

**UNED**

EIDUNED  
Escuela  
Internacional  
de Doctorado

# **TESIS DOCTORAL**

**2021**

**EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA EN LENGUA INGLESA EN LOS  
PROGRAMAS BILINGÜES /AICLE DEL  
PRINCIPADO DE ASTURIAS**

**M.<sup>a</sup> ISABEL HOMPANERA LANZÓS**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN FILOGÍA.  
ESTUDIOS LINGÜÍSTICOS Y LITERARIOS**

**DIRECTORA: DRA. ELENA MARTÍN MONJE**

UNED

EIDUNED  
Escuela  
Internacional  
de Doctorado

## ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS

RESUMEN

LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS ..... iv

LISTADO DE TABLAS..... vii

LISTA DE FIGURAS..... viii

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN ..... 1

1.1. Justificación de la Investigación ..... 1

1.2. Sinopsis y Estructura de la Tesis ..... 6

1.3. Comentarios Respecto a la Bibliografía y la Terminología..... 8

1.4. Referencias..... 12

CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN ..... 15

2.1. Objetivo de Estudio..... 15

2.2. Preguntas de Investigación ..... 18

2.3. Hipótesis de Estudio ..... 19

2.4 Referencias..... 21

CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS ... 23

3.1. Introducción ..... 23

3.2. Antecedentes del Enfoque Comunicativo..... 28

3.3. El Enfoque Comunicativo..... 32

3.4. El Enfoque por Tareas .....	33
3.5. El Enfoque Orientado a la Acción .....	39
3.6. El Marco Común Europeo de Referencia .....	43
3.6.1. Justificación del MCERL .....	43
3.6.2. Volumen Complementario del MCERL con Nuevos Descriptores .....	46
3.6.3. Rasgos Generales del MCERL.....	47
3.6.4. Dimensiones del MCERL .....	52
3.6.5. Usuarios y Problemática.....	59
3.7. Conclusiones .....	61
3.8. Referencias.....	64
<b>CAPÍTULO 4: EL ENFOQUE AICLE O APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS .....</b>	<b>73</b>
4.1. Origen de AICLE.....	75
4.2. El Enfoque AICLE .....	80
4.2.1. Características de AICLE .....	82
4.2.2. Las 4 Cs en AICLE.....	90
4.3. Las Competencias en AICLE .....	97
4.4. La Competencia Comunicativa en AICLE .....	108
4.4.1. El Efecto AICLE en la Competencia Lingüístico-Comunicativa en LE.....	112
4.4.1.1. La Competencia Comunicativa Escrita.....	116
4.4.1.2. La Competencia Comunicativa Oral.....	122



4.5. Evaluación en AICLE .....	131
4.6. Conclusiones .....	140
4.7. Referencias.....	143
<b>CAPÍTULO 5. POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y BILINGÜISMO; IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL.....</b>	<b>175</b>
5.1. Introducción .....	175
5.2. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en Europa. ....	182
5.3. Medidas de la UE para Promover el Multilingüismo .....	190
5.4. El Método o Enfoque AICLE en España.....	193
5.4.1. El Programa Bilingüe en Asturias .....	199
5.4.1.1. Alumnado en el Programa Bilingüe.....	204
5.4.1.2. Acciones para Garantizar la Calidad del PB.....	207
5.5. Conclusiones .....	211
5.6. Referencias.....	212
<b>CAPÍTULO 6. METODOLOGIA .....</b>	<b>230</b>
6.1. Diseño Metodológico.....	230
6.1.1. Tipo de Investigación .....	230
6.1.2. Estrategia de Triangulación.....	242
6.2. Contexto, Informantes.....	245
6.2.1. Informantes.....	250



6.3. Terminología Estadística Utilizada en el Análisis Descriptivo .....	253
6.4. Programa Estadístico Utilizado.....	254
6.5. Variables e Instrumentos de Medida.....	254
6.6. Procedimiento: Vía de Recolección de Datos.....	260
6.7. Instrumento de Análisis de los Datos. Procesamiento y Presentación de Datos .	274
6.7.1. Resultados Cuantitativos: Escalas de Puntuaciones .....	278
6.7.2. Niveles de Rendimiento del Alumno .....	285
6.8. Conclusiones .....	291
6.9. Referencias.....	293
<b>CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE RESULTADOS .....</b>	<b>301</b>
7.1 Introducción .....	301
7.2. Preguntas de investigación.....	303
7.2.1. Pregunta de Investigación 1: Efecto de la Enseñanza AICLE sobre la Comprensión Lectora de los Alumnos.....	303
7.2.2 Pregunta de Investigación 2: Efecto de la Enseñanza AICLE sobre Expresión/ Producción Escrita de los Estudiantes .....	318
7.2.3. Pregunta de Investigación 3: Efecto de la enseñanza AICLE sobre la Comprensión Oral de los Alumnos.....	327
7.3. Triangulación .....	333
7.4. Conclusiones .....	335
7.5 Referencias.....	337



CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES .....	341
8.1. Conclusiones del Marco Teórico .....	342
8.2. Conclusiones de las Fases de Investigación.....	346
8.3. Confirmación de la Hipótesis.....	350
8.4. Conclusiones Finales .....	354
8.4.1. Conclusiones del Estudio en Comprensión Lectora.....	355
8.4.2. Conclusiones del Estudio en Expresión Escrita .....	357
8.4.3. Conclusiones del Estudio en Comprensión Oral .....	358
8.5. Limitaciones, Aportaciones del Experimento y Futuras Líneas de Investigación	359
8.6. Referencias.....	368
ANEXO I: DESCRIPCIÓN ESCALA GLOBAL NIVELES MCERL.....	382
ANEXO II: DATOS INFORMANTES .....	384
ANEXO III: EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ASTURIAS 2017 .....	386
ANEXO IV: RÚBRICAS DE CORRECCIÓN .....	427
ANEXO V: DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES 1, 2, 3 DE LOGRO.....	433
ANEXO VI: DESCRIPCIÓN CURRICULAR DEL ÍTEM: NIVEL 3.....	434
ANEXO VII: TABLAS NIVEL ESTUDIOS FAMILIAS Y CUESTIONARIO ISEC.	435



## **AGRADECIMIENTOS**

En primer lugar quisiera mostrar mi agradecimiento al Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias y en especial a Don Rubén Fernández Alonso y Don Ángel Balea Vázquez, del Servicio de Estudios de Evaluación y Calidad en la Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad Educativa de la Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias por su valiosa ayuda al permitirme el acceso a los datos procedentes de la Evaluación de Diagnóstico (2017-2019) sin los cuales este trabajo no habría sido posible.

En segundo lugar, he de agradecer a la profesora Doña Elena Martín Monje sus consejos y guía en todo el proceso de elaboración de este trabajo. Su cercanía y apoyo me han alentado a continuar en todo momento a pesar de las adversidades; sus certeros consejos me han servido de gran ayuda para orientar y desarrollar este trabajo.

Finalmente, a mi madre y a mi marido a los que tantos momentos de atención he robado.



## Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio longitudinal de casos sobre los efectos de AICLE en el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en lengua extranjera inglesa llevado a cabo con 1496 estudiantes, 651 alumnos que siguen el programa AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) y 845 alumnos no AICLE en 27 centros públicos, privados y concertados dentro del Principado de Asturias. La evolución del aprendizaje lingüístico de ambos grupos se examina a lo largo de tres años (2017,2018, 2019) en 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria a través de la aplicación de las pruebas de diagnóstico en comprensión escrita y oral y expresión escrita en lengua extranjera inglesa. Además de estas comparaciones intergrupales también se realizan análisis intragrupal para determinar la evolución del alumnado bilingüe y no bilingüe en lengua extranjera inglesa en el citado nivel educativo. En este caso la investigación sigue una metodología mixta en cuanto a la recogida y análisis de datos se refiere (datos cualitativos y cuantitativos). Esta investigación muestra que la enseñanza bilingüe/AICLE mejora notablemente la competencia comunicativa en lengua extranjera de los estudiantes en las destrezas evaluadas, pero es necesario seguir investigando qué factores son los que determinan esta mejoría dentro del programa AICLE / bilingüe y así seguir haciendo cambios y adaptaciones en la metodología actual en la enseñanza de idiomas para lograr un pleno desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en nuestros alumnos de lenguas extranjeras.

**Palabras clave:** AICLE, longitudinal, competencia comunicativa lingüística, lengua extranjera inglesa, comprensión y expresión escrita y comprensión oral.

### **Abstract**

This research reports the effects of CLIL on the development of linguistic communicative competence in English as a foreign language (FL) on a longitudinal study carried out with 1496 students, 651 are CLIL (Content and Language Integrated Learning) students and 845 are Non CLIL students in 27 public, private and charter schools across the Principality of Asturias. The evolution of the linguistic development of both groups is traced along three years in the 4th Year of Compulsory Secondary Education through the administration of different official tests in reading, listening and writing skills. In addition to these intergroup comparisons, intragroup development is also examined to determine the evolution of both CLIL and non CLIL students in that level. In this case, the study follows a mixed-method approach regarding the data collection and analysis. This study shows the CLIL approach improves the linguistic communicative competence of students of English as a FL in the aforementioned skills but it is necessary to continue research in order to determine which factors are responsible for this improvement within the CLIL program, and consequently implement the necessary changes in the process of foreign language teaching, to achieve full development in our students' linguistic communicative competence in a foreign language.

**Keywords:** CLIL, longitudinal, linguistic communicative competence, English as a Foreign Language, reading, writing and listening skills.

## LISTA DE ACRÓNIMOS Y ABREVIATURAS

AICLE	Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (en inglés Content-Based Language Integrated Learning, CLIL o Content-Based Instruction, CBI).
AL/ DL	Áreas Lingüísticas/ Disciplinas Lingüísticas.
ANL/DNL	Áreas no Lingüísticas/ Disciplinas No Lingüísticas
APA	American Psychological Association
CALL	Computer assisted language learner
CBI	Content Based Instruction
CE	Comprensión escrita
CL	Comprensión lectora
CLIL	Content and Language Integrated Learning
CO	Comprensión oral
CoE	Council of Europe (Consejo de Europa en español)
ED	Evaluación de Diagnóstico
EE	Expresión escrita
EFI	Enseñanza formal del inglés.
EMI	English Medium Instruction
EP	Educación Primaria
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
HOTS	High Order Thinking Skills, Orden superior de destrezas del pensamiento de Bloom.
ILE	Inglés como Lengua Extranjera

ISEC	Índice socioeconómico y cultural
L1	Lengua materna
LAC	Language Across the Curriculum
LE	Lengua Extranjera, aquí se refiere al inglés.
LEI	Lengua Extranjera Inglés
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
LOTS	Low Order Thinking Skills, Orden inferior de destrezas del pensamiento de Bloom
MECD	Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas
NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación
OAPPE	Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PAU	Pruebas de acceso a la universidad
PB	Programa bilingüe
PD	Prueba de diagnóstico
PEL	Portfolio Europeo de las Lenguas
PISA	Programme for International Students Assessment
RELANG	Relating language curricula, tests and examinations to the CEFRL
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TFM	Trabajo Fin de Máster

TIC	Tecnología de la Información y la Comunicación.
UE	Unión Europea
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
ZDP	Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky

**LISTADO DE TABLAS**

Tabla 1. Teorías del aprendizaje (Ellis, 2005) .....	38
Tabla 2. Técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas .....	235
Tabla 3. Distribución total de alumnos hizo prueba por año y la N prevista.....	252
Tablas 4. Variables dependientes e instrumentos de medida.....	255
Tabla 5. Valor medio de ISEC de familias de alumnos bilingües y No bilingües.....	257
Tabla 6. Ejemplo de Unidades de Evaluación aplicadas en 2017.....	262
Tabla 7. Procesos cognitivos.....	269
Tabla 8. Resultados cuantitativos CO/EE/CL.....	280
Tabla 9. Análisis de ítems.....	282
Tabla 10. Índice de discriminación.....	285
Tabla 11. Desviación típica en CL. 2017-2019 .....	305
Tabla 12. Valores críticos de la distribución t_Student .....	307
Tabla 13. Desviación típica en EE .....	319
Tabla 14. Desviación típica en CO .....	329

