo Verde*, número especial, 31-57.

Weinreich, U. (1952). *Lenguas en contacto*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.

10. ANEXOS

Anexo 1: Transcripción de los datos recogidos en el aula mediante grabación.

Profesor: Good morning children.

Alumnos: Good morning!!

Profesor: How are you today?

-Fine, and you?

Profesor: Fine thank you. You asked me if I had the tests. I don't have the tests, sorry. I haven't had time. Probably I will have them next... Wednesday because next Monday we don't have class.

Alumno: ¿Por?

Alumno: Ah vale

Profesor: Like you already know, tomorrow is 1st of June and the timetable changes. So since tomorrow we only have one hour a week of science. And now we're going to start the unit three. I know that some of you don't want to start it because it makes you shame. So open your books on page thirty-four. Please everybody on page thirty-four.

(Risas).

Profesor: Ok shh. Sé que esta unidad os hace gracia, os entra la risa, ya me lo habéis dicho unos cuantos en el recreo que no queréis verla.

(Los alumnos comentan en español sus impresiones).

Profesor: Creo que es bastante importante darlo, bastante importante que lo conozcáis y como dice Daniel vamos a estudiar un sistema más del cuerpo. Cada sistema tiene su función y este tiene la suya. So Jorge, can you tell me the name of the unit?

Alumno: Reproduction.

Profesor: Ok. Can you translate it?

Alumno: Reproducción.

Profesor: Ok, reproducción. I think all of you know what is the reproduction.

Alumno: Yes!!

Profesor: Ángela, Can you tell me what is the reproduction?

Alumno: Ehh...es la...

Profesor: In English please.

Alumno: There is... (otro alumno)

Alumno: There is a function that people and plants do for not be extinct.

Profesor: Ok so, Angela have said that is a vital function, es una function vital, is very very very important. Como estaba diciendo Angela para que haya nuevos seres vivos, sino ¿qué pasaría?

Alumno: Se extinguirían.

Profesor: La extinción. Vosotros ya sé que estáis pensando en nosotros, but we are talking about all of living beings. Como bien han dicho están: las plantas, los hongos... all of them reproduce. But we are focus on human reproduction, nos vamos a centrar en la reproducción humana. Ok so Luis what can you say about the photograph?

Alumno: Es una mujer...

Profesor: In English please.

Alumno: In the photo... there is a woman... ¿embarazada?

Profesor: ¿Cómo se dice embarazada en inglés? Iván, do you know?

Alumno: Pregnant

Alumno: Pregnant, good.

(Todos hablan)

Profesor: Please silence, silence. The other photo.

Alumno: A baby.

Profesor: Ok good, there's a baby. And Sergio, do you know something else?

Alumno: Mmmm a mother in the hospital and a baby.

Profesor: Ok, so there's a mother at the hospital and a doctor with the baby. Do you know what is doing the doctor?

Alumno: Yess, a ecografía.

Profesor: Yes, an ultrasound. Good, now we're going to read, vamos a leer el texto del ejercicio uno. Let's read the text of exercise one and then you can compare with your partner. Daniel, starts please. (...) Ok everybody on page thirty-four.

(Reading)

Profesor: Good, sexual reproduction.

(Reading).

Profesor: Ok, good, we are going to talk about some things that you have read. The first thing is the reproduction can be... la reproducción puede ser.. ¿Cómo puede ser? Sexual or asexual, good. What does it mean?

Alumno: In sexual reproduction you need two persons and in asexual reproduction you only need one.

Profesor: Ok so, in sexual reproduction we need a woman and a man, we need both parts. And in asexual reproduction, do we need two sexes?

Alumno: No.

Profesor: No, no necesitamos dos sexos para la reproducción asexual. What thing do we need to reproduce? ¿Qué cosas necesitamos para poder reproducirnos?

Alumno: Sperm

Profesor: Sperm, good.

Alumno: ¿And ova?

Profesor: Ova, good. ¿And what is it?

Alumno: Ehh are the ingredients necessary for reproduction.

Profesor: Ok, but they are cells, células.

Alumno: La célula de la vida.

Alumno: The sperm is from the man and the ova is from the woman.

Profesor: Correct. So for sexual reproduction we need a woman and a man, and we also need their sexual cells, ova and sperm. But the reproduction takes place when the cells of both sexes mix, o sea cuando se juntan. Si no se juntan la célula reproductora masculina y la célula reproductora femenina, if they don't mix, la reproducción no es posible.

