



**Universidad de Valladolid**

**Facultad de Educación y  
Trabajo Social**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

Grado en Educación Primaria

**La enseñanza-aprendizaje de la lengua  
extranjera “Inglés” en los Centros  
Rurales Agrupados: Una mirada a CLIL.**

Autor:

**D<sup>a</sup>. Laura Monzón Ponce**

Tutor:

**D<sup>a</sup>. Paloma Castro Prieto**



## **AGRADECIMIENTOS**

A mis padres, Pilar y Fernando, por hacer de mí una buena persona, por brindarme su apoyo y su amor. Por ser un ejemplo de honestidad y perseverancia y por salir siempre adelante. Por el equipo que aún hoy seguimos formando.

A María Jesús, por no abandonarme nunca. Por tus mimos, por nuestros viajes, por enseñarme a soñar y a creer en mí misma. Por reír mis risas y llorar mis penas. Por el amor que me das, y el que yo te tengo.

A Félix, por su paciencia y su inestimable ayuda. Por los brindis que nos quedan por hacer.

A Coral, por llegar y quedarse, por compartir los mejores años de mi vida. Por nuestra caja de recuerdos.

A Paloma por dirigirme este Trabajo Fin de Grado desde la dedicación y la confianza, por su paciencia y su profesionalidad.

A Sara, por las veces que han ido unidos nuestros nombres en la portada de cada éxito.

A él. Que ya no está aquí, pero que siempre me cuida.

## **RESUMEN**

A medida que la educación va orientándose hacia el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en una sociedad cada vez más globalizada, las lenguas se convierten en un elemento socializador de primer orden, y se les concede mayor importancia en el ámbito educativo. En el contexto europeo, desde principios de la década de los noventa, se ha impulsado un nuevo enfoque metodológico que ofrece la oportunidad de garantizar el aprendizaje integrado de los contenidos de enseñanza y la lengua en la que se enseña, lo que conocemos como CLIL. Con el presente trabajo se pretende identificar qué potencialidades presentan los Centros Rurales Agrupados (CRA) para la incorporación de la metodología CLIL en sus aulas. Hemos decidido centrarnos en los CRA con el deseo de impulsar la lengua extranjera en los pueblos, aprovechando la importancia de la parte cultural inherente a este tipo de escuelas, generalmente más desfavorecidas que las escuelas urbanas, en términos tanto económicos como de afluencia de alumnos.

## **PALABRAS CLAVE**

Escuela rural, integración, contenido, lengua, colaboración docente, cognición, comunicación, competencia plurilingüe y pluricultural.

## **ABSTRACT**

As education is oriented towards the development of plurilingual and pluricultural competences in an increasingly globalized society, languages become a primarily *socialization element*, with an increased importance in education. In the European context, since the early nineties, a new methodological approach has been promoted, which offers the opportunity to ensure an integrated learning for students to gain knowledge about contents and, at the same time, about the language in which they are taught. This methodological approach is known as CLIL (Content Language Integrated Learning). The present work seeks to identify the potentialities that the Grouped Rural Centers offers for integrating CLIL as a methodological option. The reason why we have chosen the CRAs is merely the desire to promote foreign language in rural areas, while taking advantage of the cultural dimension which is inherent to such type of schools, normally considered as more disadvantaged than urban schools, in terms of economic issues and number of students.

## **KEY WORDS**

Rural school, integration, content, language, teacher collaboration, cognition, communication, plurilingual and pluricultural competence.

## INDICE

I. Introducción y objeto de estudio	5
II. Objetivos	6
III. Justificación del tema elegido	8

### CAPITULO UNO: MARCO TEÓRICO

1.1	Los Centros Rurales Agrupados (CRA)	11
1.1.1	La escuela rural y sus características	11
1.1.2	Aparición y evolución de los Centros Rurales Agrupados	12
1.1.3	Situación actual de los Centros Rurales Agrupados en la provincia de Valladolid	14
1.2	Las Secciones Bilingües en los Centros Educativos	15
1.2.1	El contexto de Castilla y León	16
1.2.2	Requisitos	17
1.2.3	Sección bilingüe <i>vs</i> sección lingüística	18
1.3	La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera desde la opción metodológica CLIL	18
1.3.1	Definición de CLIL	18
1.3.2	Teorías subyacentes	20
1.3.3	Principios metodológicos	22
1.3.4	El modelo de las 4 Cs	24
1.3.5	Puntos fuertes y obstáculos	25
1.3.6	El rol del profesor CLIL	27

### CAPITULO DOS: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

2.1	Contextualización de la propuesta	29
2.1.1	Contexto socioeconómico	30

2.1.2	El centro	30
2.1.3	El aula: características del alumnado	31
2.1.4	Limitaciones	32
2.2	Objetivos y contenidos	32
2.3	Principios metodológicos	34
2.3.1	Tipos de actividades	34
2.3.2	Agrupamientos	36
2.3.3	Recursos necesarios	37
2.4	La evaluación	38
CAPITULO TRES: CONCLUSIONES		40
IV.	Bibliografía	43

## I. INTRODUCCIÓN Y OBJETO DE ESTUDIO

Hemos denominado al presente Trabajo de Fin de Grado “ Enseñanza-Aprendizaje del Inglés en los Centro Rurales Agrupados (CRA): Una mirada a CLIL” ya que, tomando como referencia las finalidades del TFG, enmarcadas dentro de un proceso de reflexión final por parte del estudiante, trata de abordar una doble visión de una realidad educativa existente en el mundo rural. En ella, los modelos didácticos, así como la flexibilidad del currículo o un marco educativo que se presta al trabajo cooperativo y la interacción social, es ampliamente adaptable con los requisitos que demanda un nuevo modelo de visión de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras, lo que desde Europa se ha denominado CLIL y en nuestro país se corresponde con las siglas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera).

Así mismo, ambas realidades abogan por la convivencia y participación de todos los componentes de la comunidad educativa. Es por ello, que lo aprecio como un tema muy interesante desde la óptica de cualquier maestro, tanto si su especialidad es la lengua extranjera como si no, ya que requiere de trabajo colaborativo entre los docentes de las diferentes especialidades y supone un reto que demanda el esfuerzo y la dedicación del resto de la comunidad educativa, incluyendo en esta a padres, madres, instituciones etc.

En palabras de Ján Figel', Comisario responsable de Educación, Formación, Cultura y Plurilingüismo, el idioma es “un factor clave de la identidad cultural de cada europeo”. En este contexto, “el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas prepara mejor a los alumnos para la vida en Europa, en la que la movilidad se extiende cada vez más y debería estar al alcance de todos”. (Eurydice, 2006: 3)

## II. OBJETIVOS

Desde la publicación del Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa 2001) ha ido aumentando la conciencia de la sociedad europea de la importancia de educar a los estudiantes en el desarrollo de la competencia plurilingüe.

Las oportunidades que ofrece un modelo pedagógico como CLIL, y que iremos desarrollando a lo largo de todo el documento, pueden ser ampliamente beneficiosas en cuanto a que ayuda a mejorar la calidad de la enseñanza y reforzar su dimensión intercultural.

Todo ello me lleva a plantearme como objetivo general identificar qué potencialidades ofrecen los Centros Rurales Agrupados para la incorporación de la metodología CLIL en la perspectiva de la educación plurilingüe y pluricultural, entendiendo por ella

The ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social agent has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. (Consejo de Europa, 2001:168)

En esta línea, los objetivos propuestos para este TFG son:

1. Conocer la realidad de los Centros Rurales Agrupados, su aparición en el contexto educativo, su evolución y sus expectativas de futuro.
2. Identificar los beneficios del aprendizaje colaborativo en las aulas de los centros rurales agrupados.
3. Hacer un seguimiento de la vida diaria en un Centro Rural Agrupado
4. Conocer y valorar los objetivos, principios y beneficios de la opción metodológica CLIL de los centros de Sección Bilingüe.
5. Comprender el papel que desempeñan los Centros de Sección Bilingüe en Castilla y León.
6. Identificar el papel del profesorado que adopta CLIL en los Centros de Sección Bilingüe en Castilla y León.

7. Ser capaz de diseñar una propuesta de intervención para incorporar en los Centros Rurales Agrupados un planteamiento educativo en consonancia con la opción metodológica CLIL.

### III. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

La elección del tema ha estado motivada por la asignatura que cursé en el octavo semestre de mi carrera. Esta asignatura, *Fundamentos del Aprendizaje Bilingüe* está integrada en el itinerario formativo conducente a la mención cualificadora de Lengua Extranjera (Inglés). El tema me ha suscitado mucho interés por la posibilidad que ofrece de adoptar una visión más holística y profunda de la enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa. Así mismo, es un tema que aporta a la enseñanza de lenguas no solamente más horas de exposición lingüística, sino que, además, permite abordar contenidos de otras materias no lingüísticas

A medida que la educación va orientándose hacia el desarrollo de competencias plurilingües y pluriculturales en una sociedad cada vez más globalizada, las lenguas se convierten en un elemento socializador de primer orden, y se les concede mayor importancia en el ámbito educativo, por lo que debemos de mirar más allá del aprendizaje individual de cada lengua y considerar todas ellas como instrumentos para el aprendizaje.

A consecuencia de esto, están proliferando centros que abogan por una enseñanza bilingüe en nuestro país donde la lengua se convierte en el principal vehículo de comunicación de nuevos aprendizajes, lo que hace que la enseñanza de lenguas cambie sus planteamientos iniciales pasando de enfoques tradicionales en los que de manera casi exclusiva se trabajaban conjuntos de estructuras gramaticales y vocabulario, a apreciar la lengua como instrumento de comunicación, motivo por el cual necesitamos de una profunda reflexión y, en algunos casos, renovación de las estrategias metodológicas que como docentes llevamos al aula.

Por otro lado, hemos querido centrarnos en los Centros Rurales Agrupados, que generalmente cuentan con menos recursos económicos que los situados en el mundo urbano. Este trabajo pretende contribuir a impulsar la lengua extranjera en los pueblos y aprovechar la parte cultural inherente a este tipo de escuela, en la que la diversidad lingüística y cultural por la presencia de inmigrantes puede verse como una oportunidad para desarrollar en el aula la dimensión intercultural, permitiendo que los alumnos se desarrollen en un contexto más tolerante, mejorando así la apertura a futuras experiencias culturales.