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Niveles de competencia en el MCERL (Consejo de Europa, 2002:26) .....	53
Figura 2. Las 4 Cs de Coyle (2005) .....	90
Figura 3. Elementos esenciales en CLIL según Mehisto y Lucietto (2011).....	93
Figura 4. Pirámide del Pensamiento Crítico (Anderson et al; 2001) .....	103
Figura 5. Habilidades de pensamiento de Bloom .....	104
Figura 6. Verbos frecuentes en la taxonomía de Bloom (2001) .....	105
Figura 7. Zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978) .....	106
Figura 8. Inicio del estudio de la lengua extranjera. (Eurodyce 2017) .....	178
Figura 9. Estatus de las lenguas a través del modelo AICLE. Fuente Eurodyce.....	187
Figura 10. Implantación del programa bilingüe en centros públicos.....	203
Figura 11. Materias impartidas en LE y etapa. 2014/2015.....	206
Figura 12. Proceso en la investigación .....	231
Figura 13. Esquema IA (Basado en Latorre, 2004: 363) .....	234
Figura 14. Criterio de calidad en la investigación .....	239
Figura 15. Valores ISEC alumnos No Biling/ Bilingües años 2017-2019 .....	258
Figura 16. Bloques de contenido de competencia comunicativa lingüística .....	263
Figura 17. Relación entre las destrezas evaluadas y los procesos cognitivos.....	267
Figura 18. Corrección para los cuadernillos de evaluación de la comprensión lectora..	271

Figura 19. Código de corrección de evaluación de la expresión escrita.....	272
Figura 20. Aspectos de la rúbrica de evaluación de la expresión escrita.....	273
Figura 21. Relación instrumentos, datos y niveles de rendimiento .....	275
Figura 22. Muestra analizada.....	276
Figura 23. Objetivos, instrumentos y técnicas de investigación.....	277
Figura 24.Escala de puntuaciones; media en 500.....	279
Figura 25. Ejemplo de análisis de escalas.....	281
Figura 26. Ejemplo de información que cada ítem proporciona.....	283
Figura 27. Niveles de rendimiento.....	286
Figura 28. Descripción de los niveles 5 y 6.....	288
Figura 29. Descripción curricular del ítem. Niveles 1 y 2.....	289
Figura 30. Procedimiento seguido para analizar los datos.....	290
Figura 31. Comparación de medias. Comprensión lectora, 2017-2019.....	308
Figura 32.Comparación de puntuación media en CL en el tiempo.....	309
Figura 33.Niveles de logro o rendimiento según puntuaciones.....	310
Figura 34. Comparación niveles de rendimiento,2017-2019.....	311
Figura 35. Comparación niveles de logro en CL,2017.....	312
Figura 36. Comparación niveles de logro en CL, 2018.....	313
Figura 37. Comparación niveles de logro en CL,2019.....	315
Figura 38. Comparación en CL en los 27 centros analizados, 2017-2019.....	316



Figura 39. Relación curricular con ítem del cuestionario .....	317
Figura 40. Comparación de puntuaciones medias en expresión escrita, 2017-2019 .....	320
Figura 41. Niveles de rendimiento en expresión escrita .....	322
Figura 42. Comparación niveles de logro en EE, 2017 .....	324
Figura 43. Comparación niveles de logro en EE, 2018 .....	325
Figura 44. Comparación niveles de logro en EE, 2019 .....	326
Figura 45. Comparación de puntuaciones medias en CO, 2017-2019 .....	328
Figura 46. Niveles de logro en CO, 2017-2019 .....	330
Figura 47. Comparación de niveles de logro en CO, 2017 .....	331
Figura 48. Comparación de niveles de logro en CO, 2018-2019 .....	332

## CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

### 1.1. Justificación de la Investigación

Este trabajo de investigación constituye para la autora la continuación a la labor iniciada durante sus estudios del Programa de Máster en Lingüística Inglesa Aplicada y su trabajo fin de máster(TFM): *El desarrollo de la expresión oral en los programas AICLE/ Bilingües del Principado*(2016) cuyos resultados demostraron la hipótesis de investigación y se comprobó que la expresión oral sí mejora en los programas AICLE/ bilingües y que los alumnos usan estrategias de aprendizaje diferentes a los que no siguen el programa; es esta pues, una labor de investigación enmarcada en el desarrollo de la competencia lingüística dentro de las programas bilingües o programas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) en los centros de enseñanza secundaria en Asturias.

El objetivo principal de este estudio de investigación es dar cuenta del desarrollo de la competencia comunicativa en inglés como LE en los Programas Bilingües del Principado de Asturias. La enseñanza bilingüe se inicia en el curso 2004-2005 en Asturias como medio para alcanzar los objetivos impuestos en el Consejo Europeo de Barcelona 2002, donde se percibe la necesidad de mejorar la competencia comunicativa lingüística de los alumnos. La enseñanza o metodología AICLE surge como respuesta a este objetivo (Dalton Puffer,2011) no solo en España sino como bien apuntan otros autores: Pladevall-Ballester y Vallbona (2016) en todo el continente europeo. Bajo el enfoque AICLE se aprovechan los distintos recursos, estrategias y destrezas que desarrolla el alumno cuando aprende una lengua o una materia, a través de los currículos integrados de lenguas y de áreas no lingüísticas. De este modo se contribuye al

desarrollo de una competencia comunicativa significativa que optimiza y facilita los aprendizajes posteriores.

El nuevo contexto europeo dominado por una economía de mercado basado en la sociedad del conocimiento hace evidente un cambio en las necesidades de educación y formación de los jóvenes europeos. El CoE (Consejo de Europa), desde su Departamento de Política Lingüística propicia la promoción de la diversidad lingüística y del aprendizaje de lenguas, contribuyendo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (de Europa,2001), (MCERL, en lo sucesivo) una obra de referencia que orienta toda la política lingüística europea, así como con su herramienta complementaria el *Portfolio europeo de las lenguas* (PEL).

España participa de forma activa en todas y cada una de las iniciativas que promueve la Comisión. El Plan de Acción 2010-11(MEC,2010) incorpora como objetivo específico el plurilingüismo. Para dar respuesta a ese objetivo se ha diseñado un Programa Integral de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (2010-2020), acordado con las administraciones educativas. España se encuentra, así mismo, entre los países que fomentan el aprendizaje temprano de lenguas desde los niveles preescolares. Cabe destacar, también, la expansión de la enseñanza bilingüe en la modalidad AICLE y la prolífica investigación sobre el tema.

El enfoque AICLE ha dado lugar a múltiples estudios de investigación (Dalton Puffer, 2011,Pérez Cañado, 2012) pero pocos proporcionan la perspectiva longitudinal requerida y señalada por diversos autores: Bruton,2011 ;Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Pérez Cañado 2016; Ruiz de Zarobe, 2011) de ahí que el presente estudio intente llenar ese nicho de

investigación, estudiando una cohorte de 1496 alumnos distribuida a lo largo de la geografía asturiana en 27 centros de Enseñanza Secundaria Obligatoria, lo que supone el 25,96% del total de centros de enseñanza secundaria en el Principado. Garantiza además la homogeneidad de los grupos AICLE o experimental y de control y lleva a cabo análisis discriminantes de las variables externas que puedan incidir sobre los resultados, tipos de centro: público, privado y concertado y nivel/índice socioeconómico y cultural de los participantes (ISEC).

Pero, antes de adentrarnos en la presentación de los temas a tratar en este trabajo, es imprescindible exponer las razones que motivan la investigación en este campo. En la actualidad la investigadora es profesora de Inglés como Lengua Extranjera (ILE, en lo sucesivo) en un Instituto de Educación Secundaria de Asturias, imparte clases y coordina el Programa Bilingüe (PB) o AICLE en el centro desde el curso 2019. A su vez, ha sido la impulsora y la coordinadora de la sección bilingüe (PB) en otro centro de Secundaria durante los cursos en los que AICLE inicia su implementación en la comunidad autónoma, 2007-2010 además de profesora de español como lengua extranjera de alumnos del Aula de Inmersión Lingüística durante los cursos 2010-2012. Durante este tiempo la investigadora ha sido testigo de la mejora que se produce en la comprensión y expresión oral y posteriormente escrita de los alumnos que cursan la enseñanza secundaria en el Programa Bilingüe, el alto grado de interés y motivación de estos alumnos y de sus familias, además del esfuerzo que supone para el profesorado de estos programas adaptar sus metodologías hacia enfoques más dinámicos, haciendo protagonistas a los alumnos de la construcción de sus aprendizajes dentro de contextos lo más realistas posibles. Estos alumnos hacen uso continuamente de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) y

aprenden la lengua extranjera de forma inconsciente cuando se utiliza para vertebrar los contenidos curriculares en sus clases diarias de Geografía e Historia, Tecnología, Música y Educación Visual y Plástica. Por otra parte, la profesora ha comprobado cómo los alumnos del Aula de Inmersión Lingüística adquieren la lengua española rápidamente tras asistir a las 4 primeras sesiones del día a clases de español como segunda lengua y acudir a las clases de las distintas materias el resto de las sesiones aún sin conocer el idioma vehicular; sin embargo, el aprendizaje de la segunda lengua se hace en un contexto real, significativo y de inmersión total en la nueva lengua que les lleva a adquirir las destrezas BICS (Cummins,1979)en poco tiempo.

Los alumnos de estas Aulas de Inmersión Lingüística al igual que los alumnos de los PB o AICLE siguen una metodología activa y participativa, son igualmente protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje, aprendices autónomos, construyendo su interlengua, ayudados por el ambiente interactivo y colaborativo en el aula, que deben usar la lengua española para hacerse entender pues es el único idioma común a todos ellos. Los aprendices de español como LE adquieren las destrezas BICS(Cummins,1978) ayudados por la inmersión total que viven en el centro escolar y fuera de él, y alcanzan en su mayoría un nivel competencial en comprensión y expresión oral equivalente al A2 de MCERL en tres meses aproximadamente, permitiéndoles incorporarse a las clases ordinarias durante todo el horario lectivo y poder avanzar hacia las habilidades o destrezas CALP(Cummins,1979) con posterioridad (unos 7 años). Estos estudiantes del Aula de Inmersión Lingüística, del mismo modo que los aprendices en PB son expuestos a usos significativos de la lengua (Brinton et al.,1989) en un entorno igual al de los aprendices de una L1 (Genesee,1987).De esta manera, la lengua meta puede aprenderse de

forma accidental y no solo de forma deliberada (Dalton-Puffer, 2008; Gene- Gil, Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b), a partir de situaciones reales en las que los alumnos y los profesores se concentran en la transmisión y la recepción de un mensaje y no tanto en la forma.

Sin embargo, esto no significa que no pueda recurrirse a la enseñanza explícita de aspectos lingüísticos cuando sea necesario (Fontecha, 2009). En efecto, la exposición a la lengua meta y la comunicación auténtica no son suficientes para potenciar el desarrollo de la interlengua (Lyster, 2007) y, de hecho, según Järvinen (1999), lo óptimo es que el aprendizaje implícito y el explícito sean procesos complementarios que operen simultáneamente de ahí su permanencia en estas aulas las cuatro primeras horas lectivas de su jornada escolar.

Al igual que los alumnos de los programas bilingües, el nuevo idioma o lengua sirve como vehículo de transmisión de los conocimientos en las disciplinas no lingüísticas. El contexto de inmersión real que se da en el caso de estos alumnos extranjeros se intenta reproducir en los programas bilingües con metodología AICLE, lo que lleva a la investigadora a plantearse el paralelismo existente en ambas situaciones y a preguntarse cómo se debe recrear este mismo ambiente y contexto del proceso de enseñanza-aprendizaje en los Programas Bilingües (PB) o AICLE del Principado. Ambos programas reposan sobre los tres mismos pilares: lengua (adquisición de la forma), contenido (adquisición de cultura y conceptos) y estrategias cognitivas (desarrollo de estrategias de aprendizaje).

Justificadas las razones que llevaron a la investigadora a trabajar sobre este tema y recordando la necesidad de estudios empíricos que demuestren el impacto del enfoque o metodología AICLE en las destrezas lingüísticas, pasamos a exponer los temas y el orden en que

los trataremos en este trabajo de investigación, no sin antes mencionar que en España el enfoque ofrece tantas posibilidades como iniciativas educativas de cada comunidad autónoma.

## **1.2. Sinopsis y Estructura de la Tesis**

El presente trabajo consta de tres partes bien diferenciadas: fundamentación teórica, descripción de la investigación y conclusiones. La fundamentación teórica la componen los cinco primeros capítulos (introducción, objetivos y preguntas de investigación, la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el enfoque AICLE y la implementación de los Programas Bilingües en el sistema educativo español y asturiano). La descripción de la investigación se desarrolla en los capítulos seis y siete y por último en el capítulo ocho se ofrecen las conclusiones, limitaciones del estudio y líneas de investigación futura.

El primer capítulo constituye la introducción al trabajo de investigación. En él la autora expone las razones que le han llevado a estudiar el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística en LEI (Lenguas Extranjera: Inglés). Se han añadido las referencias bibliográficas consultadas al final de cada capítulo con la finalidad de facilitar la consulta. Por último, se han incluido los apéndices o anexos en los cuales se recogen las técnicas cualitativas y cuantitativas empleadas, así como otro tipo de documentación para el seguimiento del estudio.