Alumno: Pero a veces no hace falta que se junten para que haya reproducción.

Profesor: Mmm sí, ya veo por dónde vas. ¿Sabes cómo se llama ese proceso Daniel?

Alumno: In vitro

Profesor: Eso es, reproducción in vitro. What happen in this type of fecundation?

Alumno: Que... ¿cómo se dice soltera?

Profesor: Single

Alumno: Pues... a single woman that hasn't got sperm.... And she wants to have a baby,,,

Risas.

Profesor: Ok, good Enrique. So he has said that when a girl or a woman wants to have a baby and she doesn't have the sperm, no tiene el esperma, no tiene una persona, a lo major una pareja estable, she doesn't have a couple, puede ir a una clínica donde se someterá al proceso de fertilización que ha dicho Daniel. In vitro fertilization is a kind of assisted reproduction that consist on the sperm fecundates the ova, but this process happens in a laboratory instead of inside the body of a woman. When the sperm has fertilized the ova, it is formed the embryo, and then the doctor puts it in the womb of the woman. And after that, the process is the same as in a normal pregnancy. Vosotros habéis deducido que este tipo de reproducción es para mujeres solteras pero no tiene porque ser así. Es posible que una pareja, hombre y mujer, no puedan tener hijos porque uno de ellos tiene problemas con sus órganos o con sus células reproductoras. Entonces acuden a una clínica donde les harán el proceso de fecundación in vitro.

Alumno: And if a man is sterile, they don't have the sperm?

Profesor: Good question. Do you know what does it mean sterile?

Alumno: Que no puedes tener hijos.

Profesor: Ok, steril doesn't mean that a man has not sperm, a man could be sterile for many reasons. But probably he has a problem with the sperm, for example he doesn't produce sperm enough. Ok? Good, let's read the last part of the text. It talks about sexual maturity. What's sexual maturity?

Alumno: Madurez sexual.

Profesor: Ok, for example, a child can't reproduce.

Alumno: ¿Qué es child?

Profesor: What does it mean child?

Alumno: Niño

Profesor: A child can't reproduce because the sexual organs are not mature. You are in this process right now, vosotros estáis en este proceso de maduración y

dentro de unos años alcanzareis la madurez sexual. Ok, so let's go to the exercise two, please.

Lectura de enunciado: Why do we need to reproduce? What would happen if we did not? Can you think of any examples of animals that did not reproduce enough? (enunciado ejercicio dos)

Profesor: Answer just the last question, the others are already answered.
¿Qué significa la pregunta?

Alumno: Animales que no se hayan reproducido lo suficiente.

Alumno: Can I...?

Profesor: Yes.

Alumno: The answer is the snake.

Profesor: More.

Alumno: Dinosaurious.

Alumno: Iberian lynx, lince ibérico.

Profesor: Ok, they are extinguishing, se están extinguiendo. Eso significa que de esa especie hay más muertes que nacimientos, entonces se extinguen. Otro problema también es que ha habido mucha caza. Do you know more animals?

Alumno: The polar bear.

Alumno: Tasmanian devil.

Alumno: The flowers?

Profesor: What flowers?

Alumno: Las flores que las abejas necesitan...

Profesor: Vale, vale ahí ya has ido un paso más. Lo vemos luego para no alargar demasiado el ejercicio. More animals?

Alumno: No.

Profesor: Ok, let's go to page thirty five and we are going to talk about stages of life. Do you know what is it?

Alumno: Etapas vitales. Profesor: -Etapas o fases de la vida, bien. Let's read the exercise one.

Lectura del ejercicio uno.

Profesor: Ok, so we have different stages. We have adolescent, do you know the meaning of adolescent?

Alumno: Adolescente.

Profesor: Adult.

Alumno: Adulto.

Profesor: Good, the next one.

Alumno: Baby.

Alumno: Bebé.

Profesor: Next one.

Alumno: Child

Alumno: Niño.

Alumno: Ederly person.

Alumno: Persona Madura.

Profesor: Persona mayor, good.

Alumno: Toddler.

Profesor: What's toddler? Entre bebé y niño, ¿sabéis la palabra?

Alumno: Mmm no.

Profesor: Bien, Jorge, coge el diccionario y búscalo.

Alumno: Niño que empieza a caminar.

Profesor: Thank you, well done. Toddler no tiene una palabra equivalente en español, pero es un niño de entre uno y tres años que está empezando a andar. Ya no es un bebé, pero tampoco es un niño aun.