Tal y como aparece recogido en los objetivos del Título de Grado en Educación Primaria, los estudiantes debemos alcanzar “la capacitación adecuada para afrontar los retos del

sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas y para realizar sus funciones bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo”

Paralelamente a esto, CLIL nos ofrece la oportunidad de garantizar el aprendizaje integrado de aspectos tan relevantes como el contenido de enseñanza y la lengua en la que se enseña, bajo el principio de colaboración entre los profesores de la materia lingüística y la no lingüística

En esta línea entre los objetivos formativos del título encontramos:

1. Conocer las áreas curriculares de la Educación Primaria, la relación interdisciplinar entre ellas, los criterios de evaluación y el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procedimientos de enseñanza y aprendizaje respectivos.
2. Diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto individualmente como en colaboración con otros docentes y profesionales del Centro.
3. Abordar con eficacia situaciones de aprendizaje de lenguas en contextos multiculturales y plurilingües
4. Diseñar y regular espacios de aprendizaje en contextos de diversidad y que atiendan a la igualdad de género, a la equidad y al respeto a los derechos humanos que conformen los valores de la formación ciudadana.
5. Fomentar la convivencia en el aula y fuera de ella, resolver problemas de disciplina y contribuir a la resolución pacífica de conflictos. Estimular y valorar el esfuerzo, la constancia y la disciplina personal en los estudiantes
6. Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
7. Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de Educación Primaria y

a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los Centros educativos.

Todos ellos aplicables a este trabajo de Fin de Grado, por lo que se tendrán en consideración a lo largo del desarrollo del mismo.

Por último, me gustaría reseñar la estructura que seguirá este Trabajo de Fin de Grado; junto con mi tutora, decidimos abordar la fundamentación teórica que me permitiese, posteriormente, realizar una propuesta metodológica de innovación educativa que cumpla con los requisitos de un enfoque metodológico como CLIL para, por último, mostrar el proceso reflexivo que ha tenido lugar durante todo el proceso así como las conclusiones finales.

Teniendo esto en cuenta, el proceso seguido en la elaboración de este TFG cuenta con las siguientes fases:

- FASE 1: Documentación y análisis bibliográfico de los aspectos teóricos del enfoque CLIL.
- FASE 2: Documentación y análisis bibliográfico de las características propias de los Centros Rurales agrupados.
- FASE 3: Observación directa y recogida de datos en el CRA Ribera del (alumnos, contexto socioeconómico, reuniones con la profesora de inglés, jefa de estudios...)
- FASE 4: Análisis e interpretación de los mismos
- FASE 5: Proceso de reflexión y diseño de la propuesta metodológica con el fin de implementar CLIL en un Centro Rural Agrupado real.

# CAPITULO UNO: MARCO TEÓRICO

En líneas sucesivas, trataremos de abordar la definición de Centro Rural agrupado, enmarcándolo en el contexto de la escuela rural, así como situar la aparición de la opción metodológica CLIL en Europa, atendiendo a sus características y principales líneas de actuación.

## 1.1 Los Centros Rurales Agrupados (CRA)

Para comprender qué son los Centros Rurales Agrupados, debemos identificar donde se encuentran situados (medio rural) y las características propias de este modo de organización educativa, sin olvidar la importancia del legado cultural inherente a este tipo de escuelas, que las hace diferentes dependiendo del contexto geográfico en el que se encuentren.

### 1.1.1 La Escuela Rural y sus características

Al hablar de escuela rural nos estamos refiriendo a una institución educativa que, tal y como sostiene Boix Tomas:

Tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional [...] así como una pluralidad de criterios metodológicos y organizativos. (Boix Tomas, 1995:7).

Como podemos apreciar en la definición, la escuela rural posee una gran diferencia con la escuela urbana, por la importancia del contexto donde se enmarca y la enseñanza de una cultura propia transmitida de generación en generación. Así, el medio y la cultura toman especial importancia en este tipo de escuela que, por definición, debe enmarcarse en un modelo educativo comprometido con su entorno que contribuya en cierto modo al desarrollo de la zona en la que está inmersa.

Esta estructura educativa trata de dar una respuesta organizativa en la que varias escuelas unitarias se organizan figurando como una sola realidad y en la que se acoge en un solo aula a alumnos de distintos niveles educativos conservando cada una de esas escuelas su propia singularidad.

### 1.1.2 Aparición y evolución de los CRA

Es conveniente comenzar acotando la definición de Centro Rural Agrupado (CRA), situando su aparición y la evolución terminológica que ha sufrido.

Para López Pastor (2006), los Centros Rurales Agrupados son la estructura educativa más habitual del medio rural en España en las últimas décadas. Se trata de colegios de diferentes localidades cercanas geográficamente que están agrupados y dependen de una misma organización gestionada desde un centro cabecera que, generalmente, se encuentra situado en la localidad más grande. Todos los centros que forman el CRA cuentan con un Equipo directivo, con la misma línea educativa, con un Proyecto Educativo de Centro, con un Proyecto Curricular, con un Claustro de profesores y con un Consejo Escolar en el que se vean representadas todas las localidades que pertenecen al CRA.

Cantón (2004:106) señala las principales características que comparten la totalidad de CRAs de nuestro país:

- Baja o muy baja ratio alumno/profesor.
- La forma de agrupamientos no suele ser por grado.
- En algunos casos es el último servicio público que queda en la localidad.
- Tiene ciertas dificultades para acceder a los bienes culturales, provocando cierto aislamiento en su alumnado.

Además, dadas las características de este tipo de centros, los maestros son generalmente itinerantes, es decir, se desplazan por las distintas localidades que conforman el Centro Rural Agrupado a lo largo de toda la jornada escolar.

El análisis de estas características me lleva a identificar las ventajas e inconvenientes que este modo de educación puede conllevar, tal y como se recoge en la figura comparativa que se muestra a continuación:

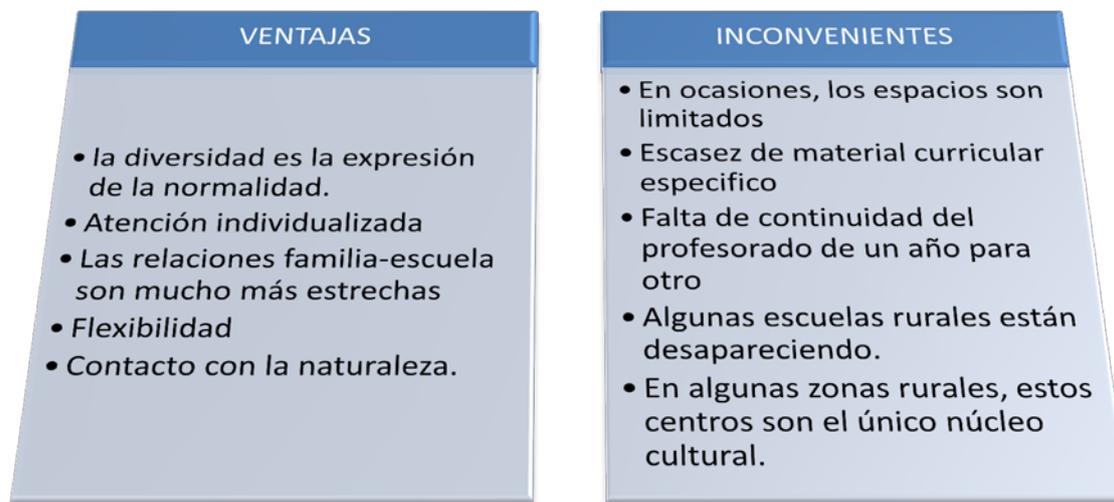


Figura 1: Ventajas e inconvenientes de la enseñanza-aprendizaje de los Centros Rurales Agrupados.

La evolución que en los últimos años ha experimentado el mundo rural se ha visto influenciada por el avance de las tecnologías de la información y la comunicación, las mejoras de las infraestructuras y transportes, el auge del turismo rural etc. lo que ha reducido las diferencias entre el mundo rural y el urbano.

Desde finales del siglo XVIII se vivió en España, como en el resto de Europa, un masivo éxodo rural ligado a la industrialización, pero, tal y como sostiene Boix (2003), en las últimas décadas, estamos utilizando los pueblos como dormitorio y desasosiego de las grandes urbes, donde se establece un estilo de vida residencial, que se asemeja cada vez más a la vida en las ciudades.

Tratando de situar la génesis del modelo CRA, el Ministerio de Educación y Ciencia promulgó en el año 1986 el R.D. 2731/1986, de 24 de diciembre sobre la constitución de colegios rurales agrupados de Educación General Básica. Posteriormente, la Orden del 20 de junio de 1987 estableció el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de EGB (BOE el 25 de Julio de 1987) recogiendo así la primera legislación que regulaba la nueva forma de organización de los centros rurales en España

Desde ese momento, en las cuatro leyes por las que ha atravesado el sistema educativo español, LOGSE (1990), LOPEGCE(1995), LOCE (2002), LOE (2006), poco o nada se ha mencionado a la escuela rural.

En la actualidad, el Ministerio de Educación y Ciencia reconoce un gran número de Centros Rurales Agrupados, conservando cada uno de ellos, como hemos señalado con anterioridad, sus características sociales y culturales propias.

En cuanto a la actual ley de educación, ésta contempla en su artículo 82 la igualdad de oportunidades en el mundo rural, por lo que las Administraciones Educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la Escuela Rural a fin de proporcionar los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades específicas y garantizar la igualdad de oportunidades.

### **1.1.3 Situación actual de los CRA en la provincia de Valladolid**

La Comunidad Autónoma de Castilla y León destaca por ser la comunidad con mayor extensión geográfica de nuestro país, representando el 18,6% de la superficie total de España, dato que contrasta con el de su población ya que los habitantes de nuestra comunidad representan solamente el 5,69% de la población total española.