El tema principal ya expuesto es la mejora de la competencia comunicativa lingüística en lengua extranjera inglesa en los Programas Bilingües / AICLE del Principado de Asturias. Esto no es, no obstante, únicamente el núcleo de la investigación, que se ve complementado por los siguientes temas: 1. El desarrollo de la competencia en comprensión escrita o lectora en inglés en los contextos de enseñanza-aprendizaje AICLE /No AICLE. 2. La adquisición de la destreza en

expresión escrita en los alumnos AICLE y los No AICLE.3. El desarrollo de la destreza de comprensión oral en los alumnos AICLE y No AICLE.

Una vez identificados los objetivos y establecidas las preguntas de investigación en el segundo capítulo, se expone el marco teórico que sustenta esta investigación en los capítulos tercero, cuarto y quinto. Se hace un recorrido por los antecedentes metodológicos más inmediatos en la enseñanza de lenguas extranjeras, para finalizar con el enfoque AICLE, se exponen los principales rasgos que definen este enfoque y su metodología. Por último, se reflexiona sobre el desarrollo de la comprensión y expresión oral y escrita en los Programas AICLE o Bilingües para finalmente explicar la evaluación de los aprendizajes dentro de estos programas. El capítulo que cierra este marco teórico se centra en las políticas lingüísticas actuales en Europa, España y finalmente se enmarca el programa en el contexto de situación objeto de análisis que es el sistema educativo asturiano, su marco normativo y sus requisitos para implantarlo.

En el siguiente capítulo, el sexto, se describe el diseño metodológico utilizado en la investigación. El tipo de investigación mixta, la muestra de la población elegida, la hipótesis planteada al comienzo de la investigación, así como los instrumentos de recogida de datos se exponen en el capítulo sexto de este trabajo.

Junto con el capítulo sexto, el capítulo séptimo, supone el núcleo de la investigación. En este apartado se presenta la información recopilada mediante los instrumentos de medida: pruebas de diagnóstico 2017/2018/2019, cuestionarios ISEC. Tras la triangulación de datos llevada a cabo para validar este trabajo de investigación pasamos al siguiente capítulo.



El capítulo octavo contiene las conclusiones a las que ha llegado la investigadora después de llevar a cabo la investigación y de cotejar los resultados. Estas conclusiones cierran el ciclo de investigación-acción y desembocan en nuevas preguntas y reflexiones sobre esta línea de investigación.

Finalmente, se encuentran los anexos que se refieren a los instrumentos de recogida de datos usados por la investigadora: las pruebas de diagnóstico 2017 (los únicos liberados), los cuestionarios ISEC y las rúbricas de evaluación de la expresión escrita y los datos analizados.

### **1.3. Comentarios Respecto a la Bibliografía y la Terminología**

Para el registro de las referencias bibliográficas y el formato del trabajo, en general, se ha seguido el estilo determinado por la APA (American Psychological Association), edición séptima, y en las referencias de sitios web se ha incluido la fecha de la última consulta.

En segundo lugar, en el estilo se ha optado por el uso del masculino como genérico, con el propósito de facilitar la lectura. Por otra parte, las citas han sido mantenidas en su idioma original, para evitar la alteración del texto de origen.

También ha sido necesario adoptar algunos criterios relativos a la terminología empleada, puesto que gran parte de las publicaciones en los campos de interés de esta tesis, como son la lingüística aplicada y los métodos de enseñanza -aprendizaje de lenguas extranjeras, han sido realizadas en lengua inglesa. De este modo, se han traducido aquellos términos para los cuales existe un vocablo español, pero se han mantenido en inglés las palabras cuyo uso es más generalizado en esa lengua: *input, output, roleplay, feedback*.

Además, se han puesto en cursiva todas las palabras procedentes de otro idioma, siempre que no se trate de nombres propios, excepto en el listado de abreviaturas. En ese caso, en virtud de la claridad expositiva, se ha aplicado la cursiva a toda la terminología foránea, con la finalidad de distinguirla de la explicación en español.

En el uso de mayúsculas se ha seguido lo dictado por la RAE (2010); el error ortográfico establecido por la LOE, que pasó a denominar con minúsculas todas las materias y asignaturas, ha sido ya corregido en la LOMCE, por lo que la denominación de la materia o asignatura es: Lengua Extranjera: Inglés. Y, en ningún caso, Lengua extranjera: inglés, lengua extranjera (inglés) o lengua extranjera inglés, como aparece en el texto LOE.

En el mismo sentido, se sigue la denominación de las etapas educativas siguiendo la ortografía de la RAE en su punto 4.2.4.8.3.3: “En general, no hay razón para escribir con mayúscula las expresiones con las que, de forma genérica, nos referimos a las diferentes etapas o ciclos educativos; educación infantil, educación primaria... (...). Cuando se trate del nombre oficial legalmente establecido para cada uno de estos ciclos (Educación Infantil, Educación General Básica, Educación Secundaria Obligatoria, etc.), el uso de la mayúscula está justificado, por tratarse de expresiones denominativas con valor de nombre propio...”.

Lo mismo que en el caso anterior debe hacerse extensible a la denominación de los “programas, planes, proyectos”: “Todas las palabras significativas que forman parte del nombre o título de programas, planes y proyectos (...), se escriben con mayúscula inicial”. Así pues, el Programa de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés, debe escribirse siempre con mayúsculas iniciales (como en general se hace en el presente proyecto, aunque existen vacilaciones que han

conducido a esta observación), salvo en aquellos casos en que se alude de manera genérica a la enseñanza bilingüe. Por lo tanto, en el presente trabajo se usará la mayúscula cuando se alude específicamente a los Programas Bilingües del sistema educativo asturiano.

Se sigue pues la recomendación de la RAE según la cual cuando se trata del nombre de un programa o plan consistente en un conjunto de acciones que se llevan a cabo con un determinado fin, las palabras que forman parte de su nombre se escriben con mayúsculas; ex. Programa de Evaluación. Si la denominación nombra una prueba, estas palabras se escribirán con minúscula porque, como se indica, las palabras que forman parte de los nombres de pruebas y exámenes no se escriben con mayúsculas: pruebas de diagnóstico; prueba de acceso universitario (PAU).

En cuanto a los métodos y enfoques se sigue la recomendación de la FundéuRAE (Fundación del Español Urgente) de escribirlos con minúscula al igual que, por ejemplo, las teorías científicas y los procesos naturales o artificiales: *método etnográfico, método de investigación-acción, método hermenéutico-dialéctico...* a pesar de que en la lengua inglesa aparezcan en mayúscula.

Por último, es necesario señalar que en la tesis se utilizan los términos *enfoque* y *método* indistintamente en aras de la practicidad, aunque como se explica en el apartado 3.1 del trabajo y siguiendo la definición de Ribé y Vidal (1995) es necesario clarificar que un enfoque va más allá del método, puede incluso englobar diferentes métodos pues supone un conjunto de teorías y creencias sobre la naturaleza de la lengua y como adquirirla; el método, sin embargo, se ciñe al

modo de enseñar la lengua; de ahí que, como señala Pérez-Vidal (2015), se pueda decir que AICLE es un enfoque educativo más que una simple metodología.

AICLE es un término acuñado para referirse a un enfoque ecléctico que engloba rasgos y características de los diferentes métodos existentes a lo largo de la historia y que dependiendo del contexto y de la situación se adapta para responder a las necesidades de los alumnos, ofreciendo, como denominador común, una enseñanza más comunicativa, participativa, activa y motivadora para el aprendiz de LE.

No es, por lo tanto, extraño que haya tantos programas bilingües o métodos AICLE aplicados en los centros de enseñanza secundaria como comunidades autónomas en España, pues cada uno de sus departamentos educativos lo ha sabido adaptar a las necesidades de sus estudiantes. Asimismo, se han usado como sinónimos los términos: programa bilingüe / método o enfoque AICLE, pues como se explica en el trabajo, la filosofía y principios que dirigen estos programas bilingües se asientan en las mismas creencias y teorías del enfoque AICLE.

#### 1.4. Referencias

- Brinton, D., M. Snow y M. Wesche 1989. *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House.
- Bruton, A. (2011). Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010). *Applied Linguistics*, 32(2), 236-241.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the re-search. *System*, 39(4), 523-532.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimum Age Question and Some Other Matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19.
- Dalton – Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. In W. Delanoy, & L. Volkman, Future Perspectives for English Language Teaching (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182.
- de EUROPA, C. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Anaya, 2002.

Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 1.

FundéuRAE. (s.f.). *Fundación del Español Urgente*.

<https://www.fundeu.es/consulta/mayuscula-y-guion/>

(Consultado 11/04/2020)

Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., y Salazar-Noguera, J. (2015). Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL settings. *The Language Learning Journal*, 43(3), 286-303.

Genesse, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

Järvinen, H.- M. 1999. Second language acquisition through CLIL at primary school level. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 72-80. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.

Lasagabaster, D. L. y De Zarobe, Y. R. (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. In *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 278-295). Cambridge Scholars Publishing.

Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content. A counter balanced approach*. Amsterdam: John Benjamins

Ministerio de Educación: *Plan de Acción Inmediata 2010-2011. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. Ministerio de Educación.*

<http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>

(Consultado 10/04/2019)

Pérez Cañado, M. L. P. (2016). Evaluating CLIL programmes: Instrument design and validation. *Pulso. Revista de educación*, (39), 79-112.

Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.

Pérez-Vidal, C. 2015. Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 31-50. Londres: Springer.

Pladevall-Ballester, E., y Vallbona, A. (2016). CLIL in minimal input contexts: A longitudinal study of primary school learners' receptive skills. *System*, 58, 37-48.

Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). <http://www.rae.es/rae.html>.

(Consultado 10/05/2017)

Ribé, R., y Vidal, N. (1995). La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria: agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO. Alhambra Longman.

## **CAPÍTULO 2. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Objetivo de Estudio**

El objetivo principal de esta investigación es estudiar el desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera inglesa de los alumnos que cursan estudios en institutos de enseñanza secundaria con el Programa de Enseñanza Bilingüe o método de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE) en Asturias y en concreto en el desarrollo de las destrezas de comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral y compararla con la de aquellos que siguen un tipo de enseñanza tradicional no bilingüe o de ILE (Inglés como Lengua Extranjera). La intención de este estudio es, por tanto, dar a conocer las diferencias en la competencia lingüística en inglés como LE de estos alumnos AICLE y la evolución del Programa Bilingüe (PB) en el Principado de Asturias desde su implantación en 2004 hasta la actualidad. Por último, está en el ánimo de todo docente marcar el camino hacia acciones específicas de innovación pedagógica que mejoren el proceso enseñanza aprendizaje.

De este objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- a) Evaluar el efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión lectora de los alumnos.
- b) Evaluar el efecto de la enseñanza AICLE sobre la expresión escrita de los alumnos.
- c) Evaluar el efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión oral de los alumnos.



En el presente estudio no se ha evaluado la destreza de expresión e interacción oral a pesar de ser una de las destrezas claves en el desarrollo de la competencia en comunicación en lengua extranjera, como se hizo en la evaluación de diagnóstico de 2009, que intentaba medir la adquisición de competencias del alumnado de 2.º curso de ESO en lengua extranjera inglesa, según estaba dispuesto por la Ley Orgánica de Educación y desarrollada en el Principado de Asturias, por no contar con suficientes recursos que garantizaran la fiabilidad y representatividad del proceso. Recordemos que el proceso de evaluación del alumnado siguió los pasos de definición y construcción de las pruebas, su posterior ensayo o pilotaje para la verificación de la idoneidad como instrumento de medición, su corrección a la luz de lo que derivó el ensayo y finalmente su edición, sujeto a las condiciones de reserva que impone su uso simultáneo, para ser aplicadas con plenas garantías de igualdad.

En el año 2009 se recurrió a equipos de docentes en activo en su ejercicio profesional, con buen conocimiento del alumnado del nivel en que se aplicó la evaluación y con conocimientos y disposiciones adecuadas para acometer el diseño de ejercicios y actividades ajustados al enfoque competencial que sustentó las pruebas. Consecuentemente, resulta imposible con los medios actuales acometer una labor de tal envergadura, lo que se apunta como futura línea de investigación.

En el presente trabajo, a pesar de no evaluar la expresión oral de los estudiantes de Inglés como lengua extranjera, como se hizo en la evaluación diagnóstica del 2009, y de ser la expresión e interacción oral una de las destrezas que se evalúan en las aulas de enseñanza secundaria y bachillerato del Principado de Asturias de forma habitual, se recogen datos

cuantitativos en las destrezas de comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral a través de las pruebas de diagnóstico practicadas en los años 2017,2018,2019 que demuestran la influencia del enfoque AICLE en la competencia comunicativa en la lengua extranjera inglesa.