Anexo 2: Diferenciación de cada tipo de lengua por colores en la transcripción de datos.

Lengua de aprendizaje: azul

Lengua para el aprendizaje: verde

Lengua a través del aprendizaje: rojo

Profesor: Good morning children.

Alumnos: Good morning!!

Profesor: How are you today?

-Fine, and you?

Profesor: Fine thank you. You asked me if I had the tests. I don't have the tests, sorry. I haven't had time. Probably I will have them next... Wednesday because next Monday we don't have class.

Alumno: ¿Por?

Alumno: Ah vale

Profesor: Like you already know, tomorrow is 1st of June and the timetable changes. So since tomorrow we only have one hour a week of science. And now we're going to start the unit three. I know that some of you don't want to start it because it makes you shame. So open your books on page thirty-four. Please everybody on page thirty-four.

(Risas).

Profesor: Ok shh. Sé que esta unidad os hace gracia, os entra la risa, ya me lo habéis dicho unos cuantos en el recreo que no queréis verla.

(Los alumnos comentan en español sus impresiones).

Profesor: Creo que es bastante importante darlo, bastante importante que lo conozcáis y como dice Daniel vamos a estudiar un sistema más del cuerpo. Cada sistema tiene su función y este tiene la suya. So Jorge, can you tell me the name of the unit?

Alumno: **Reproduction.**

Profesor: **Ok. Can you translate it?**

Alumno: Reproducción.

Profesor: **Ok, reproducción. I think all of you know what is the reproduction.**

Alumno: Yes!!

Profesor: **Ángela, Can you tell me what is the reproduction?**

Alumno: Ehh...es la...

Profesor: **In English please.**

Alumno: There is... (otro alumno)

Alumno: There is a **function** that **people and plants** do for not be **extinct**.

Profesor: Ok so, Angela have said that is a **vital function**, es una function vital, is very very very important. Como estaba diciendo Angela para que haya nuevos seres vivos, sino ¿qué pasaría?

Alumno: Se extinguirían.

Profesor: La extinción. Vosotros ya sé que estáis pensando en nosotros, but we are talking about all of **living beings**. Como bien han dicho están: las plantas, los hongos... all of them **reproduce**. But **we are focus on human reproduction**, nos vamos a centrar en la reproducción humana. **Ok so Luis what can you say about the photograph?**

Alumno: Es una mujer...

Profesor: **In English please.**

Alumno: In the photo... there is a woman... ¿embarazada?

Profesor: ¿Cómo se dice embarazada en inglés? **Iván, do you know?**

Alumno: **Pregnant**

Alumno: Pregnant, good.

(Todos hablan)

Profesor: Please silence, silence. The other photo.

Alumno: A baby.

Profesor: Ok good, there's a baby. And Sergio, do you know something else?

Alumno: Mmmm a mother in the hospital and a baby.

Profesor: Ok, so there's a mother at the hospital and a doctor with the baby. Do you know what is doing the doctor?

Alumno: Yess, a ecografía.

Profesor: Yes, an ultrasound. Good, now we're going to read, vamos a leer el texto del ejercicio uno. Let's read the text of exercise one and then you can compare with your partner. Daniel, starts please. (...) Ok everybody on page thirty-four.

(Reading)

Profesor: Good, sexual reproduction.

(Reading).

Profesor: Ok, good, we are going to talk about some things that you have read. The first thing is the reproduction can be... la reproduccion puede ser.. ¿Cómo puede ser? Sexual or ansexual, good. What does it mean?

Alumno: In sexual reproduction you need two persons and in asexual reproduction you only need one.

Profesor: Ok so, in sexual reproduction we need a woman and a man, we need both parts. And in asexual reproduction, do we need two sexes?

Alumno: No.

Profesor: No, no necesitamos dos sexos para la reproducción asexual. **What thing do we need to reproduce?** ¿Qué cosas necesitamos para poder reproducirnos?

Alumno: **Sperm**

Profesor: **Sperm**, good.

Alumno: ¿And **ova**?

Profesor: **Ova**, good. **¿And what is it?**

Alumno: Ehh are the ingredients necessary for **reproduction**.

Profesor: Ok, but they are **cells**, células.

Alumno: La célula de la vida.

Alumno: The **sperm** is from de **man** and the **ova** is from the **woman**.

Profesor: Correct. So for **sexual reproduction** we need a **woman** and a **man**, and we also need their **sexual cells**, **ova and sperm**. But the **reproduction** takes place when the **cells of both sexes mix**, o sea cuando se juntan. Si no se juntan la célula reproductora masculina y la célula reproductora femenina, if they don't mix, la reproducción no es posible.