En la provincia de Valladolid, marco físico donde se situará nuestra propuesta de intervención, nos encontramos con un total de catorce Centros Rurales Agrupados (lo que representa el 13% de la totalidad de los centros públicos de la provincia), y 2178 alumnos matriculados en el pasado curso 2010/2011, organizados como se muestra en la Figura 2:

Denominación	Localidad de Cabecera	Número de Localidades	UNIDADES			PLANTILLA	ALUMNADO		
			EI	EP	TOTAL		EI	EP	TOTAL
Llano Alto	Ataquines	10	2	5	7	13	15	44	59
Campos de Castilla	Becilla de Valderaduey	5	2	5	7	12	15	33	48
Tierras de Medina	Bobadilla del Campo	8	5	8	13	22	25	75	100
Florida del Duero	Castronuño	5	5	8	13	21	29	88	117
La Esgueva	Esguevillas de Esgueva	3	2	5	7	11	17	49	66
Entreviñas	Fuensaldaña	3	4	5	9	15	53	76	129
Río Eresma	Matapozuelos	3	3	6	9	13	32	81	113
Campos Góticos	Medina de Rioseco	6	9	17	26	41	109	264	373
La Besana	Mota del Marqués	3	3	4	7	13	25	45	70
La Villa	Peñañiel	3	8	14	22	35	143	288	431
Ribera del Duero	Quintanilla de Onésimo	9	7	15	22	32	76	159	235
Padre hoyos	Torrelobatón	6	3	5	8	15	17	41	58
Villas del Sequillo	Villabrágima	5	6	8	14	23	45	88	133
El Páramo	Villanubla	3	7	8	15	23	97	149	246
			66	113	179	289	698	1480	2178
			37%	63%			32%	68%	

Figura 2: Relación de CRAs en la Provincia de Valladolid. Curso 2010/2011 (Fuente: STECyL)

Este hecho pone de manifiesto que, de los 25.621 alumnos matriculados en el Curso 2010/2011 en Centros Públicos de nuestra provincia, el 9% (2.178) lo hizo en un Centro Rural Agrupado, en los que la ratio media alumnos por unidad es de un 12,68.

## 1.2 Las secciones bilingües en los centros educativos

A continuación, vamos a tratar de aproximarnos a la definición de sección bilingüe, así como situarlas en el contexto de Castilla y León, tratando de establecer las principales diferencias de éstas con las secciones lingüísticas.

### 1.2.1 El contexto de Castilla y León

Desde la Junta de Castilla y León, las secciones bilingües se definen como un proyecto que se enmarca en las directrices europeas en las que se recomienda que los ciudadanos de la Unión Europea aprendan, al menos, dos lenguas comunitarias, además de la lengua nacional. De este modo, las Secciones Bilingües en nuestro país siguen el modelo de las Secciones Bilingües Europeas en las que un idioma distinto al de la lengua materna se utiliza como vehículo de nuevos aprendizajes.

Centrándonos en nuestra provincia, el aumento de centros que en los últimos años se han adscrito a estos proyectos es considerable, llegando a alcanzar en el curso 2011/2012 un total de 68 centros, tanto públicos como privados, enmarcados dentro de las Secciones Bilingües, tal y como muestra el gráfico adjunto:

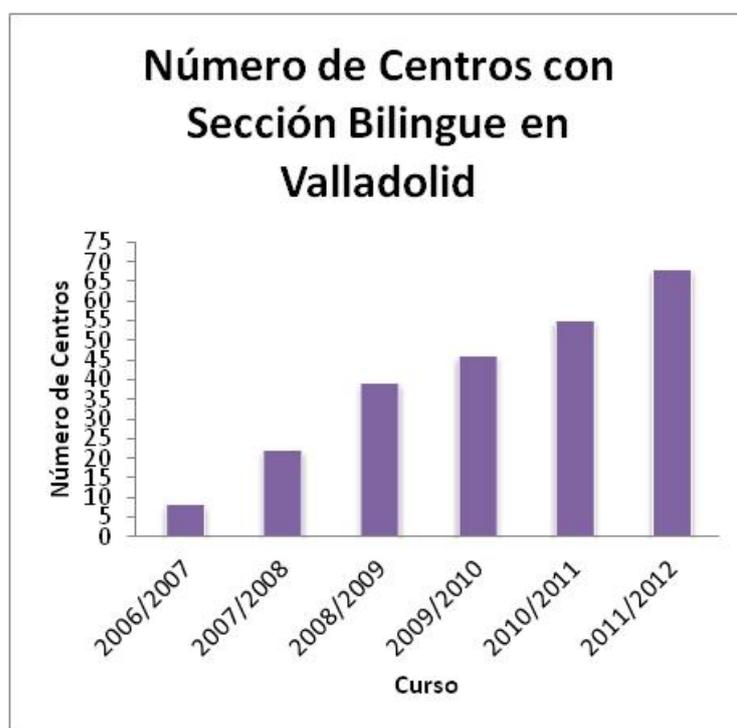


Figura 3: Relación de Centros con Sección Bilingüe en la Provincia de Valladolid por curso académico. Fuente: JCyL

Siguiendo las recomendaciones de la ORDEN EDU/6/2006/, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León, “los procesos de globalización y la plena integración en el marco de la Unión Europea demandan una competencia lingüística plurilingüe como un componente básico de la formación de los ciudadanos” (BOCYL, 2006:781). En este

sentido, la apertura de las fronteras entre los países miembros de la Unión, ha llevado a considerar la necesidad de comunicarse en una lengua común para dar respuesta a las nuevas demandas de una sociedad cada vez más globalizada.

### **1.2.2 Requisitos**

La Orden anteriormente citada, recoge en su artículo 2 la necesidad de que todos los alumnos comiencen su andadura en el terreno bilingüe el mismo curso, implantándose de manera progresiva desde primer curso de Educación Primaria. Así mismo, podrán impartirse en el idioma específico de la sección bilingüe contenidos correspondientes a un mínimo de dos disciplinas no lingüísticas y un máximo de tres. El total de las horas impartidas en el idioma específico no podrá suponer más de un 50% del horario total de los alumnos.

Los centros que quieran proponer un Proyecto Bilingüe deben presentar la siguiente documentación:

- Ficha de profesores implicados (Anexo III de la Orden).
- Acta de aceptación del Proyecto por el Claustro, para centros públicos (Anexo IV de la Orden).
- Acta de aceptación por el Consejo Escolar, para centros públicos (Anexo V de la Orden).
- Su propia propuesta, debiendo recoger en ella los objetivos del proyecto, las áreas o materias que se impartirían en el idioma de la sección solicitada, metodología y criterios de evaluación, así como una justificación de la viabilidad del proyecto (incluyendo una relación detallada de los recursos materiales y humanos con los que cuenta el centro para su puesta en marcha.) Además de la detección de necesidades y priorización de las acciones formativas solicitadas por el centro, la participación en otros proyectos, el grado de implicación de la comunidad educativa en el desarrollo del proyecto bilingüe así como una previsión de acciones futuras.

Dicha solicitud se dirigirá al Excmo. Sr. Consejero de Educación y se presentará en las Direcciones Provinciales de Educación en cuyo ámbito territorial de gestión se encuentren situados los respectivos centros.

### 1.2.3 Sección bilingüe vs sección lingüística

En febrero de 1996, y dentro del marco del Convenio Cultural entre el Gobierno de España y el Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte, de 12 de julio de 1960, se firmó un Convenio de Colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council con el fin de establecer un marco de cooperación para el desarrollo de proyectos curriculares integrados, cuya finalidad es fomentar el conocimiento mutuo de la historia y cultura de España y Reino Unido, así como el uso y el conocimiento de sus respectivas lenguas. De este modo nació lo que se conoce como sección lingüística. Éstas, se diferencian de las secciones bilingües principalmente en:

- La creación de un currículo integrado diferente al nacional.
- Permiten a los alumnos, al finalizar la etapa secundaria obligatoria, la obtención de los títulos académicos de ambos países.
- El profesorado de las secciones lingüísticas de lengua inglesa es, generalmente, nativo del Reino Unido o Irlanda del Norte.

Cabe destacar que, en la actualidad, tres centros públicos de nuestra provincia están adscritos a estos proyectos.

## 1.3 La enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera desde la opción metodológica CLIL

En las líneas que se siguen trataremos de dar una visión de los aspectos metodológicos más relevantes del enfoque CLIL que han de guiar su puesta en práctica en el aula.

### 1.3.1 Definición de CLIL

El acrónimo CLIL corresponde a "*Content and Language Integrated Learning*"

Podemos situar el origen de CLIL a principio de los noventa, cuando la Comisión Europea recomendó que todos los alumnos y alumnas deberían, al terminar su escolarización, tener competencia en su lengua materna y al menos dos lenguas comunitarias

De acuerdo con D. Marsh, quien acuñó el término en 1994, el aprendizaje integrado de contenidos y lengua se refiere a un enfoque educativo en el que los contenidos son enseñados en una lengua adicional, que para el caso de CLIL sería el Inglés.<sup>1</sup>

En este sentido, el aprendizaje integrado de lenguas extranjeras y otros contenidos curriculares implica estudiar asignaturas como la historia o las ciencias naturales en una lengua distinta de la propia.

CLIL incluye muchas formas diferentes de contexto de aprendizaje en el que el contenido y el idioma están integrados. Así pues, el término CLIL podría utilizarse para referirse a una clase en la que un docente utiliza la lengua extranjera para enseñar a sus alumnos un contenido no vinculado al idioma, o bien, aplicarse a otro tipo de situación en la que el profesor de una asignatura no lingüística cualquiera utiliza un idioma extranjero, como medio de instrucción y comunicación en el aula.

Con respecto a los planteamientos de enseñanza de lenguas, el ya citado Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (Consejo de Europa, 2001) señala como objetivo prioritario el desarrollo de la competencia comunicativa, que ha de tenerse en cuenta en las decisiones metodológicas que los docentes CLIL lleven a cabo.