El estudio proporciona asimismo datos cualitativos, puesto que se parte de los resultados recogidos en los diferentes informes publicados por el Servicio de Evaluación Educativa, en especial del último publicado: *Informe sobre el Programa Bilingüe* de los centros docentes del Principado de Asturias (Consejería de Educación y Cultura, 2016) los sucesivos informes sobre el rendimiento de los alumnos asturianos: *Evaluación de Diagnóstico Asturias 2017. Niveles de rendimiento de 4º ESO y pruebas liberadas* (CEC, 2017); *Evaluación de Diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento de 4º ESO* (CEC, 2020); *Los resultados académicos en la educación asturiana, 2016/2017*(CEC, 2018); *Los resultados académicos en la educación asturiana 2017/2018*(CEC, 2019); *Los resultados académicos en la educación asturiana 2018/2019* (CEC, 2020); todos estos datos ayudarán a entender mejor los procesos analizados y la interpretación conjunta de determinados fenómenos dinámicos que ocurren en las aulas. La investigación en un paradigma mixto, aunando datos cuantitativos y cualitativos, como es este, tiene como objetivo entender un fenómeno- en nuestro caso la experiencia AICLE en un contexto de 27 centros de enseñanza secundaria desde la perspectiva de dos tipos de enseñanza/metodología AICLE/No AICLE- teniendo en cuenta que, desde su perspectiva cualitativa, es un fenómeno que surge de forma dinámica y social partiendo de las experiencias de los participantes ( Marshall y Gretchen B. Rossman, 2014).

Por lo que respecta a la estructuración del presente capítulo segundo, tras esta breve introducción y presentación de la investigación y sus objetivos (2.1), se ahondará en detalle en los siguientes aspectos: las tres preguntas de investigación (PI) que se responden con el presente estudio en el apartado 2.2 y, por último, la hipótesis del estudio en el apartado 2.3.

## **2.2. Preguntas de Investigación**

Esta tesis doctoral que analiza el efecto AICLE sobre la competencia lingüística en lengua extranjera inglesa en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria se plantea los objetivos descritos anteriormente que pretende alcanzar a través de las preguntas de investigación que se presentan a continuación:

P1- ¿Cómo es la comprensión escrita general en lengua extranjera inglesa de los estudiantes que reciben AICLE junto con enseñanzas tradicionales de ILE por una parte y la de aquellos que siguen únicamente la enseñanza formal de ILE por otra?

P2- ¿Cómo es la expresión escrita en lengua extranjera inglesa de los estudiantes que siguen enseñanzas AICLE junto con la metodología tradicional de ILE por una parte y la de aquellos que reciben solo enseñanzas de ILE de forma tradicional por otra?

P3- ¿Cómo es la comprensión oral en lengua extranjera inglesa de los estudiantes que siguen ambos métodos: AICLE y enseñanza de ILE por el método tradicional y de los que reciben únicamente enseñanzas de la ILE de forma tradicional por otra?

### **2.3. Hipótesis de Estudio**

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 1 (P1) se tienen en cuenta los datos recabados por la investigadora en el TFM que dio origen al presente estudio, los datos de las diferentes investigaciones mencionadas en la bibliografía, los diferentes informes de rendimiento publicados por el Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias así como la experiencia recabada por la investigadora en su trayectoria profesional y se formulan las siguientes hipótesis:

H1: El método o enfoque AICLE resulta beneficioso para el desarrollo de la destreza de comprensión escrita en ILE en alumnos de ESO.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 2 se tienen en cuenta estudios relacionados con el desarrollo de las competencias lingüísticas de los alumnos AICLE a lo largo del tiempo y señalados en la bibliografía del presente estudio, los informes de rendimiento publicados por el Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación, además de la experiencia aportada por la investigadora como profesora de Lengua Extranjera :Inglés en alumnos AICLE/No AICLE y como coordinadora del Programa Bilingüe en distintos IES de la comunidad docente; con estas consideraciones y reflexiones junto con los datos aportados por la bibliografía estudiada se llega a la segunda de las hipótesis de este estudio:

H2: El método AICLE favorece el desarrollo de la destreza de expresión escrita en ILE en alumnos de ESO.

Para dar respuesta a la pregunta de investigación número 3 (P3) se parte de los estudios y los datos realizados por la investigadora en su TFM una vez más, así como del análisis y estudio de la bibliografía presentada en el presente trabajo de investigación; asimismo los informes de

los niveles de rendimiento y seguimiento de objetivos publicados (CEC,2017;2018,2019;2020) también sirven a la investigadora para corroborar sus apreciaciones recogidas durante su experiencia como profesora de ILE, se llega a la siguiente hipótesis:

H3: El AICLE favorece el desarrollo de la comprensión oral en alumnos de ILE en ESO.

Por último, como toda investigación-acción cualitativa, es nuestro claro objetivo cambiar y mejorar la práctica o la situación que se está estudiando y no solo su descripción o interpretación, en este caso aportar datos empíricos objetivos del desarrollo de la competencia lingüística en ILE en los contextos de educación AICLE.

## 2.4. Referencias

Consejería de Educación y Cultura. (2020). Ordenación Académica y Evaluación Educativa  
*Evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento 4.º ESO.*

Consejería de Educación y Cultura. (2020). Ordenación Académica y Evaluación Educativa.  
*Los resultados académicos den la educación asturiana 2018/2019.*

Consejería de Educación y Cultura. (2019). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los resultados académicos en la educación asturiana 2017/2018.*

Consejería de Educación y Cultura (2019). Servicio de Ordenación Académica y Evaluación Educativa. D. G. de Ordenación, Evaluación y Equidad Educativa. *Seguimiento de los Objetivos y Niveles de Referencia de la Estrategia Educación y Formación 2020 (ET2020).*

Consejería de Educación y Cultura. (2018). Ordenación Académica y Evaluación Educativa  
*Niveles de Rendimiento. 4.º Educación Secundaria Obligatoria.*

Consejería de Educación y Cultura. (2018). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los resultados académicos de la educación asturiana 2016/2017.* Marzo 2018

Consejería de Educación y Cultura. (2017). Ordenación Académica y Evaluación Educativa.  
*Evaluación Diagnóstico Asturias 2017. Niveles de rendimiento de 4.º ESO y pruebas liberadas.*

Consejería de Educación y Cultura. (2016). *Informe sobre el programa bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias.*

Consejería de Educación y Cultura. (2010). Ordenación Académica y Evaluación Educativa

*Evaluación de diagnóstico Asturias 2009. Unidades de evaluación de secundaria.*

Marshall, Catherine y Gretchen B. Rossman. *Designing qualitative research*. Sage publications, 2014.

## **CAPÍTULO 3. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS**

### **3.1. Introducción**

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas han ido apareciendo diferentes métodos, enfoques o concepciones metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras con el propósito de dar respuesta a las necesidades de los estudiantes del momento. Como afirma Font (1998) la búsqueda por mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras y sus métodos es una constante en el s. XIX.

Las tres teorías lingüísticas que han ejercido su influencia en la metodología de lenguas extranjeras a lo largo del siglo XX han sido sin lugar a dudas el estructuralismo, el generativismo y la pragmática como afirma Fillola (1988). Conocer los diferentes métodos y enfoques habidos a lo largo de los tiempos permitirá al docente adoptar un enfoque ecléctico tomando aquellos aspectos de un determinado enfoque o método que mejor funcionan dependiendo de las características de los estudiantes, sus necesidades y sus intereses.

Para Nunan(1991) es al profesor al que le corresponde aplicar cualquier fórmula didáctica a la situación concreta de una clase de lengua extranjera de ahí que en la actualidad la disciplina se encuentre inmersa en un periodo de eclecticismo, en el que el docente de lenguas extranjeras está comenzando a diseñar su propia metodología a partir de las metodologías existentes en función de sus necesidades y de su experiencia. Según Brown (2000) la experiencia en el aprendizaje y en la práctica de la enseñanza de lenguas extranjeras nos lleva a continuar en la búsqueda de métodos que mejor se adapten a nuestras necesidades, es un proceso dinámico, que se va adaptando a medida que el proceso avanza.



Los métodos de enseñanza de lenguas se han ido sucediendo en el tiempo, normalmente uno nace por rechazo al vigente. Existen muchas revisiones históricas y descripciones de los diversos modelos de enseñanza de lenguas extranjeras que describen esta sucesión (Howatt, 1984; Larsen-Freeman, 1991; Richardsy Rodgers, 2001 entre otros), cuya lectura pone de manifiesto una patente dificultad para encontrar el método definitivo.Paradójicamente, a pesar de que la definición del método perfecto parece aún lejos o imposible, la enseñanza de lenguas ha sido objeto de una significativa evolución en los últimos años, en contraste con otras disciplinas(Thanasoulas, 2002).

Según Brown (2000) se considera que los enfoques actuales están basados en una serie de principios tales como el aprendizaje significativo, la motivación intrínseca del aprendiz o la competencia comunicativa.La enseñanza de lenguas en el mundo actual requiere nuevos planteamientos en cuanto a los objetivos de aprendizaje; su principal rasgo es el abandono del constructo del hablante nativo y su sustitución por el de un conjunto de competencias variables en diferentes lenguas, que se ejercitarán en contextos y situaciones diferenciadas(Peris, 2014).

Estas competencias variables a las que alude Peris (2014) y que los alumnos tienen que desarrollar son el objetivo clave en la metodología actual en los currículums en la enseñanza de lenguas extranjeras. Es este un enfoque ecléctico que tiene como referencia los modelos y objetivos propuestos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, MCERL (de Europa,2002).

La finalidad principal del Marco Europeo (2002) no es que los alumnos aprendan gramática y vocabulario, sino que sepan manejar los recursos necesarios para comunicarse en esa

lengua, extranjera para ellos, en una situación real. La misma finalidad práctica la encontramos en el espacio europeo. Adquieren gran importancia las destrezas que deben desarrollar para saber utilizar de forma práctica y en una situación real los conocimientos que tienen de la lengua extranjera. El MCERL se erige como herramienta principal pues describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz (de Europa,2002).

No se trata de aprender sino de aprender a hacer. Estas capacidades se desarrollan con una finalidad práctica. No se pedirá a los alumnos que posean muchos conocimientos de la lengua extranjera, sino que sean capaces de utilizarla para comunicarse. Así pues, el profesor deberá ayudar al estudiante a desarrollar unos conocimientos, sin los cuales no se alcanzaría el objetivo final de la comunicación, pero también unas destrezas sin las cuales el alumno no sabría actuar correctamente en esa lengua extranjera.

Como afirma Marcos García (2006) el MCERL se ha apropiado de la metodología que ya se utilizaba en la didáctica de las lenguas y que nació a finales de los años 70 el enfoque que se adopta en él, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (de Europa, 2002).

El enfoque adoptado para la enseñanza de lenguas extranjeras en los centros de enseñanza secundaria sigue las recomendaciones del Consejo de Europa y se centran en crear individuos competentes, comunicativamente eficientes. Del mismo modo que cambia el papel del profesor en el aula, también debe cambiar el papel del alumno.

Nuestros estudiantes deben dejar de limitarse a ir a clase para copiar apuntes, aprenderlos de memoria y plasmarlos en el papel el día del examen. Deben “pasar a la acción”, convertirse en sujetos activos que desarrollen ellos mismos la asignatura ayudados y apoyados por el profesor y por su metodología, además esta metodología se ve favorecida por el enfoque AICLE, objeto de análisis en el presente trabajo.

Los alumnos no van a clase a aprender contenidos de una determinada materia, van a aprender las destrezas que les permitirán afrontar determinadas circunstancias a lo largo de su vida, como miembros de la sociedad a la que pertenecen. El objetivo de un estudiante de lenguas no es aprender gramática y vocabulario, su objetivo es aprender a comunicarse correctamente con personas extranjeras.

Es necesario llegado este punto una aclaración terminológica: en este trabajo utilizaremos recurrentemente los términos: “enfoque”, “método” y “técnica” (Anthony, 1963) que, definidos en palabras de Ribé y Vidal (1995: 6) son: “Enfoque: Conjunto de teorías y creencias sobre la naturaleza de la lengua y como adquirirla. Método: Modo de enseñar la lengua basado en una serie de principios y reglas. Técnica: Actividades de clase”. Algunas ejemplificaciones de tales conceptos que veremos más adelante son el enfoque comunicativo, los métodos audio-lingual y de gramática-traducción, y técnicas tales como los *roleplays*.

Los enfoques pueden compartir técnicas e incluso métodos, y también se puede dar el caso de que diferentes métodos compartan las mismas técnicas, de ahí que exista mucha confusión en su manejo: en la literatura es frecuente encontrar “método” y “enfoque” con un significado muy parecido y en ocasiones, incluso los tres términos se utilizan indistintamente como si fueran equivalentes.