Alumno: Pero a veces no hace falta que se junten para que haya reproducción.

Profesor: Mmm sí, ya veo por dónde vas. ¿Sabes cómo se llama ese proceso Daniel?

Alumno: In vitro

Profesor: Eso es, reproducción in vitro. **What happen in this type of fecundation?**

Alumno: Que... ¿cómo se dice soltera?

Profesor: **Single**

Alumno: Pues... a **single woman** that **hasn't got sperm**.... And **she wants to have a baby**.,.,

Risas.

Profesor: Ok, good Enrique. So he has said that when a girl or a woman wants to have a **baby** and she doesn't have the **sperm**, no tiene el esperma, no tiene una persona, a lo mejor una pareja estable, she doesn't have a **couple**, puede ir a una clínica donde se someterá al proceso de fertilización que ha dicho Daniel. **In vitro fertilization is a kind of assisted reproduction** that consist on the **sperm fecundates the ova**, but this process happens in a **laboratory** instead of inside the body of a woman. When the **sperm has fertilized the ova**, it is formed the **embryo**, and then the **doctor** puts it in the **womb** of the woman. And after that, the process is the same as in a normal **pregnancy**. Vosotros habéis deducido que este tipo de reproducción es para mujeres solteras pero no tiene porque ser así. Es posible que una pareja, hombre y mujer, no puedan tener hijos porque uno de ellos tiene problemas con sus órganos o con sus células reproductoras. Entonces acuden a una clínica donde les harán el proceso de fecundación in vitro.

Alumno: And if a man is **sterile**, **they don't have the sperm**´?

Profesor: Good question. **Do you know what does it mean sterile?**

Alumno: Que no puedes tener hijos.

Profesor: Ok, steril doesn't mean that a man has not **sperm**, a man could be **sterile** for many reasons. But probably he has a problem with the **sperm**, for example he doesn't produce **sperm** enough. Ok? Good, let's read the last part of the text. It talks about **sexual maturity**. What's **sexual maturity**?

Alumno: Madurez sexual.

Profesor: Ok, for example, a **child can't reproduce**.

Alumno: **¿Qué es child?**

Profesor: **What does it mean child?**

Alumno: Niño

Profesor: A **child can't reproduce** because the **sexual organs are not mature**. You are in this process right now, vosotros estáis en este proceso de maduración y

dentro de unos años alcanzareis la madurez sexual. Ok, so **let's go to the exercise two, please.**

Lectura de enunciado: Why do we need to reproduce? What would happen if we did not? Can you think of any examples of animals that did not reproduce enough? (enunciado ejercicio dos)

Profesor: **Answer just the last question**, the others are already answered.
¿Qué significa la pregunta?

Alumno: Animales que no se hayan reproducido lo suficiente.

Alumno: Can I...?

Profesor: Yes.

Alumno: The answer is **the snake**.

Profesor: More.

Alumno: **Dinosaurious**.

Alumno: **Iberian lynx**, lince ibérico.

Profesor: Ok, they are **extinguishing**, se están extinguiendo. Eso significa que de esa especie hay más muertes que nacimientos, entonces se extinguen. Otro problema también es que ha habido mucha caza. **Do you know more animals?**

Alumno: **The polar bear**.

Alumno: **Tasmanian devil**.

Alumno: **The flowers?**

Profesor: **What flowers?**

Alumno: Las flores que las abejas necesitan...

Profesor: Vale, vale ahí ya has ido un paso más. Lo vemos luego para no alargarse demasiado el ejercicio. More animals?

Alumno: No.

Profesor: Ok, let's go to page thirty five and we are going to talk about stages of life. Do you know what is it?

Alumno: Etapas vitales. Profesor: -Etapas o fases de la vida, bien. Let's read the exercise one.

Lectura del ejercicio uno.

Profesor: Ok, so we have different stages. We have adolescent, do you know the meaning of adolescent?

Alumno: Adolescente.

Profesor: Adult.

Alumno: Adulto.

Profesor: Good, the next one.

Alumno: Baby.

Alumno: Bebé.

Profesor: Next one.

Alumno: Child

Alumno: Niño.

Alumno: Ederly person.

Alumno: Persona Madura.

Profesor: Persona mayor, good.

Alumno: Toddler.

Profesor: What's toddler? Entre bebé y niño, ¿sabéis la palabra?