The language learner/user's communicative language competence is activated in the performance of the various language activities, involving reception, production, interaction [...] Communication and learning involve the performance of tasks which are not solely language tasks even though they involve language activities and make demands upon the individual's communicative competence. To the extent that these tasks are neither routine nor automatic, they require the use of strategies in communicating and learning. (Consejo de Europa, 2001: 14-15)

En la enseñanza de lenguas, la opción metodológica de CLIL contribuye de manera significativa al desarrollo de la competencia comunicativa al abordar en una lengua extranjera otros contenidos propios de materias no lingüísticas. De este modo, contenido y lengua se combinan para ofrecer a nuestros escolares una mejor preparación para la vida en Europa, así como el desarrollo de su competencia plurilingüe y pluricultural.

En esta línea, los motivos del reciente interés en CLIL pueden enfocarse desde distintos ángulos.

---

<sup>1</sup> Para el caso del español se utiliza el acrónimo AICLE y para el caso del francés el acrónimo EMILE.

En primer lugar, la investigación en materia de enseñanza y aprendizaje de idiomas sostiene que CLIL es la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua y permite a los estudiantes desarrollar conocimientos de la materia no lingüística y relacionarlo con la capacidad de aprendizaje, estimulando la asimilación de la materia por medio de un enfoque diferente e innovador.

Así mismo, numerosos autores (Freire, 1972; Hymes, 1984; Mercer, 2000; Alexander, 2005...) han destacado la importancia de la lengua y su uso en el aula, enfatizando el crucial papel que desempeña la lengua en el proceso de aprendizaje. Lo más difícil en los contextos CLIL es encontrar el equilibrio entre contenido y lengua, ya que no es un enfoque propio de la enseñanza de lenguas extranjeras sino un enfoque didáctico que aúna la enseñanza de contenido y lengua. Así mismo, procura el aprendizaje paralelo de ambos para conseguir una comunicación eficaz en el aula y motivar a los estudiantes a aprender idiomas mediante su uso con fines prácticos.

De la misma manera, CLIL se ha visto impulsado por objetivos socioeconómicos y culturales, orientados a preparar a los estudiantes para la vida en una sociedad cada vez más internacional y ofrecerles mejores perspectivas en el mercado laboral; estos objetivos se aprecian como una de las necesidades primordiales de la educación a nivel europeo, todo ello acompañado de la importancia de inculcarles valores como la tolerancia y el respeto hacia otras culturas, a través del uso de una lengua común.

### **1.3.2 Teorías subyacentes**

CLIL se ha visto impulsado por ideas como las que aportaron en la década de los setenta y ochenta los programas de inmersión lingüística en Canadá, cuyo origen se encuentra en los padres de habla inglesa que habitaban en la provincia de Quebec y que consideraban que el dominio del francés era indispensable en su entorno francófono. Así mismo, las actuales concepciones de la lengua extranjera abogan por un aprendizaje para toda la vida que sea capaz de conectar lengua y pensamiento, lo que, unido a la necesidad de formar individuos “competentes” capaces de aprender a aprender y resolver problemas, ha influido de manera significativa en los rasgos distintivos de CLIL.

De la misma manera, no debemos olvidar el cambio experimentado por la enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera en las últimas décadas. A finales de los años 60 del siglo XX algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el

objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. De esta manera, ha pasado de concebirse la lengua desde una visión eminentemente formal, hacia otra que incorpora la noción del “uso” del idioma. Para garantizar que esta comunicación sea real, las tareas se rigen por tres principios:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe, y si no lo averigua, no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Así mismo, las teorías psicológicas que estudian los procesos de adquisición del lenguaje señalan a Vygotsky como exponente más representativo de las teorías socio-constructivistas. Vygotsky (1979), sostiene que el lenguaje tiene una función esencial en el desarrollo de los individuos y en la formación de la mente, de este modo reivindica el carácter social del aprendizaje humano, motivo por el cual éste debe ser esencialmente activo. Siguiendo esto, una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto. Como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999). Uno de los postulados vygostkianos más representativo, el de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) toma especial importancia en la metodología CLIL. Vygotsky define este concepto como:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (Vygotsky, 1979:133).

A partir de este concepto nace la noción de “Andamiaje”, tan relevante en la metodología que nos ocupa y que trataremos más adelante, cuando abordemos el papel del profesor CLIL.

De igual modo, las teorías de adquisición de segundas lenguas, especialmente las propuestas por Krashen (1981), han influido notablemente en la percepción de cómo CLIL puede

facilitar el aprendizaje del idioma extranjero. Lo que Krashen defiende es que el dominio de una lengua se logra mediante la adquisición a través de la exposición de un input comprensible. Aún así, dicho input debe superar un poco el nivel de los estudiantes, de forma que necesiten poner en funcionamiento otras estrategias de comprensión que les posibilite llegar al significado, ayudándose, por ejemplo, del contexto. Krashen sugiere además que, solo si los factores afectivos se encuentran equilibrados, los niños podrán adquirir un segundo idioma de forma natural y espontánea, tanto es así que si el filtro afectivo de los niños es bajo y permeable, recuerda a la forma en que aprenden su lengua materna; por este motivo, es de vital importancia generar un ambiente de aula relajado y positivo.

Posteriormente, Swain (1985, 1996) argumentó que no sólo la “recepción”, sino también la “producción” es esencial para que la adquisición de un idioma sea efectiva, todo ello teniendo siempre presente la apreciación que hoy en día tenemos sobre la naturaleza de la lengua inglesa, siendo esta de tipo funcional-pragmático, donde el lenguaje se contempla como instrumento de comunicación tanto personal como intrapersonal.

Estudios lingüísticos posteriores han centrado su interés principalmente en el uso que los hablantes hacemos de las lenguas en nuestra actuación lingüística, esto es, el significado de los actos de habla no se desprenden de la forma lingüística, sino de su uso dentro de un contexto determinado.

### **1.3.3 Principios metodológicos**

A pesar de habernos aproximado de manera general a las premisas que deben tenerse en cuenta antes y durante la implementación de CLIL en las aulas, veámoslo ahora de manera más detallada:

De acuerdo con la profesora D. Coyle, CLIL está basado en los siguientes principios metodológicos:

- No se trata sólo de obtener conocimientos y habilidades, se trata de que los alumnos desarrollen su propio conocimiento.
- El contenido está asociado con el aprendizaje y el pensamiento, en este sentido, los procesos de pensamiento que los escolares deben poner en juego deben ser "analizados por sus demandas lingüísticas".

- El lenguaje tiene que estar relacionado con el contexto de aprendizaje, y el aprendizaje se produce a través de la lengua extranjera.
- La interacción en el contexto de aprendizaje es de vital importancia para el aprendizaje.
- La conciencia intercultural es de importancia primordial para CLIL.

Posteriormente, se introdujeron nuevos principios siguiendo la línea abierta por la profesora Coyle; las siguientes son premisas fundamentales en torno al aprendizaje de una lengua extranjera de las que parte CLIL (Navés y Muñoz, 2000):

- Cantidad de exposición: Se ha demostrado que la exposición prolongada a muestras naturales de lengua extranjera es un requerimiento fundamental para que se produzca el aprendizaje de esa lengua.
- Autenticidad del contexto: no solo es necesario implicar al alumnado en un contexto en el que se utilice la lengua extranjera, además, éste debe ser natural y auténtico, donde el uso de la lengua tenga siempre una función comunicativa. Del mismo modo, es necesario que el alumno no solo reciba input en la segunda lengua, por lo que es necesario que adquiera habilidades de producción y expresión, lo cual solo se consigue implicándole en las conversaciones y proporcionando oportunidades al alumnado para que, a través de la interacción oral en las aulas y de tareas de aprendizaje (presentaciones, informes, resúmenes, respuestas a preguntas sobre un texto, explicaciones de procesos, etc.), realice la transición necesaria desde el procesamiento semántico requerido en la comprensión de lengua al procesamiento sintáctico que demanda la producción lingüística.
- Mejora de la capacidad cognitiva y de la calidad del aprendizaje: La habilidad de utilizar diferentes idiomas puede tener un gran y positivo impacto en el proceso de pensamiento de los más pequeños, lo que favorece que el nivel de comprensión y aprendizaje de los contenidos sean más profundos y complejos que el que genera un enfoque tradicional.
- Aprendizaje incidental: En CLIL, la atención de los aprendices no está centrada de manera exclusiva en la lengua; es, precisamente, este aprendizaje “inconsciente” lo que hace que sea más duradero.
- Motivación para aprender: Los factores afectivos, y por ende la motivación es uno de los factores principales a considerar en CLIL, de este modo, proporcionar al

alumnado situaciones en las que la lengua se use con fines comunicativos, así como el fomento de actividades abiertas, en las que no existe una única respuesta correcta y creando un clima donde se respete el ritmo de cada estudiante hace que los niveles de motivación del alumnado aumente.

### 1.3.4 El modelo de las 4 Cs

Como hemos ido señalando a lo largo de todo el documento, la enseñanza de tipo CLIL ofrece la oportunidad de organizar el aprendizaje integrado de lengua y contenido. En este sentido, la profesora Do Coyle subrayó en 1999 la importancia de integrar un modelo que denominó “las 4 Cs”: comunicación, contenido, cognición y cultura. Teniendo en cuenta este modelo, la planificación didáctica contemplará cada uno de sus componentes conjuntamente, tal y como se relaciona a continuación:

**Contenido:** Relacionado con el aprendizaje de contenidos específicos dentro del currículo, así como las destrezas cognitivas que se ponen en juego para alcanzar dichos contenidos. Supone progresar en el conocimiento y en la comprensión de los contenidos. El contenido es el eje alrededor del cual pivota la enseñanza y el punto desde el cual debemos comenzar.

**Comunicación:** Relacionado con el uso de la lengua para aprender y con el aprendizaje de la lengua en sí mismo. Es necesario utilizar la lengua para aprender; familiarizarse con su terminología, adquiriendo capacidades para verbalizar lo aprendido, justificar y explicar un hecho, utilizando un lenguaje mucho más complejo que el que se pone en práctica en una clase de lengua extranjera tradicional. La lengua se convierte así en una herramienta para comunicar y no un fin en sí misma.