En los siguientes apartados se hará una breve exposición de los métodos y enfoques de lenguas extranjeras más representativos o influyentes en la metodología actual para centrarnos en el objeto de estudio del presente trabajo; la metodología AICLE, CLIL (en inglés) o aprendizaje basado en contenidos al que se dedica el capítulo 4 del trabajo. Tras un recorrido por los principales métodos existentes a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras el lector llega al método comunicativo, considerado la base y sustento del método AICLE y al porqué de la metáfora del enorme “paraguas” que Dalton Puffer et al. (2013) usan para referirse a él.

AICLE no es más que un término acuñado para referirse a un enfoque ecléctico que engloba rasgos y características de los diferentes métodos existentes a lo largo de la historia y que dependiendo del contexto y de la situación se adaptará para responder a la nueva situación socioeconómica, ofreciendo, como denominador común, una enseñanza más comunicativa, participativa, activa y motivadora para el aprendiz de LE. No es, por lo tanto, extraño que haya tantos programas bilingües o métodos AICLE aplicados en los centros de enseñanza secundaria como comunidades autónomas en España, pues cada uno de sus departamentos educativos lo ha

sabido adaptar a las necesidades de sus estudiantes, convirtiendo a España en un referente en toda Europa y modelo a seguir en su aplicación e investigación.

### **3.2. Antecedentes del Enfoque Comunicativo**

La metodología en la enseñanza de lenguas ha sufrido un constante cambio y evolución, especialmente desde el siglo XIX; diferentes métodos han ido aportando sus características al actual enfoque AICLE así, por ejemplo, durante años se siguió una metodología tradicional basada en la gramática y en la traducción. Este método basado en la enseñanza de lenguas clásicas dominó el escenario de la enseñanza de lenguas durante mucho tiempo y fue sustituido por el método directo para responder a la necesidad de enseñar rápidamente una lengua a una gran masa de personas, con escasa formación académica, por lo tanto, con nulos o escasos conocimientos gramaticales.

Este método implica un cambio total respecto a los anteriores, parte del hecho de que el proceso de aprendizaje de una lengua segunda debe realizarse de la misma forma que en el caso de la lengua materna (se asemeja a los preceptos AICLE), pues en ambos casos el individuo debe adquirir una lengua para integrarse y poder comunicarse en la nueva sociedad en la que vive o ha nacido(al igual que AICLE); es un enfoque natural, precedente de lo que más adelante se conocerá como enfoque natural, desarrollado por Tracy Terrell y Stephen Krashen en los Estados Unidos.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, empezaron a desarrollarse los métodos estructurales, ante las necesidades de aprender rápidamente una lengua por los desplazamientos de población y las exigencias de la guerra. Bajo estos principios y teniendo como marco una

teoría lingüística estructuralista (el estructuralismo y especialmente el estadounidense de base conductista), los diferentes métodos estructuralistas (enseñanza situacional, audiolingual o audio-oral, audiovisual) fueron cobrando importancia en los años 60. En su enfoque original el enfoque oral –situacional se basaba en una teoría conductista del aprendizaje, era un aprendizaje basado en la formación de hábitos, formados por medio de la repetición de respuestas correctas a unos estímulos. La gramática se aprendía de modo inductivo y por ello no hay explicaciones explícitas de aspectos gramaticales. La última versión del enfoque oral-situacional se denomina a veces “comunicativa” pero tal denominación es inexacta pues se basa en un programa estructural e implica una metodología orientada más a la precisión que a la fluidez (Brumfit, 1979).

A principio de los años 60 se generó una avalancha de críticas contra los métodos de enseñanza y el audiolingualismo fue duramente atacado por profesores y alumnos. Lingüistas y profesionales de la enseñanza en Gran Bretaña reproducían este espíritu crítico en relación con el enfoque situacional (Howatt, 1984). El cambio de metodología al enfoque nocio-funcional se debió, en primer lugar, a las nuevas ideas de algunos lingüistas británicos que señalaron una dimensión de la lengua que en los métodos precedentes no había recibido mucha atención: la comunicativa.

En general, se plantea con este enfoque, la posibilidad de insistir menos en las estructuras gramaticales para dar un mayor protagonismo a las capacidades del estudiante frente al uso de la lengua como vehículo de comunicación. Una causa más del cambio de perspectiva metodológica fue la nueva situación que se estaba produciendo en toda Europa, principalmente a nivel social y educativo. Se empezó a plantear la posibilidad de aprender otras lenguas europeas y establecer

un tipo de metodología de enseñanza única que contribuyese a su aprendizaje y, por tanto, a la movilidad entre países.

Se creó un organismo oficial, el Consejo de Europa, que se encargó de la cooperación educativa y cultural y que a principios de los años setenta reunió a un grupo de expertos para elaborar un método alternativo y único para la enseñanza de lenguas extranjeras dentro del proyecto Modern Language, para ello, se basaron en estudios de las necesidades de los estudiantes de lenguas europeas y en un trabajo preliminar elaborado por el lingüista británico Wilkins (1972), el primero que estableció los principales usos comunicativos de la lengua y la diferencia entre categorías nocionales y funcionales. Más que un enfoque o método de enseñanza el nocio-funcional, constituye una forma de organizar el currículo de aprendizaje de una lengua.

A tal efecto se lleva a cabo un análisis de la lengua aplicando los conceptos de noción y de función; las diversas combinaciones entre funciones y nociones dan lugar a una serie de exponentes lingüísticos, y éstos constituyen la lista de expresiones que los alumnos deberán ser capaces de utilizar adecuadamente para hacer efectivas sus intenciones comunicativas. El profesor es un modelo, guía y promotor, pero no es el único protagonista de la clase. Debe dar protagonismo al alumno como responsable del aprendizaje y propiciar su participación, mediante factores como la motivación, despertar interés, por lo que se relaciona directamente con el rol activo del alumno en el enfoque AICLE.

Este tipo de programas centrados en el significado y no en la forma fue propuesto por Wilkins (1976); Wilkins los llama programas analíticos para señalar el cambio de procedimientos que se ha producido frente a los anteriores, que denomina programas sintéticos.

La diferencia fundamental entre ambos reside en el hecho de invertir el recorrido que realiza el aprendiente: en lugar de aprender primero las diversas formas lingüísticas (obtenidas mediante un análisis de la lengua realizado por los lingüistas) para poder luego hacer una síntesis de todas ellas en actividades de uso (recorrido de la lengua a las actividades), se le propone al alumno la realización de estas actividades de uso, como punto de partida de un proceso en el que podrá efectuar sucesivos análisis que le permitan el dominio de las diversas formas (de las actividades a la lengua). En este aspecto se acerca al enfoque AICLE donde los contenidos curriculares de las asignaturas no lingüísticas condicionan la enseñanza formal, explícita de la lengua.

Esta nueva orientación comporta una ventaja: que puede incluir de forma más inmediata la enseñanza de los aspectos pragmáticos de la lengua tales como los recursos lingüísticos para expresar cortesía, y también la enseñanza de aspectos culturales, por ejemplo: cuándo y cómo saludar a las personas. Las descripciones sobre el enfoque nocional dicen poco sobre la teoría del aprendizaje. Richards y Rogers (1986) sugieren algunos elementos implícitos en este enfoque, por ejemplo, el concepto de tarea, clave en el enfoque AICLE, que comprendería acciones en las que se usa la lengua para realizar actividades significativas de manera que se produzca el aprendizaje. Sin embargo, tales conceptos se asocian de manera más clara con la enseñanza por tareas que con el enfoque nociofuncional.

Según Ellis (2005) el enfoque nociofuncional puede reclamar su carácter de comunicativo porque se centra en el significado. Sin embargo, refleja lo que Howatt (1984) ha



denominado “enfoque comunicativo débil” pues la metodología está aún orientada más a la precisión que a la fluidez. Así lo prueba la teoría del aprendizaje en que se basa.

En el ámbito de la enseñanza comunicativa, y con posterioridad a la propuesta de Wilkins (1976), han aparecido otras nuevas que ponen de manifiesto la necesidad de ir más allá de los contenidos necesarios para la comunicación e incluir los procesos de comunicación. Desde esta perspectiva, los programas nociofuncionales caerían del lado de los sintéticos y habría que buscar otras formas de ir de las actividades a la lengua: tal es el planteamiento teórico de los programas procesales y de la enseñanza mediante el enfoque comunicativo y por tareas.

### **3.3. El Enfoque Comunicativo**

Desde que surgiera el enfoque comunicativo a principios de los años 70 del pasado siglo, éste se ha convertido en la influencia principal para muchas de las metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que se usan actualmente, incluido el método AICLE. El enfoque comunicativo se presenta como un enfoque más atractivo e innovador para la enseñanza de lenguas ya que no solamente se centra en la estructura del idioma sino en la función comunicativa que este ejerce, premisa fundamental del enfoque AICLE, y al igual que en este, su objetivo es el desarrollo de la competencia comunicativa (Hymes, 1977). La enseñanza de la lengua intenta satisfacer las necesidades de los aprendices; los objetivos y los contenidos lingüísticos están supeditados a los objetivos y contenidos comunicativos, la lengua debe proporcionar al aprendiz los medios y contenidos lingüísticos para poder expresar estas funciones comunicativas que se realizan en las distintas situaciones comunicativas de la vida (pedir algo, informar, expresar opiniones...).

Estas ideas alcanzan su máxima expresión con la redacción por el Consejo de Europa del llamado *Nivel Umbral*, constituido por un conjunto de elementos (funciones, situaciones, formas, temas, etc.) necesarios para lograr la competencia comunicativa básica en una lengua. El primero que se realizó fue el del inglés (1971).

Los problemas del enfoque comunicativo según González (1995), surgieron cuando bajo este término se englobaron falsas situaciones comunicativas, que se basaban en la repetición y memorización de estructuras gramaticales sin profundizar en cómo saber comunicarse.

El enfoque natural (Terrell, 1977 y Krashen, 1983) y el enfoque humanístico, así como las tendencias lingüísticas y psicolingüísticas de los años 80 (semiótica, análisis del discurso, gramática del texto, ciencia cognitiva) han influenciado el enfoque comunicativo. Se presta atención a los procesos psicológicos, así como a las estrategias cognitivas implicadas en el aprendizaje y adquisición de una segunda lengua (memorización, simplificación, inferencia, predicción, atención) priorizando las estrategias de comunicación.

El enfoque actual más importante dentro de la enseñanza comunicativa es el enfoque por tareas.

### **3.4. El Enfoque por Tareas**

Según Larsen-Freeman et al. (2013) el enfoque comunicativo descrito en el apartado anterior contiene dos versiones. Una débil y una fuerte. En su versión débil se reconoce la importancia de proveer a los alumnos de oportunidades para practicar el uso del inglés en el aula con un objetivo comunicativo y funcional. Sin embargo, la versión fuerte, va mucho más allá de esta última premisa y asegura que el lenguaje se adquiere a través de la comunicación misma. Se

puede decir que a través de la versión débil se utiliza el lenguaje para aprenderlo, sin embargo, en la versión fuerte del enfoque comunicativo se aprende el lenguaje a través de su utilización. El enfoque basado en las tareas y el enfoque AICLE son metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que pertenecen a esta versión fuerte del enfoque comunicativo.

En este enfoque no se proporcionan las formas lingüísticas que deben ser enseñadas, sino que el contenido se basa en “tareas”. Skedhan (1996) define una tarea como “una actividad en la cual el significado es el primero, existe algún tipo de relación con el mundo real, la conclusión de la tarea es en cierta medida prioritaria y la evaluación de la actuación en la misma se realiza en función de los resultados obtenidos”.

Las tareas pueden ser muy diferentes, aludir a cualquiera de las cuatro destrezas: comprensión y expresión oral y escrita; se presta especial atención al uso de la lengua con un fin sí mismo y no en artificiales simulaciones. Se crea en el aprendiz una necesidad comunicativa en un espacio de comunicación determinado. El aprendiz toma decisiones, selecciona contenidos, aplica las estrategias necesarias para resolver una tarea y satisfacer esa necesidad, en definitiva, es el proceso lo que importa.

La propuesta surge en torno a 1990 en el mundo anglosajón, como evolución de los enfoques comunicativos (Breen 1987, Candlin 1987, Nunan 1991) y pronto se difunde en determinados círculos de ELE (Estaire y Zanón, 1990; Zanón 1990).

Una de las bases del enfoque por tareas consiste en la distinción entre los contenidos necesarios para la comunicación y los procesos de comunicación, en consonancia con los postulados del análisis del discurso, según los cuales la comunicación no se reduce a una

codificación y decodificación de mensajes basada en el conocimiento de los signos, las reglas y la estructuras de una lengua, sino que requiere la adecuada interpretación del sentido de esos mensajes; esa interpretación, además, se consigue no solo a partir de lo que dice el texto, sino también de lo que cada interlocutor conoce sobre el contexto en que se desarrolla su comunicación.