Alumno: Mmm no.

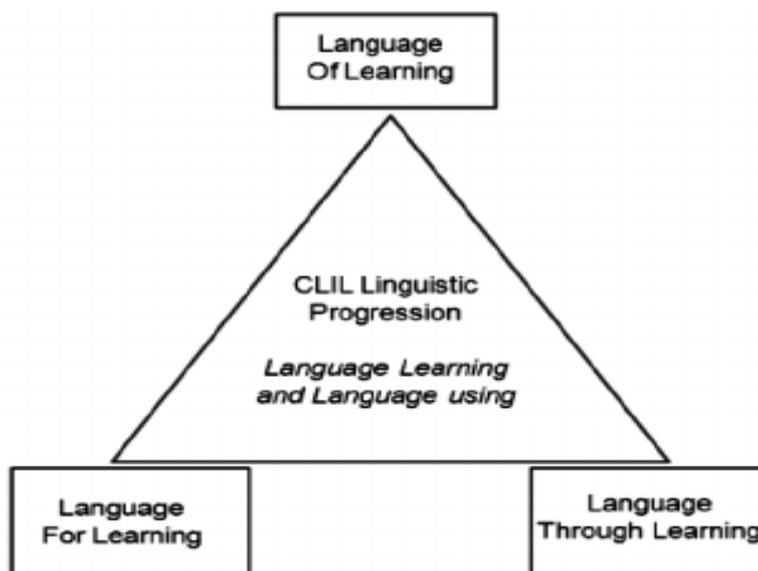
Profesor: Bien, Jorge, coge el diccionario y búscalo.

Alumno: Niño que empieza a caminar.

Profesor: Thank you, well done. Toddler no tiene una palabra equivalente en español, pero es un niño de entre uno y tres años que está empezando a andar. Ya no es un bebé, pero tampoco es un niño aun.

Anexo 3: Presentación del tríptico del lenguaje y objeto de la investigación a los profesores del centro

Language triptych



El tríptico del lenguaje es la herramienta que voy a usar para catalogar los datos. Este tríptico creado por Coyle en el 2002 representa las tres perspectivas de progresión lingüística que tienen lugar en un aula en el que esté implantado el sistema CLIL. Los datos a analizar son fruto de la interacción en lengua extranjera entre el profesor y los alumnos y entre los propios alumnos durante una clase.

Una vez tenga los datos, estos serán clasificados en:

a) **Lengua del aprendizaje:** Es el lenguaje que los alumnos necesitan para poder entender los conceptos básicos del tema que estén dando. Por ejemplo, si los alumnos están estudiando los diferentes hábitats el lenguaje del aprendizaje sería todo el vocabulario específico que necesitan saber como por ejemplo *hábitats, deforestation, human influences...etc.*

b) **Lengua para el aprendizaje:** Es el lenguaje que tanto los alumnos como el profesor necesitan usar para que haya interacción en el aula. Siguiendo en el contexto de un aula en el que se están dando los hábitats, la lengua para el aprendizaje sería la lengua necesaria para llevar a cabo un proyecto de trabajo, el lenguaje para crear argumentos a favor y en contra o las preguntas que se realizan los alumnos en grupos de trabajo para obtener evidencias del tema.

c) **La lengua a través del aprendizaje:** Es el lenguaje que los alumnos adquieren a través de la interacción. Es decir, para realizar un trabajo los alumnos tienen que conocer ciertas palabras o expresiones que quizás no les hayan sido enseñadas en clase y tienen que buscar los recursos necesarios en diccionarios, preguntar al profesor...etc. La lengua a través del aprendizaje son las diferentes estrategias que los alumnos usan para acceder a la lengua extranjera por sí mismos.

El fin de este trabajo no es analizar el nivel de adquisición de la lengua que tienen los alumnos, ni el dominio de la misma que puede tener el profesor o profesora. Así como tampoco es relevante si se cometen o no errores gramaticales durante la clase.

En el documento final no aparecerán ni el nombre del centro, ni del profesor ni mucho menos los nombres de los alumnos. Tan solo aparecerá el nivel en el que han sido tomados los datos (quinto, sexto...).

Por último, para la recogida de datos es necesario realizar una grabación ya que es imposible transcribir todo lo que diga el profesor y los alumnos en el momento. No obstante la grabación no aparecerá en el documento final y tan solo yo tendré acceso a ella. Una vez que los datos queden transcritos en papel, la grabación será eliminada.