**Cognición:** Relacionado con las estrategias cognitivas que unifican la formación de conceptos y conocimientos, relativo al desarrollo de capacidades de pensamiento crítico, creativo, capacidad de análisis, síntesis etc., todos ellos procesos cognitivos superiores necesarios para conseguir un aprendizaje de calidad.

**Cultura:** Relacionado con el concepto de ciudadanía; a través del conocimiento intercultural y la exposición a distintas perspectivas fomentamos valores de respeto y tolerancia hacia la propia cultura y hacia la de los demás.

La figura adjunta ilustra la interrelación de estos componentes:

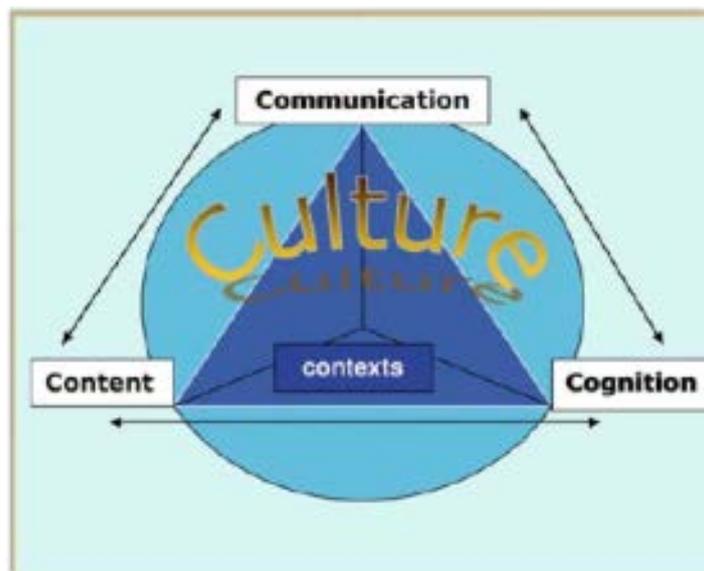


Figura 5: “The 4Cs framework for CLIL” Fuente: Do Coyle, 2005

### 1.3.5 Puntos fuertes y obstáculos

Varios son los autores que han analizado la eficacia de CLIL en las aulas (Mohan, 1986, Pérez-Vidal 1998, Naves y Muñoz, 1999, Pavesi et al., 2001).

Y es que el múltiple foco que supone integrar varias asignaturas y organizar el aprendizaje en torno a una visión cross-curricular implica un enfoque mucho más integrado y flexible que requiere a los profesores prestar especial atención a todo el proceso educativo, donde es importante la persona, su propia cultura y la de los demás. Esto implica tener en cuenta la totalidad del alumno (su edad, su nivel de competencia en la lengua, su nivel cognitivo, sus demandas sociales, sus necesidades, sentimientos y temores etc.).

Cuando se utiliza una segunda lengua (L2) para entender y aprender cualquier materia se activa una amplia gama de procesos cognitivos (Lange 2001:112). Así pues si utilizamos la lengua inglesa para comunicarnos con nuestros estudiantes, y ellos están escuchando y utilizando el inglés todo el tiempo, consiguen importantes aprendizajes lingüísticos y mayor nivel de competencia. De igual modo, las capacidades cognitivas del alumnado se estimulan como resultado de la habilidad para discurrir, pensar y utilizar más de una lengua.

Así mismo, con el uso de materiales auténticos, como CLIL promueve, creamos un contexto donde tiene lugar una comunicación significativa debido a que la atención se

centra no sólo en la gramática o el vocabulario, exclusivamente, sino que estamos incluyendo el uso de este lenguaje con un propósito real, por lo que permite al estudiante utilizarlo en su día a día y tiene una potencial orientación hacia el mundo laboral.

Otro de los aspectos fundamentales de CLIL es que permite promover una enseñanza más individual y en la que los estudiantes son mucho más críticos. De este modo, siguiendo la metodología de CLIL, nuestros estudiantes no reciben los conocimientos de forma pasiva, sino que van generándolo ellos mismos, lo que implica la activación y el desarrollo de múltiples procesos mentales ya que tienen que usar su cerebro continuamente. En este sentido, los estudiantes deben pensar para resolver un problema específico, utilizar sus conocimientos previos para hacer enlaces y encontrar las conexiones etc.

Es importante hacer un alto en el camino para subrayar el papel capital que representan en este enfoque las habilidades para aprendizaje (técnicas de estudio, destrezas de aprendizaje, estrategias de aprendizaje...).

Los estudiantes deben estar comprometidos en su propio proceso de aprendizaje, en un contexto en el que tienen que interactuar con los demás. En este sentido, promueve la colaboración de los estudiantes y la socialización y proporciona la oportunidad de estudiar un tema desde diferentes perspectivas, desarrollando la comprensión intercultural y las habilidades de comunicación intercultural, siendo todas estas grandes ventajas.

Por último, cabe señalar que el uso de diferentes métodos, recursos, agrupamientos etc. aumenta la motivación de los alumnos, lo que mejora la participación y facilita el aprendizaje.

Desde la perspectiva del docente, encontramos también grandes beneficios ya que la manera en la que CLIL propone la práctica de aula hace que los profesionales de la docencia encuentren en este enfoque una manera de crecimiento profesional, animando a los profesores a ir más allá de sus áreas de investigación.

En el otro lado, encontramos algún obstáculo que puede debilitar la implementación de CLIL en las aulas. Como hemos señalado a lo largo de todo el documento, implica un alto grado de coordinación entre docentes que, en la práctica en ocasiones es insuficiente. Así mismo, tomando los datos de Eurydice (2006), el despliegue de recursos humanos

necesarios y el alto coste de los materiales didácticos apropiados, así como el escaso número de docentes cuya formación haya hecho hincapié en este enfoque (dado que se trata de una práctica relativamente reciente en Europa), son a menudo, importantes obstáculos que dificultan la implementación de este enfoque en un mayor número de centros y hace harto difícil extender esta oferta educativa de forma generalizada a toda la población escolar.

	BE fr	BE de	BE nl	CZ	DK	DE	EE	EL	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Legislación restrictiva			●												●		
Escasez de docentes cualificados	●			●			●		●			●	●	●	●		
Falta de material didáctico adecuado						●											
Coste elevado				●	●				●								

Figura 5: Obstáculos que impiden la aplicación generalizada de CLIL en Educación Primaria.  
Fuente: Eurydice

### 1.3.6 El rol del profesor CLIL

No existe una única forma de concebir ni de desarrollar un enfoque CLIL en las aulas, aunque todas las particularidades posibles comparten el doble objetivo de procurar el aprendizaje tanto de lengua extranjera como de contenido educativo. Es por ello que no existe un único papel estándar que defina a un profesor CLIL. Aún así, intentaremos aproximarnos al perfil que todo docente implicado con este tipo de práctica debe cumplir:

Lo primero que debemos considerar es que, generalmente, los encargados de asumir la docencia son profesores y profesoras hablantes no nativos de la lengua extranjera (Dalton-Puffer, 2007), por lo que, a menudo pesar de estar especializados en una o más materias no lingüísticas o poseer doble especialización, no son “expertos” de la lengua. Sin embargo, las destrezas lingüísticas cobran particular importancia en un enfoque como CLIL, y los docentes responsables de impartir este tipo de enseñanza deben tener una buena competencia en dicho ámbito.

Implementar CLIL supone una colaboración activa entre docentes, de este modo, el profesor de lengua extranjera y el profesor de contenido no lingüístico deben trabajar juntos para formular las nuevas necesidades didácticas que aseguren una real integración (Bot 2002) y que esa balanza que debe existir entre contenido y lengua se encuentre siempre en equilibrio.

Es deber del profesor crear en el aula una atmósfera agradable que invite a todos los alumnos a participar activamente, a investigar, a construir su aprendizaje.... El rol del maestro no es sólo proporcionar información para que los estudiantes lo reciban de manera pasiva, debe pasar a ser el guía o acompañante del alumno en su proceso de aprendizaje, facilitando en todo momento la comunicación en el aula, promoviendo el aprendizaje por medio de preguntas abiertas y animando a los estudiantes a que se pregunten entre ellos. Retomando el concepto de Andamiaje introducido por Vygotsky, el docente debe ofrecer el apoyo y la ayuda necesaria para que el alumno realice las tareas de manera correcta, teniendo presente que, a medida que el niño avanza en su desarrollo cognitivo, aumentando su autonomía sobre dicha actividad, el docente, de manera simultánea, va pasando a un segundo plano, pero sin perder su responsabilidad.

De la misma manera, llevar al aula materiales reales y fuentes primarias así como utilizar una gran diversidad de materiales manipulativos que certifique el principio de autenticidad inherente a este tipo de enfoque didáctico es responsabilidad del profesor.

Así mismo, otro factor a tener en cuenta es que CLIL adopta un enfoque centrado en el alumno. Así, de manera que el profesor debe utilizar terminología eminentemente cognitiva en las actividades que plantea. Así, todas las tareas estarán encaminadas a “analizar”, “inferir”, “investigar”, “clasificar”... por lo que es otro de los compromisos que los docentes CLIL deben asumir.

## CAPITULO DOS: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación se presenta la propuesta metodológica diseñada para implementar CLIL en un Centro Rural Agrupado.

La propuesta de trabajo se centrará en un Centro Rural Agrupado real, el CRA “Ribera del Duero”, colegio de titularidad pública, dependiente de la Junta de Castilla y León, que educa a alumnos y alumnas de Educación Infantil y Primaria.

En la presente propuesta cobra especial importancia aspectos como el desarrollo de la autonomía personal, la participación y responsabilidad social, la capacidad de interpretar el medio en el que viven, intervenir en él de manera activa, crítica e independiente, el desarrollo de las capacidades de indagación, exploración y búsqueda, etc. Todo ello sin olvidar que el rasgo distintivo más importante de CLIL recae en la importancia de encontrar el equilibrio entre contenido (el área no lingüística) y lengua (en nuestro caso el Inglés).