La otra base del modelo procede de la psicología del aprendizaje y de los estudios de adquisición de lenguas, en donde se postula que los mecanismos conducentes a la capacidad de uso de la lengua consisten necesariamente en el ejercicio de ese uso.

Estos principios de orden conceptual se hacen operativos en una serie de procedimientos de trabajo, que atañen en lo fundamental a la fase de programación y secuenciación de actividades y a la de su realización en el aula:

- En la fase de programación se invierte el habitual recorrido de la lengua a las actividades. En los modelos anteriores se realizaba primero un análisis de la lengua, en sus distintos niveles de descripción, con el fin de obtener los inventarios lingüísticos (de vocabulario, de estructuras morfosintácticas, de nociones y funciones), a partir de cuya interiorización podían luego los alumnos realizar actividades de uso. En la enseñanza mediante tareas, sin negar la utilidad de esos inventarios para la realización de actividades en el aula o para la preparación de exámenes, se parte de actividades que los alumnos deberán realizar comunicándose en la lengua; en esas actividades descubrirán conjuntamente los profesores y los

alumnos aquellas unidades de los distintos niveles de descripción de la lengua que serán objeto de aprendizaje.

- En la fase de realización de las actividades, las tareas se caracterizan por aunar los procesos de uso con los de aprendizaje, esto es, de aprender la lengua usándola, al modo como sucede en las situaciones de aprendizaje natural; y, al propio tiempo, esos procesos de uso y aprendizaje se vinculan con procesos de atención a la forma, de reconocimiento necesidades de aprendizaje y de selección de contenidos lingüísticos de los diversos niveles de descripción de la lengua.

La realización de esos procesos se ve facilitada por una nueva distinción que se establece en el seno de las tareas: es la que se hace entre la *tarea final* (la actividad de uso en que consiste la globalidad de la tarea) y las tareas posibilitadoras (los pasos previos que se revelan como necesarios para que los alumnos puedan desarrollar las capacidades necesarias para ejecutar la tarea final).

En las primeras definiciones de la tarea se considera que ésta no consiste en otra cosa que en realizar en el aula actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella. Pronto se vio que esa definición no respondía satisfactoriamente a la realidad que se pretendía impulsar, y se propusieron varias definiciones nuevas; todas ellas pueden sintetizarse del siguiente modo:

Una tarea es una iniciativa para el aprendizaje que consiste en la realización en el aula de actividades de uso de la lengua representativas de las que se llevan a cabo fuera de ella y que posee las siguientes propiedades:

- 1) Tiene una estructura pedagógicamente adecuada.
- 2) Está abierta, en su desarrollo y en sus resultados, a la intervención activa y a las aportaciones personales de los alumnos
- 3) Requiere de ellos, en su ejecución, una atención prioritaria al contenido de los mensajes.
- 4) Les facilita al propio tiempo ocasión y momentos de atención a la forma lingüística.

La evolución de la marcha del proceso, la negociación de las decisiones que haya que tomar es constante entre los alumnos, de este modo, contenidos, objetivos, metodología y evaluación se hallan integrados. Por otra parte, el profesor se convierte en facilitador y organizador de recursos, en animador y estimulador del trabajo en grupos monitorizando y reconduciendo las tareas hacia los objetivos propuestos.

El concepto que subyace en el enfoque por tareas es que los estudiantes aprenderán mejor una lengua si participan en actividades que comportan una interacción auténtica (Bachman,1990), los aprendientes aprenden mejor una lengua mediante la comunicación misma, como sucede en la adquisición de la primera lengua y en la adquisición de una L2 en un contexto natural.

Varios principios de aprendizaje sustentan este punto de vista. Krashen (1981) sugirió que los aprendientes adquieren mejor la lengua cuando son expuestos a un “input comprensible” y están motivados para captar ese input. Long (1983,1996) sostiene que los aprendientes adquieren mejor la lengua cuando hay negociación del significado. Long y Robinson (1998) han

sugerido que la enseñanza basada en tareas ofrece oportunidades para que los aprendientes presten atención a lo formal en las situaciones en las que se producen intentos de comunicación. Ellis (2003) sugiere que el aprendizaje por tareas asegura el desarrollo del aprendizaje implícito.

La enseñanza por tareas constituye lo que Howatt (1984) ha denominado “enfoque comunicativo fuerte”. Los aprendientes tratan la lengua que aprenden como una herramienta para llegar a usarla en situaciones auténticas de comunicación en el aula. Se prioriza la fluidez sobre la corrección, pero también sostiene que los aprendices pueden alcanzar la competencia gramatical como resultado del aprendizaje para la comunicación. La adquisición tiene lugar si sucede en un contexto que prioriza la atención al significado.

**Tabla 1**

*Teorías del aprendizaje (Ellis, 2005)*

<b>Enfoque pedagógico</b>	<b>Características principales</b>	<b>Teoría del aprendizaje</b>
Oral-situacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en un programa estructural.</li> <li>• La metodología se apoya en un esquema: presentación-práctica-producción</li> </ul>	Inicialmente conductista, en la actualidad se sustenta en la teoría del desarrollo de destrezas
Nociofuncional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en un programa nociofuncional</li> <li>• La metodología se apoya en el esquema Presentación-práctica-producción</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Competencia comunicativa</li> <li>• Papel de las expresiones fijas</li> <li>• Teoría del aprendizaje de destrezas</li> </ul>
Basado en tareas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Basado en un programa que consiste en tareas holísticas</li> <li>• Enfoque con finalidad en profundidad (Deep-end)</li> <li>• Interacción auténtica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aprendizaje implícito de lenguas</li> <li>• Hipótesis de la interacción</li> <li>• Énfasis en lo formal</li> </ul>

### 3.5. El Enfoque Orientado a la Acción

El enfoque por tareas ha evolucionado hacia el enfoque orientado a la acción, que a continuación se detalla, en la obra del Consejo de Europa, el *Marco Común Europeo para las Lenguas* (MCERL), (de Europa,2002).

Los orígenes del enfoque por tareas o la enseñanza enfocada a la acción se remontan al Nivel Umbral del Consejo de Europa, que define el grado mínimo de dominio que un aprendiz de LE debe alcanzar para poder usarla en situaciones cotidianas y tratando temas habituales. Su origen está en un simposio sobre la enseñanza de lenguas modernas en la educación de los adultos celebrado en 1971. Se creó buscando el establecimiento de un marco de referencia europeo en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos.

El objetivo era hacer la enseñanza de LE asequible a todos y fomentar la comprensión, la cooperación y la movilidad geográfica entre los europeos. Surge así la iniciativa del Proyecto de Lenguas Modernas, dirigido por Trim (1977). Uno de los documentos redactados en 1972 por el grupo de expertos lleva el título *The Threshold Level* (Van Ek, 1975). Tras este documento dedicado al inglés empiezan a publicarse los equivalentes en otras lenguas europeas. La versión en español de *Threshold Level* se titula *Un nivel umbral* y fue elaborada por J. P. Slagter (1979).

El proceso iniciado hace 25 años con la definición del Nivel Umbral culmina con la elaboración del Marco (MCERL), donde el Nivel Umbral figura entre los 6 niveles comunes de referencia para la organización del aprendizaje de lenguas: A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Avanzado, C1 Dominio operativo eficaz y C2 Maestría. Como señala Puren (2004) con la publicación y la incorporación del MCERL se va dejando de lado el concepto de “acto de habla” para centrarse en el de “acción” definida no lingüísticamente sino socialmente.



La base de este enfoque metodológico es que considera al alumno como un “agente social” que aprende a través de la realización de tareas individuales o colectivas. Es un aprendizaje basado en la interacción, que considera la lengua como un vehículo para establecer y mantener relaciones sociales (Palacios et al., 2005). Está pues enfocado a la consecución de habilidades comunicativas y sociales. La lengua ya no es considerada como algo abstracto, sino que es un medio de socialización. Es un enfoque que convierte en agente activo al usuario de la lengua y por lo tanto contribuye a su motivación. El MCERL es el primero en adoptar este enfoque y en recomendarlo.

Se centra en la acción en la medida que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no solo relacionados con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Europa, 2002)

Desde este enfoque, el alumno aprende la lengua a través de su uso y mediante la realización de tareas en un contexto social determinado, es actor y protagonista de su aprendizaje. Ya no solo utiliza la lengua para hablar sino para interactuar con el otro. El uso de la lengua en un contexto social frente al estrictamente académico diferencia este enfoque del enfoque por tareas, el estudiante aprende la lengua por el placer de aprender y por su interés por integrarse en la sociedad. Las tareas que el alumno tendrá que realizar movilizarán todas sus competencias, así como todos sus recursos (estratégicos, verbales, no-verbales) para alcanzar su

objetivo comunicativo. En este sentido este concepto de tarea es la base de este enfoque y del MCERL.

La tarea es un conjunto de acciones finalizadas en un sector concreto con una meta definida y un producto particular. El tipo de tareas puede ser variado y exigir más o menos actividades de la lengua (de Europa, 2002). Las tareas podrán ser de diferente naturaleza: más o menos sencillas, de uso de la lengua o no, colectivas o individuales. El MCERL diferencia entre las tareas de la vida real y las producidas en un contexto académico. El alumno se convierte en el agente de su aprendizaje en colaboración con el grupo-clase, construyendo su aprendizaje en un contexto simulado, reproduciendo posibles situaciones de la vida real en las que el uso de la lengua meta es imprescindible para lograr el éxito en la comunicación. Necesitará desarrollar los diferentes componentes de la competencia de comunicación, cobrarán importancia los aspectos culturales de la lengua meta, así como el lenguaje no verbal.

Por otra parte, el profesor se convertirá en una persona-recurso, creador de tareas (de Europa,2002) facilitando los recursos necesarios para que los alumnos pongan en práctica y movilicen las estrategias para lograr el objetivo comunicativo. El enfoque orientado a la acción del MCERL supone un cambio radical en las programaciones de la enseñanza de la lengua extranjera y su currículum; estas dejan de ser una progresión lineal de estructuras del lenguaje, exposiciones de nociones y funciones de la lengua a un programa/currículo basado en el análisis de las necesidades de los aprendientes, orientado a tareas similares a las de la vida real y construido sobre nociones y funciones seleccionadas con un propósito.(Consejo de Europa, 2002)

Como conclusión, podemos afirmar que el aprendizaje orientado a la acción (Foley,1999; Maarquardt,1999):

- Aumenta la motivación del alumno.
- Permite la aplicabilidad del conocimiento.
- Potencia que el foco del proceso enseñanza-aprendizaje se centre en el alumno y no en el profesor.
- Fomenta el aprendizaje autónomo y cooperativo.

### **3.6. El Marco Común Europeo de Referencia**

#### ***3.6.1. Justificación del MCERL***

En el año 2001, después de un largo pilotaje, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa (Council of Europe, 2001a) sacaba a la luz un documento: El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: enseñanza, aprendizaje y evaluación (MCERL) que venía a sustituir al Nivel Umbral, publicado en 1970 y que había sido tomado como referencia en los primeros años de desarrollo del enfoque comunicativo.

El MCERL surge pues como documento de reflexión y comunicación que intenta unificar tanto enseñanza, aprendizaje como evaluación de lenguas dentro del panorama europeo. Es una herramienta de trabajo indispensable para todos los tipos de usuarios (centros educativos, autoridades educativas, diseñadores de cursos, alumnos, examinadores, autores de materiales, formadores de profesores) y les dota, como su nombre indica, de un marco de referencia común, minimizando las diferencias en cuanto a evaluación y certificaciones de idiomas. En la Resolución 1539 (2001) del Consejo de Europa (Council of Europe 2001b), relativa al «Año Europeo de las Lenguas», en el punto 11, apartado iii, se animaba al uso del MCERL para desarrollar políticas que fomentaran la igualdad en los procesos de enseñanza aprendizaje y mejoraran la coordinación internacional.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España (MECD) durante la celebración de este año europeo de las lenguas adquiere el compromiso de difundir dentro del territorio español el MCERL con el fin de servir como instrumento de consulta tanto en nuevos desarrollos curriculares como estudios de investigación dentro del campo de la lingüística aplicada.

EL MCERL cumple con los objetivos del Consejo de Ministros de la UE, según se define en las recomendaciones R (82)18 y R (98)6: “Conseguir una mayor unidad entre sus miembros y aspirar a este objetivo adoptando una acción común en el ámbito cultural”:

- Prepara a los europeos para la movilidad internacional y una cooperación entre sus estados miembros más intensa
- Propicia el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuo respecto a las identidades y la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.
- Mantiene y desarrolla la riqueza y la vida cultural europea mediante un mejor conocimiento de las lenguas.
- Satisface las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí superando barreras lingüísticas y culturales.
- Evita los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.