### 2.1 Contextualización de la propuesta

Situado en la provincia de Valladolid, el ámbito del Centro incluye nueve poblaciones: Quintanilla (cabecera del CRA), Herrera, La Parrilla, Traspinedo, Sardón, Villabáñez, Olivares, Valbuena y, San Bernardo; tratando de esta manera de plantear una propuesta metodológica lo más real posible, lo que además, puede ofrecer una referencia que sirva como punto de partida para cualquier escuela de estas características en un futuro próximo. Para la contextualización real y posterior propuesta metodológica he seleccionado la localidad de Traspinedo y más concretamente el segundo ciclo de Educación Primaria ya que los niños y niñas de estas edades tienen mucha curiosidad e interés por su entorno más cercano. El área con el que estará vinculada la propuesta es la de Conocimiento del Medio ya que creemos que esta área es posiblemente donde mayor respuesta podemos dar a dicho interés. En primer lugar, partimos de un tema de interés para los niños, su propia localidad, elemento socializador de gran importancia. Considerando el nivel de aprendizaje que tiene cada uno (no debemos olvidar que una de las características propias de un CRA es la presencia de alumnos en un mismo aula de varios niveles educativos), este tema estará relacionado con el día a día de los alumnos, es decir, con sus experiencias cotidianas, así, aparecen actividades y tareas encaminadas a interpretar el plano de una ciudad, conocer y ubicar edificios y tiendas de su pueblo, conocer y valorar la importancia de las instituciones etc. Todos los contenidos en lengua extranjera que se abordaran (edificios, tiendas, sus

correspondientes funciones etc.) están dentro de un contexto que les es totalmente familiar. Aprender sobre el área en la que viven y no sobre una localidad ficticia tiene la gran ventaja de crear en los alumnos un mapa conceptual sobre el que poder construir los nuevos contenidos de lengua extranjera.

Así mismo, aprovechando la curiosidad que les suscita este tema, queremos introducir como hilo conductor de toda la unidad el respeto, cuidado y valoración de la propia cultura y la de los demás, así como tratar el tema de la educación vial, por lo que diseñaremos tareas que incidan especialmente en este aspecto

### **2.1.1 Contexto socioeconómico**

El centro seleccionado para introducir el enfoque metodológico CLIL se encuentra localizado en la provincia de Traspinedo. Como puede verse en su Proyecto Educativo, se encuentra situada a 25 kilómetros de la capital, tiene una extensión de 26,03 kms<sup>2</sup> y se encuentra rodeada de montes, pinares y campos de cultivo. La mayor fuente de ingresos para los vecinos de la localidad son la ganadería, la agricultura, la construcción y la hostelería, destacando la presencia de empresas familiares dedicadas a la fabricación de dulces, pan y otros derivados, carnicerías y tiendas de comestibles.

El nivel económico de los habitantes es medio.

El municipio cuenta con un centro de jubilados, un polideportivo, piscina, un centro cívico, una biblioteca y una residencia de ancianos. Además, en la localidad funcionan asociaciones culturales como: Asociación de Amas de Casa, Asociación de Águedas, Asociación Deportiva, Asociación Teatral, Asociación taurina, Asociación de padres y madres, Asociación de jóvenes y la Asociación de cazadores.

### **2.1.2 El centro**

Es de titularidad pública, pertenece al C.R.A. “Ribera del Duero” y está situado en la C/ Las Escuelas s/n.

El centro consta de cuatro unidades, una de Infantil y tres de Primaria correspondientes a los tres ciclos de etapa.

Consta de tres edificios: Uno dedicado a aulas de enseñanza, tres aulas de primaria, una de educación infantil, y la cuarta dedicada a biblioteca y aula de desdoblamiento, con los servicios

higiénicos necesarios. En el edificio 2 se encuentra la sala de plástica, sala de audiovisuales y sala de material de educación física. En el edificio 3 está el pabellón, despacho, sala de reuniones y servicio de profesores. Las aulas tienen una superficie de 40 m. cuadrados. El patio es amplio con zona ajardinada y de juegos.

El centro dispone en la actualidad de 8 ordenadores, cuatro impresoras, una fotocopidora, un televisor, un vídeo y tres radiocassettes. Los recursos bibliográficos son suficientes contando con bibliotecas de aula y de centro

### **2.1.3 El aula: características del alumnado**

El grupo de alumnos para quienes se ha diseñado esta unidad cursa segundo ciclo de Educación Primaria. En ella 8 de los 11 alumnos son de Tercero de educación Primaria, siendo 3 los alumnos de Cuarto curso. Todos ellos tienen entre 8 y 10 años

Ninguno de ellos presenta adaptación curricular y en general.

En cuanto a las características de los alumnos propias de las edades de la etapa primaria destacamos:

- Se trata de una etapa de transición entre la infancia y la pubertad donde el grupo de amigos adquiere gran relevancia.
- Creciente capacidad de abstracción y nueva construcción de lo real.
- Disminución gradual del pensamiento egocéntrico y capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo.
- Consolidación del aprendizaje de códigos convencionales (lecto-escritura, numeración, etc...) y capacidad de utilizarlos fluidamente para elaborar nuevas informaciones o reestructurar las que ya posee.
- En cuanto al lenguaje y autonomía hay que señalar que los procesos anteriores se apoyan en el lenguaje como instrumento del pensamiento y del intercambio social.
- En cuanto a los componentes perceptivo-motores en estas edades se producen cambios cualitativos en aspectos básicos ligados al movimiento: agilidad, flexibilidad, precisión, equilibrio, resistencia, velocidad, etc... que hacen a niños y niñas aptos para el aprendizaje y desarrollo de actividades motrices específicas (deporte, danza etc.).

- En este periodo se consolida su identidad, van adquiriendo conciencia de sus capacidades y limitaciones y comienzan a percibir su situación en el mundo, en su medio social sobre todo.
- Generalmente, aceptan su situación y las normas que se les imponen. Es una edad en que los niños desean agradar, tanto a los adultos, como a los compañeros. Evolucionan desde posiciones de heteronomía moral hacia posiciones de autonomía y acuerdo social; las normas ya no son válidas sólo por el hecho de haber sido impuestas por una autoridad externa y comienzan a hacerse valer por otras razones, como haber sido establecidas por un acuerdo de todos los implicados.
- Actitudes de participación, respeto y tolerancia, tan importantes en esta U.D. comienzan a hacerse posibles a partir del desarrollo alcanzado al final del período.
- La progresiva aparición del pensamiento abstracto hace posible que el niño comience a ser capaz de verse a sí mismo desde el punto de vista de los otros.
- La convivencia en grupo permite, además, la existencia de lazos de amistad claramente deseables en esta etapa, ya que constituyen un factor motivacional hacia la escuela y todo lo que supone, contribuyendo al establecimiento de un clima positivo y adecuado para el desarrollo personal del alumno. Además, a través de las relaciones que viven en la escuela, los alumnos asimilan sistemas de valores, creencias, actitudes etc.

#### **2.1.4 Limitaciones**

Tras el análisis objetivo del contexto escolar concreto y, como hemos mencionado anteriormente, el centro no podría hacer frente a una sección bilingüe que posibilitara la implementación de la metodología CLIL en sus aulas. A pesar de haberlo planteado en cursos anteriores, la escasez de recursos económicos y la falta de profesorado especializado en el área lingüística que pudiese cubrir las necesidades de las nueve localidades que conforman el CRA han frenado su desarrollo.

## **2.2 Objetivos y contenidos**

Como hemos señalado, esta propuesta surge con la finalidad de introducir el enfoque metodológico CLIL en un Centro Rural Agrupado que en un principio cuenta con deficiencias a la hora de poder establecer una sección bilingüe. Éstas recaen en la falta de

profesorado especializado en el área lingüística, ya que solo cuentan con una especialista en lengua extranjera itinerante; por este motivo, no podría hacerse cargo de las sesiones en lengua extranjera. Además, dada la situación económica actual no sería posible solicitar a la Junta de Castilla y León profesionales con esta doble titulación que pudieran ponerse al frente de la sección bilingüe.

De todo ello, surgen como objetivos, que los alumnos sean capaces de:

- Conocer y valorar las principales características de su localidad.
- Conocer las actividades humanas de su localidad.
- Reconocer y apreciar su pertenencia a la localidad.
- Diferenciar los dos tipos básicos de localidad: ciudades y pueblos.
- Conocer qué recursos existen en su localidad para satisfacer las necesidades básicas (transporte, alimentación, sanidad...).
- Comparar su localidad con otra cercana más grande.
- Representar su localidad sobre el papel, identificando las principales calles y plazas, centros culturales, edificios administrativos, lugares de ocio etc.
- Conocer y valorar las costumbres y tradiciones de su localidad.
- Respetar las diferencias culturales que existen entre su localidad y otras localidades.
- Conocer cómo ha evolucionado la población de su localidad en el tiempo y cómo se distribuye en el espacio.
- Expresarse oralmente en base a imágenes históricas de su localidad.
- Plantear preguntas y formular hipótesis sencillas sobre hechos observables.
- Ampliar el vocabulario con los términos relacionados con la localidad, las instituciones y los transportes.

### **Contenidos:**

- Características de la localidad.
- Observación y descripción de distintos tipos de localidades: ciudades y pueblos.
- Comprensión e interpretación de planos y fotografías de la localidad.
- Desplazamiento en la localidad: El papel de los medios de transportes de la localidad en las actividades personales.
- Representación de la localidad: el plano.
- La población de un territorio.

- Cambios en la población: Natalidad, mortalidad y movimientos migratorios.
- Costumbres y tradiciones.
- Representación gráfica de la población.

## 2.3 Principios metodológicos

A continuación se detallan qué actividades y agrupamientos se proponen en consonancia con las líneas metodológicas de CLIL, atendiendo al contexto real del centro, y qué recursos personales y materiales serían necesarios para llevarlo a cabo.