El MCERL considera el idioma como un vehículo para lograr el éxito en los aspectos social, educativo y profesional contribuyendo así al objetivo de una educación inclusiva de calidad como derecho que todos los ciudadanos tienen; promueve la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural. (Council of Europe, 2008).

El MCERL, como documento de consulta o referencia, describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para

comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de forma eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. EL MCERL define asimismo niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase de su aprendizaje y a lo largo de su vida.

Uno de los conceptos clave en torno al que gira el MCERL es el desarrollo de una competencia plurilingüe, concepto que retoma en un volumen complementario (Council of Europe,2019), aún disponible en su versión Beta, y en el que desarrolla en descriptores del nivel de logro. Otra competencia en la que focaliza el MCERL es la de la pluriculturalidad y que aparece igualmente desarrollada en este nuevo volumen (Council of Europe,2019). La pluriculturalidad entendida como la competencia necesaria en esta sociedad global en la que vivimos, donde es necesario desarrollar nociones de otras culturas, que permitan la convivencia, empatía, movilidad por todo el espacio europeo.

Según el texto oficial, la relación con otras culturas llevará implícita la familiarización con sus lenguas, de modo que estos conocimientos socioculturales y lingüísticos se integren configurando otra competencia general del individuo, competencia de la cual se hará uso en el ejercicio de la competencia comunicativa.

### ***3.6.2. Volumen Complementario del MCERL con Nuevos Descriptores***

El volumen complementario del MCERL (Council of Europe,2019), cuyo coautor es Brian North, pretende responder a las demandas de los profesionales de la enseñanza de idiomas, complementando las escalas ilustrativas. De entre los nuevos contenidos del nuevo volumen destacan:

- Un texto explicativo de los aspectos clave del MCER para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas.
- Versiones actualizadas de las escalas de 2001 (que resuelven algunas lagunas del documento original y proporcionan una mejor descripción sobre el nivel A1 y los niveles C1 y C2, además de una nueva escala analítica para la fonología).
- Se da mayor precisión a las escalas ilustrativas de los niveles + (A+,B+).
- Descriptores más detallados de las destrezas de comprensión oral y escrita, así como descriptores para nuevas áreas, particularmente la mediación, la interacción a través de internet y la competencia plurilingüe y pluricultural.
- Se añade un nivel Pre-A1.
- Se incluyen escalas ilustrativas en relación con la literatura, un ámbito que no se había tenido muy en cuenta en la versión de 2001.
- Se realizan aportaciones en relación a la lengua de signos.
- Compilación de un proyecto paralelo para desarrollar futuros descriptores ilustrativos de competencia lingüística para jóvenes usuarios, estudiantes (de 7 a 10 años y de 11 a 15 años, respectivamente), que reflejan las innovaciones

propuestas por el volumen complementario del MCER, se puede consultar en la página Web del Consejo de Europa, *Bank of Supplementary Descriptors* (Consejo de Europa, 2017).

Las versiones preliminares de ambos documentos están disponibles para su consulta en línea, aunque por el momento únicamente en inglés. En el nuevo volumen complementario al MCER (CoE,2019), se subraya como propósito fundamental del MCERL el de facilitar la igualdad en la enseñanza de lenguas y promover una Europa de ciudadanos de mente abierta y plurilingües. No pretende ser únicamente un modelo de evaluación o de estandarización sino una herramienta para facilitar proyectos de innovación educativa según señala Sanz (2018). Este concepto es el que ha llevado a continuar el desarrollo de los descriptores de nivel de adquisición en el mencionado volumen.

### ***3.6.3. Rasgos Generales del MCERL***

El MCERL es un documento de consulta o referencia cuyo objetivo es homogeneizar los niveles de aprendizaje, uso y evaluación de las lenguas, en el que el plurilingüismo y la pluriculturalidad son conceptos clave en torno a los que se articula todo el contenido y en torno al que se fijan los objetivos delimitados en él.

El multilingüismo implica un concepto sumativo de las lenguas, el individuo adquiere en el proceso de aprendizaje otras lenguas diferentes a la materna, por el contrario, el concepto de plurilingüismo surge con el MCERL, conlleva un proceso más complejo que va más allá de la mera adquisición de una lengua, considerando el fenómeno comunicativo en un sentido más amplio, apropiándose de la lengua y su cultura (González, 2005; Martínez, 2004). La finalidad es



dotar al aprendiente de un conjunto de herramientas que garanticen su movilidad, interacción, acceso a la cultura, integración y entendimiento.

Los individuos plurilingües tienen un único e interrelacionado repertorio lingüístico que, combinado con sus distintas competencias y diferentes estrategias, les permite lograr distintas tareas comunicativas. La competencia plurilingüe le permitirá al usuario de una LE mediar entre dos interlocutores que no tienen una lengua en común, de ahí que en el proyecto de revisión del MCERL durante los años 2014-2017, se haya marcado como objetivo el señalar descriptores que mida esta nueva destreza recientemente añadida en el borrador: la mediación.

Según Little (2006) , el enfoque orientado a la acción que se implementa en el MCERL conlleva un cambio en los currículos de la enseñanza de lenguas, hasta el momento, basados en una progresión lineal de estructuras y nociones predeterminadas; ahora los currículos de lenguas estarán basados en un análisis de las necesidades de los aprendices y se orientarán a la adquisición de nociones y funciones elegidos con un propósito claro que permitan a los aprendices llevar a cabo tareas de la vida real Little (2006). Además, como seres pluriculturales y plurilingües, usarán todos los conocimientos de las diferentes lenguas y culturas que conocen para resolver la tarea comunicativa, transferirán los conocimientos de una lengua y cultura a otra percibiendo las similitudes y diferencias entre ellas.

EL MCERL es un instrumento de referencia en el estudio que aquí nos compete pues los aprendices de la lengua en el Programa Bilingüe de Asturias, como usuarios y agentes sociales, utilizan la LE como vehículo de comunicación y transmisión de conocimientos más que como objeto de estudio formal, filosofía que constituye la base del MCERL. Así el MCERL analiza las

necesidades de los aprendices y proporciona una serie de descriptores de lo que los alumnos deberían ser capaces de hacer y de las tareas comunicativas que los aprendices deberían poder realizar en situaciones comunicativas de la vida real. El MCERL reemplaza las tradicionales cuatro destrezas de: leer, escribir, escuchar y hablar que no recogen las actividades comunicativas en la vida real y las sustituye por: recepción, producción, interacción y mediación, que recogen mucho mejor el uso de la lengua en la vida real donde el significado es construido por los participantes a través de su interacción.

Esta división en 4 categorías para diseñar y hablar de las distintas actividades comunicativas necesarias en el aprendizaje de una lengua tiene una serie de ventajas, ya señaladas en el MCERL, pues unen o relacionan la enseñanza del inglés con propósitos generales y con fines específicos al desarrollar las mismas macro funciones de la lengua. Las tareas pedagógicas de trabajo colaborativo en grupos por los alumnos también encajarían mejor en esta división de actividades comunicativas de la lengua. Las actividades comunicativas orales se dividirían en producción y /o interacción al igual que las escritas, como se pretendía desde un principio en la versión original del MCERL y que, sin embargo, no contó con buena acogida por parte del público. Sin embargo, el uso de las nuevas tecnologías, el email, los mensajes en las distintas redes sociales, demuestran que la idea original de introducir esta 4.<sup>a</sup> forma de comunicación: la mediación en el borrador del MCERL en los años 1994 y 1998 era completamente acertada y *avant garde*.

Según el MCERL las actividades orales y escritas de mediación a través de los canales orales y escritos hacen posible el traslado de información a las personas que por algún motivo no

pueden entablar comunicación directamente. Las tareas de traducción, interpretación, parafrasear, reformulación, resumen o incluso grabación permitirán a un tercer individuo acceder a esta información proporcionada de forma indirecta. Por lo tanto, estas tareas de mediación ocupan un lugar importante en las funciones lingüísticas de nuestra sociedad (de Europa, 2002).

Esta fue la razón principal por la que entre los años 2014-2017 se inició un proyecto para desarrollar los descriptores para esta forma de comunicación. El MCERL desarrolla los descriptores de la mediación al igual que hace con el resto de las competencias (*can do*) definiendo las habilidades necesarias para llevar a cabo actividades comunicativas de la lengua usando la competencia general y la comunicativa del estudiante en el idioma, así como activando todas las estrategias comunicativas apropiadas. El MCERL rompe así con la distinción tradicional en la lingüística aplicada entre el concepto Chomskiano de *competence* (invisible) y *performance* (visible).

La adquisición de la competencia se ve como un proceso circular, al realizar actividades comunicativas el aprendiz desarrolla la competencia y adquiere estrategias, así pues, la competencia solo se ejercita cuando se realiza el acto comunicativo.

Aunque en el 2001 el MCERL no desarrolla completamente el concepto de mediación, ya enfatiza su papel principal en el proceso de aprendizaje como son la construcción del significado que hace el aprendiente como agente social en su interacción, y su rol como mediador entre diferentes intermediarios, que no hace sino enfatizar el papel social del MCERL. Así, aunque no esté explícitamente señalado en el texto del 2001, el marco *de facto*, ya le otorga un papel principal en el enfoque orientado a la acción.

La mediación cobra especial relevancia en el contexto de los programas bilingües (AICLE), donde es parte del aprendizaje, principalmente del inglés como LE y los alumnos tienen que utilizarla para trabajar en equipo o en tareas colaborativas o simplemente en el intercambio de input para alcanzar unos objetivos, clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la enseñanza AICLE.

En el mismo año 2001, aparece el Portfolio Europeo de las Lenguas (Council of Europe, 2001a), en adelante PEL. Este documento permite a los estudiantes de lenguas registrar sus destrezas lingüísticas y experiencias culturales, y consta de tres secciones: el pasaporte de lenguas, que proporciona una idea general del dominio individual en diferentes lenguas (en términos de habilidades y según el MCERL) en un momento dado; la biografía lingüística, que facilita la participación del aprendiz en la planificación y la reflexión sobre su proceso y progreso del aprendizaje de la lengua así como evaluarlo, y el dossier, en el que el estudiante puede seleccionar materiales que ilustren logros o experiencias relacionados con las lenguas.

El proyecto del PEL en España está liderado por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). Siguiendo las Recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, en marzo de 2001 se constituye un Comité Nacional para el desarrollo de un PEL para su aplicación en España. Un equipo de especialistas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas elabora y diseña un PEL para grupos de edades y niveles educativos distintos. En 2003 se validan tres modelos de PEL, es decir, el PEL para alumnos de 3 a 7 años, el PEL para alumnos de 8 a 12 años y el PEL para ESO, ciclos formativos y Bachillerato (12-18 años).

Una vez establecido el punto de partida para la configuración de una Europa multilingüe, las instituciones europeas emiten diferentes documentos sobre multilingüismo y ALE que son un claro reflejo de las políticas, los proyectos y los esfuerzos europeos hacia el multilingüismo. Un ejemplo de esto es el plan de 2003: *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, (Commission of the European Communities, 2003). Partiendo de la fórmula 1+2, este documento fomenta el AICLE como un enfoque que abre las puertas a un grupo de aprendices que no han respondido bien a los métodos de enseñanza e instrucción formales y tradicionales de lenguas, fomentándoles a su vez la confianza en sí mismos. (Commission of the European Communities, 2003).

#### ***3.6.4. Dimensiones del MCERL***

El MCERL está estructurado en dos dimensiones: una vertical, y una horizontal (Consejo de Europa, 2002; Palacios, 2007). La dimensión vertical aporta los seis niveles de conocimiento y dominio de una lengua, conocidos como “niveles de referencia”, que permiten conocer el progreso del hablante en su aprendizaje a lo largo de la vida. En la dimensión horizontal se establecen las categorías descriptivas de la lengua, siempre desde el punto de vista de la comunicación (contexto, ámbitos, competencias generales y lingüísticas, comunicativas de la lengua, estrategias, procesos, textos y tareas) (Palacios, 2007).

En la confluencia de ambas dimensiones, vertical y horizontal, está la escala de descriptores, que especifica lo que el usuario es capaz de hacer con la lengua, según los distintos niveles y categorías. Existen, además, distintos tipos de escalas según el destinatario: el usuario de la lengua, los examinadores, y los responsables de preparar pruebas y exámenes.

En la dimensión vertical se establecen seis niveles de dominio de la lengua, a su vez agrupados de dos en dos, aunque la terminología, al menos en español, no resulta especialmente clara (Palacios, 2007: 179): usuario básico (A1 Acceso o *Breakthrough*, A2 Plataforma o *Waystage*), usuario independiente (B1 Umbral o *Threshold*, B2 Avanzado o *Vantage*) y usuario competente (C1 Dominio operativo eficaz o *Effective Operational Proficiency*; C2 Maestría o *Proficiency*).