### 2.3.1 Tipos de actividades

Tal y como señalan Navés y Muñoz (2000):

El énfasis de CLIL en la “resolución de problemas” y el “saber hacer cosas” hace que los estudiantes se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas. (Navés y Muñoz, 2000: 2)

Siguiendo esto, proponemos:

- **Actividades interculturales:** Fomento de la creación de una conciencia intercultural en los alumnos a través de tareas que faciliten la comprensión de las diferentes culturas. En este sentido, sería bueno que los materiales utilizados en las actividades fueran preferiblemente auténticos, de manera que los estudiantes puedan identificar principios, hacer comparaciones etc. Además, llevar a cabo estas actividades en lengua inglesa posibilita una mayor movilidad a la vez que provoca una mayor comprensión intercultural de las formas de vida y pensamiento de otros pueblos. El conocimiento de las creencias y costumbres de otras culturas, sin caer en meros estereotipos resulta esencial para el desarrollo de la competencia pluricultural.
- **Asambleas:** En ellas se promueve la interacción entre unos alumnos y otros, añadiendo un componente socializador al aprendizaje. Los estudiantes se comunican entre sí, incluso aunque cada uno tenga un nivel de competencia distinta, ya que deben prestar atención no solo al significado de lo que se dice sino también al contexto en el que se esté desarrollando la interacción. Este tipo de actividades permite que todos los alumnos puedan expresarse libremente y crear en el aula un contexto de comunicación más parecido al que los alumnos

se encontraran fuera del centro escolar en el que la negociación de significados permite aclarar lo que unos y otros quieren decir. Podemos introducir las actividades de tipo asamblea en el aula a través de las rutinas de entrada diarias, en las que se suelen trabajar expresiones del tiempo, del día de la semana etc. O en los momentos en los que los alumnos ponen en común los resultados de sus trabajos.

- **Excursiones y salidas fuera del centro:** Como sabemos, CLIL trata de garantizar que las actividades que se lleven al aula sean significativas, auténticas y motivadoras. En este sentido, en el contexto rural el entorno más cercano debe verse como un recurso fuertemente aprovechable ya que las actividades que realicemos fuera del aula diaria de los alumnos será una motivación añadida que facilitará el aprendizaje.
- **Actividades de resolución de problemas:** Abordando temas relevantes que los alumnos perciban como significativos, en los que no haya una solución obvia, los estudiantes deben poner en funcionamiento sus estrategias cognitivas, comprometiéndose con la tarea para llegar a una solución, o en su caso, extraer una serie de conclusiones. Los procesos mentales implicados en este tipo de actividades y que los alumnos deben poner en funcionamiento van desde la búsqueda de información, encontrar conexiones, relacionar hechos, analizar datos... Este tipo de actividades requieren de una orientación adecuada por parte del profesorado.
- **Preguntas abiertas:** Cuando el profesor hace preguntas que no pueden responderse con un “sí” o con un “no”, es decir, cuando no existe una única respuesta válida hablamos de preguntas abiertas. En este sentido, su valor estriba en que solicitan al estudiante responderlas desde sus propios pensamientos o emociones, lo cual da lugar a que puedan producirse debates en los que los alumnos intercambian sus ideas y comparten puntos de vista de manera que, entre todos, pueden articular su propio aprendizaje.
- **Actividades de comunicación interpersonal:** Las habilidades de comunicación interpersonal son vitales no solo en el ámbito educativo, sino que los alumnos deberán ponerlas en funcionamiento a lo largo de toda su vida. A través de actividades de equipo, en los que todos los miembros del grupo deban intercambiar información y colaborar para llegar a obtener un buen resultado final es una buena manera de fomentar las relaciones interpersonales en un ambiente de aula relajado y tranquilo.

- **Actividades de reacción personal a las manifestaciones culturales artísticas:** En ellas, los estudiantes deben poner en funcionamiento sus habilidades de pensamiento crítico y creativo formando nuevas combinaciones de ideas a partir de una manifestación cultural (p. ej.: Un poema) o artísticas (p. ej.: un cuadro), por lo que se perciben como actividades flexibles en las que no existe un resultado final correcto o incorrecto, sino que cada una de las respuestas individuales de los alumnos serán diferentes y originales y por tanto válidas.
- **Jigsaw o actividades “rompecabezas”:** En estas actividades el profesor presenta un problema o reto a los alumnos, generalmente divididos en pequeño grupo. A continuación cada miembro del grupo debe buscar información o centrarse en un aspecto concreto del tema. Pasados unos minutos, se explican los unos a los otros el contenido de su parte del trabajo. Los estudiantes no solo deben intercambiar información entre unos y otros, además, tienen que debatir y evaluar dicha información para llegar a una visión completa del tema.
- **Actividades de reflexión y retroalimentación.** Si los alumnos entienden que existe un valor real de las tareas que realizan en el aula que les permita aprovechar su utilidad fuera del contexto escolar, se implicarán más en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, las actividades de reflexión grupal sobre qué hemos aprendido en esa actividad o sesión, apreciando su utilidad, así como la retroalimentación que el profesor u otros estudiantes ofrezcan al alumno acerca de su trabajo, puede ayudarle a mejorar aquellos aspectos que necesiten ser revisados y encaminarle hacia la autonomía en su propio aprendizaje. Estas actividades sirven a su vez al profesorado para evaluar el propio desarrollo del proyecto y, en su caso, hacer las modificaciones oportunas.

### 2.3.2 Agrupamientos

Uno de los principios que subyacen al modelo CLIL es la necesidad de proponer actividades de aula participativas y colaborativas en las que los alumnos puedan desarrollar su propio conocimiento garantizando así un aprendizaje activo que dista mucho de la mera recepción pasiva de conocimientos.

En esta línea, las actividades que desde esta propuesta se plantean, están orientadas al trabajo colaborativo de los alumnos, en los que, además de responsabilizarse de su propio aprendizaje, deben comprometerse activamente con el resto del grupo para conseguir un objetivo común. De esta manera, se favorece que el uso que los alumnos hacen de la lengua tenga un fin comunicativo en sí mismo, en cuanto que deben planificarse, intercambiar ideas, contrastar opiniones... generando un contexto donde el idioma no es el centro de estudio pero sí la herramienta necesaria para llegar al conocimiento.

En este sentido, es necesario plantear actividades con diversos grados de dificultad a fin de que todos los alumnos puedan experimentar el éxito en su trabajo en función de sus capacidades y habilidades. Así mismo se propone que los grupos de trabajo no sean siempre los mismos, ya que variando los agrupamientos conseguiremos que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades de participar activamente ya que debemos tener en cuenta que en todo grupo siempre encontraremos alumnos más extrovertidos y participativos y otros más introvertidos cuya participación sea menor, teniendo siempre en cuenta que cada uno aprende a un ritmo diferente y cuentan con distintos estilos de aprendizaje.

### **2.3.3 Recursos necesarios**

Atendiendo a las limitaciones que tiene el centro, anteriormente expuestas, se necesitarían en primer lugar, profesores de refuerzo que tuvieran la capacitación necesaria para hacer frente al doble enfoque de CLIL.

A partir de eso, la formación continua del profesorado implicado es un requisito indispensable, así como la coordinación entre todos los docentes implicados, a fin de garantizar unos objetivos comunes y la misma línea metodológica.

Impulsar el intercambio entre los centros, de modo que se propicie el intercambio de experiencias y la puesta en marcha de iniciativas conjuntas conlleva unos gastos económicos a los que habría que hacer frente.

Del mismo modo, la escasez de materiales adecuados implica la necesidad de crearlos, teniendo en cuenta la necesidad de equilibrar contenido y lengua, lo que también conlleva un elevado coste que podría disminuir si utilizásemos materiales reales como folletos, periódicos, vídeos, páginas web..., una buena opción dada la importancia de garantizar el principio de autenticidad de los materiales.

## 2.4 Evaluación

Abordar el momento de la evaluación requiere un proceso de reflexión sobre el proceso enseñanza-aprendizaje en el que el docente debe:

- Decidir sobre qué va a evaluar.
- Seleccionar que instrumentos va a utilizar para recoger aquellos datos e informaciones objeto de evaluación
- Analizar esa información
- Emitir un juicio
- Hacer partícipes a los alumnos, comunicándoles el resultado de la evaluación

En un enfoque de este tipo, la evaluación debe ser siempre continua y formativa, es decir, debe atender a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y no solo al resultado final. Es bueno que el alumnado sepa desde el primer momento qué es lo que se espera de él y cuáles son los criterios de evaluación que serán aplicados.

Con todo ello surge la necesidad de crear instrumentos de evaluación necesarios que nos asegure una variada gama de información como portafolios, donde los alumnos recojan todos sus trabajos, redacciones, dibujos... y pueda comprobarse no solo el resultado final de sus producciones sino todo el proceso que ha tenido lugar. Así, sería bueno que el profesor, tras una primera entrega, devolviese al alumno el trabajo indicando qué aspectos debe mejorar. A continuación, el alumno incluirá ese primer trabajo en su portafolio junto con todos los que sigan hasta la consecución del producto final. De esta manera, los estudiantes pueden comprobar sus progresos sabiendo que se espera de él.

Otro instrumento de evaluación muy importante para comprobar el progreso de los alumnos son las parrillas de observación directa que el profesor ha de completar diariamente en el aula, prestando atención al uso que los estudiantes hacen de la lengua, su actitud, su compromiso con las tareas etc. Esta es una información fundamental ya que ayuda al docente a comprender qué está sucediendo en el aula y le posibilita la toma de decisiones necesarias si aprecia que algo está fallando. Lo ideal es que sea el propio docente quien diseñe estas escalas de observación en función de las necesidades de aula y del tema que se esté tratando.

Por último, los diarios de campo en los que el docente al finalizar cada sesión anota, de forma resumida, lo más destacado ocurrido durante el desarrollo de la misma, las incidencias, anécdotas etc. proporcionan una valiosa información que le permita comprobar tanto el progreso de los alumnos como el del propio proceso enseñanza-aprendizaje.

Para favorecer la autoevaluación de los alumnos sería bueno proponerles que unos revisen y corrijan los trabajos de otros antes de que lo haga el profesor, así ellos mismo pueden proponer mejorar y desarrollar otras habilidades.

De la misma forma, tratando de atender a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, los docentes pueden recurrir a los indicadores que ofrece el Centro Europeo de Lenguas Modernas en la matriz CLIL<sup>2</sup> y comprobar si están cumpliendo con los requisitos necesarios para asegurar el logro de la calidad CLIL.

---

<sup>2</sup> Esta matriz la encontramos en la siguiente página web: <http://archive.ecml.at/mtp2/clilmatrix/index.htm>

## CAPITULO TRES: CONCLUSIONES

Para realizar una valoración crítica de todo el proceso que ha tenido lugar durante la elaboración de este TFG, las conclusiones finales deberían estar en correlación con los objetivos inicialmente propuestos y comprobar así si se han dado respuesta a los interrogantes planteados. El mayor reto al que quisimos enfrentarnos desde este TFG era el de identificar qué potencialidades ofrecen los CRA para la incorporación de la metodología CLIL en la perspectiva de la educación plurilingüe y pluricultural, objetivo al que creemos haber dado respuesta ofreciendo una propuesta de intervención que pueda ser aplicada, con unas pautas metodológicas que pueden abrir la senda a nuevos proyectos innovadores.

Siguiendo esto, se ha podido comprobar la eficacia que el enfoque CLIL tiene sobre los alumnos, en cuanto que permite un aprendizaje mucho más integrado, aunando la importancia de los contenidos con la necesidad de desarrollar habilidades de comunicación que debemos adquirir como miembros de un mismo continente en el que destacan el plurilingüismo y la pluriculturalidad. Dando este enfoque interdisciplinario a la enseñanza de idiomas, estaremos contribuyendo a crear entornos educativos que permitan trabajar una variedad de temas, a la vez que conseguiremos que nuestros estudiantes vayan creando una percepción positiva de las lenguas y las diversas culturas estimulando el desarrollo personal y la construcción de sus propios aprendizajes.

Así mismo, hemos podido comprobar la escasez de recursos materiales adecuados y una escasa formación del profesorado en el ámbito de la integración contenido y lengua.

Al hilo de todo ello, resulta de vital importancia la formación del profesorado en el ámbito de las lenguas y la interculturalidad, a fin de promover una mayor implementación de enfoques bilingües que permitan poner en práctica enfoques docentes como el que CLIL plantea.

Para su desarrollo, desde este TFG y tras la indagación en gran cantidad de fuentes bibliográficas, creemos que un buen comienzo sería plantear un enfoque por tareas o un aprendizaje basado en proyectos, en los que las tareas tengan una relación con lo social, y una orientación más cognitiva, a la vez que estimulan la participación de todos los alumnos. En ellos, los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos, los conocimientos previos que posean o las distintas nacionalidades presentes en el aula, se aprecian como grandes

beneficios, gracias a los cuales, el aprendizaje se construye desde las fortalezas individuales de cada uno, consiguiendo un beneficio grupal.

Al mismo tiempo, se ha podido conocer una realidad presente en nuestro Sistema Educativo que en ocasiones se encuentra gravemente desfavorecida en términos tanto de consideración social como de dotación de medios: la escuela rural; lo que contrasta con aspectos tan positivos de la misma como la heterogeneidad de su alumnado y la gran contribución cultural que realizan a la zona en la que se encuentran situadas.

Teniendo en cuenta que actualmente no existe ninguna normativa que regule las particularidades de los centros rurales, lo que conlleva un sobreesfuerzo de programación y organización particular, se debería valorar la gran labor que realizan estas pequeñas escuelas, impulsarlas y dotarlas de recursos suficientes que las permitan desarrollarse al mismo nivel que las escuelas urbanas, en las que los intercambios con otros centros europeos o la cooperación entre profesorado de distintos países está a la orden del día.

Con ello, evitaremos la marcha de los alumnos a localidades de mayor población que les ofrezcan mayores oportunidades, al mismo tiempo que estaremos evitando la desmotivación existente en muchos profesionales de la educación rural, tal y como he podido comprobar en mis conversaciones con ellos.

El amplio repertorio de piezas que conforma esta realidad educativa hace que lo perciba como un atractivo punto de partida que posibilite la puesta en marcha de proyectos coherentes e innovadores como CLIL lo que, con la ayuda necesaria por parte de las administraciones educativas, puede hacer que se reduzcan distancias y se mejore la calidad de la enseñanza-aprendizaje en los pueblos. Así, un buen comienzo sería el de garantizar la buena formación inicial y permanente de los docentes, fomentar el intercambio de experiencias entre escuelas rurales y urbanas, la creación de proyectos conjuntos de investigación-acción etc.

Para concluir este tercer capítulo, y a modo de reflexión personal, me gustaría destacar lo positivo que ha sido para mí la toma de contacto con este tipo de centros, más aún tras la realización del Practicum I y II en grandes centros urbanos. He podido apreciar dos realidades que aprecio como opuestas, en las que, desde una parte, se fomenta la homogenización de los alumnos y el trabajo individual de éstos, dispuestos en filas individuales en los que los momentos de socialización quedan reducidos al tiempo de

recreo; y otra muy distinta en la que la diversidad de los alumnos es ampliamente beneficiosa, al aprender unos de otros de una manera cooperativa e igualitaria.

Es por ello que desde este TFG se ha propuesto el trabajo colaborativo en pequeño grupo, ampliamente adaptable a cualquier escuela tanto si cuenta con un elevado número de alumnos como si no. En esta línea, las actividades propuestas deben ir encaminadas a favorecer la comunicación entre todos los alumnos, independientemente de su actual nivel de competencia, favoreciendo la reflexión grupal y el trabajo colaborativo. De esta manera los alumnos irán alcanzando nuevos conocimientos por ellos mismos, siendo labor del profesorado acompañarles en ese camino.

## IV. BIBLIOGRAFÍA

### a. Libros y artículos

- Arnau, J. (2001). *Metodología en la enseñanza de Inglés*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Boix Tomás, R. (1995). *Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural*. Barcelona: Graó.
- Boix Tomàs, R. (2003). Escuela rural y territorio: entre la desruralización y la cultura local. En *Erural, Revista Digital*. Programa de Educación Rural. Facultad de Educación. Universidad de Playa Ancha. Chile.
- Cantón Mayo, I. (2004). *Intervención educativa en la sociedad del conocimiento*. Granada: Grupo Editorial universitario.
- Coyle, D. (1999). *Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts*. En J. Masih (Ed.). *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62). Londres: CILT.
- Coyle, D. (2007) *Content and language integrated learning: Motivating Learners and Teachers*. En *The CLIL Teachers Toolkit: a classroom guide*. Nottingham: The University of Nottingham.
- Coyle, D, Hood, P and Marsh, D (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Outcomes and Processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. En W. Delanoy y L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives in English Language Teaching*. Heidelberg: Carl Winter.
- Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning at school in Europe*. Brussels: Eurydice European Unit.
- House, S (2011). *Didáctica del inglés: Classroom practice*. (Coord.) Ministerio de Educación, Secretaría General Técnica: Graó.

- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Langé, G. (edit.) (2001). *Insegnare in una lingua straniera*. Milan, Direzione Generale della Lombardia – TIE –CLIL.
- Marsh, D. (2000). *An introduction to CLIL for Parents and Young People*. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Navés, T. y Muñoz, C. (2000). *Usar las lenguas para aprender y aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes*. En D. Marsh & G. Langé, (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Language*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Verdú, M., & Yvette, C. (2002). *La enseñanza del inglés en el aula de primaria: propuesta para el diseño de unidades didácticas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Vigotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

#### **b. Páginas Web**

- García Gurrutxaga, M<sup>a</sup> L. (2010) *Hacia una competencia plurilingüe*. Revista de Educación n<sup>o</sup> 13. Disponible en: [http://www.adide.org/revista-back/index10e7.html?option=com\\_content&task=view&id=395&Itemid=65](http://www.adide.org/revista-back/index10e7.html?option=com_content&task=view&id=395&Itemid=65)
- Mallada Bolea, L.M (2012). *La dirección en un Centro Rural Agrupado*. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3932744.pdf>
- Moate, J (2010). *The Integrated Nature of CLIL: A Sociocultural Perspective*. Disponible en: <http://www.icrj.eu/13/article4.html>

Mohan, B. & van Naerssen, M. (1997) *Understanding Cause-effect: Learning through Language* . English Teaching Forum. Disponible en: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p22.htm>

Portal de Educación de la Junta de Castilla y León. Disponible en: <http://www.educa.jcyl.es/es>

STECYL (2012) *La enseñanza y el mapa escolar en el medio rural de Castilla y León*. Disponible en: [http://www.stes.es/areas/escuela\\_rural/120708\\_La\\_Ensenanza\\_y\\_el\\_mapa\\_escolar\\_en\\_el\\_medio\\_rural\\_de\\_Castilla\\_y\\_Leon\\_Informe\\_STECyL-i.pdf](http://www.stes.es/areas/escuela_rural/120708_La_Ensenanza_y_el_mapa_escolar_en_el_medio_rural_de_Castilla_y_Leon_Informe_STECyL-i.pdf)

Sudhoff, J. (2010) *CLIL and Intercultural Communicative Competence: Foundations and Approaches towards a Fusion*. Disponible en: <http://www.icrj.eu/13/article3.html>

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm)

### **c. Documentos Oficiales**

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORDEN de 20 de junio de 1987 por la que se estableció el procedimiento para la constitución de Colegios Rurales Agrupados de EGB. BOE de 25 de Julio de 1987.

ORDEN de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. BOE 2 de Mayo de 2002.

ORDEN EDU/6/2006/, de 4 de enero, por la que se regula la creación de secciones bilingües en centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Castilla y León. BOCYL de 12 de Enero de 2006.

Ley Orgánica de Educación (LOE 2/2006), de 3 de Mayo. B.O.E. de 4 de mayo de 2006.

Real Decreto (R.D. 2731/1986), de 24 de diciembre sobre la constitución de colegios rurales agrupados de Educación General Básica. BOE de 9 de Enero de 1987.

Real Decreto (1513/ /2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria. BOE de 8 de Diciembre de 2006.