### Figura 1

*Niveles de competencia en el MCERL (Consejo de Europa,2002:26)*



Una representación más sencilla y global facilitará la comunicación del sistema a usuarios no especialistas y proporcionará puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación. En anexo I se muestra la escala más general y sencilla para ser usado por personal no especialista.

El nivel C2, aunque denominado de “Maestría”, de “Dominio extenso” (de Europa,2002), no debe identificarse con la producción de un hablante nativo, sino que se refiere a la producción con propiedad, precisión y facilidad que hacen aquellos estudiantes que han tenido éxito en su aprendizaje de la lengua extranjera. Igualmente, el nivel A1 del MCERL inicial no marca el

mínimo nivel de dominio de una LE por un aprendiz. En la nueva versión (CoE, 2019) un nivel Pre-A1 con sus correspondientes descriptores aparece dirigido especialmente a estudiantes de primaria y secundaria. En el mismo aparecen los niveles A+ B+, C+ aparecen para referirse a la competencia destacable del aprendiz en un determinado nivel pero que sin embargo no llega a los estándares u objetivos del siguiente nivel.

Estos niveles de competencia establecidos en el MCERL son necesarios para organizar el aprendizaje, medir el progreso de los alumnos y decidir el nivel de competencia en el que se encuentran; permitiendo además a los especialistas de la Administración Educativa diseñar objetivos realistas para cada uno de los niveles o estadios de competencia según las escalas de descriptores fijadas.

La dimensión horizontal viene a completar esta descripción global de los niveles de referencia y proporciona un mayor grado de detalle y de descripción para cada uno de ellos. Está constituida por un conjunto de categorías descriptivas o parámetros que permiten describir lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer con la lengua que aprenden en relación con cada uno de los aspectos que podemos ver en el siguiente cuadro, Cáceres,2007:

- El contexto de uso
- Las actividades comunicativas de la lengua:
- Expresión o producción oral y escrita.
- Comprensión o recepción oral, escrita y audiovisual.
- Interacción oral y escrita
- Mediación oral y escrita

- Comunicación no verbal
- Estrategias
- Competencias:
  - Generales (declarativas, destrezas y habilidades, existencial y capacidad de aprender)
  - Comunicativas (lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas)
- Procesos comunicativos
- Textos
- Tareas

Con esta descripción el MCERL proporciona una terminología compartida entre los expertos y, por tanto, una base común para la definición de objetivos, la selección de contenidos de cursos y la toma de decisiones metodológicas con el fin de lograr transparencia y coherencia en los programas de lenguas.

Dichos parámetros quedan definidos en el MCERL del siguiente modo:

- Las *competencias* son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones:
- Las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades lingüísticas.
- Las *competencias comunicativas* son las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos.



- El *contexto* se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales, tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.
- Las *actividades de lengua* suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar uno o más textos con el fin de realizar una tarea.
- Los *procesos* se refieren a la cadena de acontecimientos, neurológicos y fisiológicos, implicados en la expresión y en la comprensión oral y escrita.
- El *texto* es cualquier secuencia de discurso (hablado o escrito) relativo a un ámbito específico y que durante la realización de una tarea constituye el eje de una actividad de lengua, bien como apoyo o como meta, bien como producto o como proceso.
- El *ámbito* se refiere a los sectores amplios de la vida social en los que actúan los agentes sociales.
- Una *estrategia* es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por cualquier individuo para realizar una tarea que se propone a sí mismo o a la que tiene que enfrentarse.
- Una *tarea* se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. (Consejo de Europa, 2002: 9)

La identificación y desarrollo de las competencias generales es una gran aportación del MCERL. La inclusión de estas competencias en el modelo de uso de lengua nunca antes se había hecho, es el MCERL el que las sistematiza de esta forma. Son competencias que no se relacionan directamente con la lengua, pero se puede recurrir a ellas para actividades de todo tipo, incluso las de la lengua. Se desglosan en 4 tipos:

- Conocimientos declarativos
- Las destrezas y habilidades
- La competencia existencial
- La capacidad de aprender

Otra gran aportación del MCERL (de Europa,2002) son los descriptores ilustrativos. EL documento crea, a partir de la relación sistemática de las dimensiones vertical y horizontal del modelo, un sistema de descriptores que ilustran sobre lo que puede hacer un usuario de la lengua o alumno mediante el uso de la lengua en cada uno de los niveles de referencia.

La función principal de estos descriptores para cada uno de los niveles de competencia es ayudar a coordinar currículum, enseñanza y evaluación y en último caso, relacionar el lenguaje del aula con el del mundo real (Dobson, 2006; Palacios, 2007). Los educadores pueden elegir los descriptores según la relevancia al contexto, adaptándolos en el proceso si fuera necesario.

El volumen complementario del MCERL (CoE,2019) fruto del proyecto de colaboración entre 2014-2017 presenta nuevas escalas de descriptores basadas en las ya existentes en el MCERL del 2001 a excepción de las que se crean para las nuevas competencias a describir: “leer por placer”, la mediación, la fonología, la competencia plurilingüe y pluricultural, la interacción

oral en el uso de las nuevas tecnologías. Cabe destacar que en este nuevo volumen las escalas de estrategias de producción se desarrollan con mayor detalle que las de recepción.

En esta versión las escalas de descriptores aparecen precedidas de una breve introducción, una justificación de las mismas escalas y una enumeración de las palabras clave que las definen. Esto permite cumplir con las principales funciones del MCERL: proveer un metalenguaje para debatir sobre la complejidad de la competencia lingüística y para reflexionar y comunicar decisiones sobre los objetivos de aprendizaje y resultados que sean coherentes y transparentes y proveer inspiración para el desarrollo curricular y la formación de profesores (CoE, 2019).

Las escalas se presentan para las actividades comunicativas, las competencias comunicativas de la lengua y la competencia plurilingüe y pluricultural. Para aquellas escalas para las que existe una escala en el lenguaje de signos, se añade un enlace a la página *web Sign Languages and the Common European Framework of Reference for Language. Descriptors and approaches to assessment* (cf., entre otros, Consejo de Europa, 2017: 55).

Dentro de las actividades comunicativas, se presentan las de recepción (comprensión auditiva, comprensión lectora y comprensión audiovisual) seguidas de las estrategias de recepción. Todas las escalas ilustrativas de las actividades de comprensión auditiva han sido desarrolladas con respecto a la versión de 2001 y será las que utilizemos en el presente trabajo de investigación. Asimismo, las escalas ilustrativas de la comprensión lectora han sido ampliadas y se ha introducido una escala correspondiente a la lectura como actividad de ocio.

En segundo lugar, se presentan las actividades de producción (expresión oral, expresión escrita) junto a las estrategias de producción. En la escala de expresión oral en general se mantiene la versión de 2001 y será la que usaremos para el presente estudio. Por último, las escalas ilustrativas de la interacción se dividen en interacción oral, escrita, en línea y estrategias de interacción. La interacción en línea presenta dos nuevas escalas ilustrativas (conversación y debate en línea y transacciones y colaboraciones en línea con un objetivo concreto). Finalmente, aparecen las escalas ilustrativas correspondientes a las actividades y a las estrategias de mediación.

En las 230 páginas de la versión del volumen complementario (CoE, 2019) se encuentran escalas ilustrativas de descriptores, fundamentos teóricos del aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas extranjeras que constituyen una fuente de referencias bibliográficas a las que se puede acceder a través de un enlace hipertexto, además la versión de 2001 puede ser comparada a través de las referencias ofrecidas y por lo tanto contrastada con la actual; por todo ello constituye una vez más, un marco de referencia para el aprendizaje, enseñanza y la evaluación de una lengua extranjera.

### ***3.6.5. Usuarios y Problemática***

El MCERL está pensado para personas en distintos niveles de responsabilidad en la enseñanza de lenguas (Antolín, 2005; Dobson, 2006; Palacios, 2004), desde el alumnado y los usuarios de lenguas en cualquier contexto educativo, hasta los profesores, formadores de profesores, examinadores y autores de materiales. Para los profesionales de la enseñanza de lengua extranjeras, el MCERL no es un elemento que revolucione la práctica docente pero que sí

nos lleva a una reflexión en torno a los mecanismos, criterios y procedimientos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, Roldán Tapia et al. (2008). El MCERL tiene la intención de facilitar la comunicación entre los profesionales de la enseñanza de idiomas, e informar sobre los objetivos establecidos para los alumnos y cómo conseguirlos (Rosen y Varela, 2009).

No obstante, algunos aspectos del MCERL han sido sometidos a crítica, por ejemplo: la evaluación en el MCERL por Palacios (2004). Para este, aunque se hace una distinción entre examinar y evaluar, en realidad, según Palacios, se prescinde de la evaluación como concepto formativo, centrado en el alumno, para “consolidar el concepto de examinar sin más”, al modo tradicional (Palacios, 2004: 180), otros autores como Eizaga (2013) consideran el MCERL como muy ambiguo y poco clarificador a la hora de definir los descriptores de los niveles de competencia. Considera igualmente que las definiciones de algunas tareas son problemáticas para desarrollar tests y que los niveles C1 y C2 están descritos de forma lingüística, desechando factores cognitivos, educativos y culturales.

Para Eizaga (2013), el MCERL no es sencillo de poner en práctica y mucho menos de usar para evaluar al no ofrecer herramientas que lo hagan operativo sino definiciones de comportamientos para cada nivel, añade que las descripciones de nivel a veces resultan un tanto ambiguas por lo que es imposible discernir entre un A2 y B1 o un C1-C2 al no estar clara la competencia lingüística mínima. Más en relación con las producciones orales, estudio que aquí nos concierne, la evaluación de un criterio como es la fluidez variará dependiendo del juez evaluador al no estar definida objetivamente.

A pesar de todo esto, resulta incuestionable el valor del MCERL como herramienta de evaluación y guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje, hecho por el que cada vez más partes del mundo están alineando sus sistemas de enseñanza y evaluación de idiomas al MCERL. Los beneficios del MCERL se manifiestan en varios contextos. Uno de ellos es el aula, el MCERL permite adaptar el aprendizaje en función de los objetivos del estudiante y de hacerlo en función de su nivel en cada una de las cuatro destrezas de la lengua. También proporciona una progresión clara en el aprendizaje de un idioma, y a la vez permite marcar una serie de objetivos bien definidos a lo largo del camino hacia el dominio lingüístico. Bajo esta premisa, varios estudios han demostrado que el aprendizaje es mucho más motivador y eficaz.

### **3.7. Conclusiones**

Como hemos visto en este capítulo, el enfoque orientado a la acción que el MCERL promulga es adoptado e implementado en las enseñanzas AICLE, el aprendiente es un sujeto actor, implicado en su proceso de enseñanza aprendizaje que construye su aprendizaje poco a poco a través de tareas colaborativas y con un propósito, además el carácter social del aprendizaje de una lengua y del uso de la lengua en general es puesto de manifiesto en la interacción entre la sociedad y el aprendiz. Se trata de aprender a usar la lengua y no de aprender la lengua, el aprendiz, como agente social, es un aprendiz plurilingüe y pluricultural que utiliza todos los recursos a su alcance para determinar las semejanzas y diferencias entre lenguas y culturas y transferir los conocimientos de unas lenguas y culturas a otras.

AICLE encaja perfectamente con las principales teorías del aprendizaje y en general con todas aquellas que reconocen el papel del lenguaje en la adquisición de conocimientos

(Urmeneta, 2019). A tal respecto, Halliday (1993) presenta una perspectiva compleja del aprendizaje en general y del aprendizaje de lenguas en particular, que consiste en un continuo de tres procesos interdependientes: 1. Aprendizaje del idioma; 2. aprendizaje a través del idioma y 3. aprendizaje sobre el idioma.

En las enseñanzas tradicionales, basadas en la fragmentación de contenidos en diferentes asignaturas la relación entre los tres procesos se ignora, los profesores de lenguas simplemente enseñan sobre la lengua mientras que los de asignaturas conceptuales o no lingüísticas enseñan los contenidos sin prestar atención al papel que la lengua tiene en la construcción de significados. Como Mohan (1986) señala, la relación entre estos tres procesos es ignorada, en la enseñanza-aprendizaje de contenidos no- lingüísticos se ignora el papel de la lengua como constructora de significados mientras que en la enseñanza –aprendizaje de contenidos lingüísticos se ignora el contenido que está siendo comunicado.

AICLE rompe con esta fragmentación de los procesos de enseñanza aprendizaje y nos lleva a la integración de los tres procesos que Halliday promulga en todo proceso de enseñanza aprendizaje formal y lo hace de una forma natural. En AICLE el discurso y la forma adquieren relevancia, el aprendizaje de la lengua se iguala al aprendizaje a través de la lengua sin olvidar el tercer elemento del continuo de Halliday: el aprendizaje sobre la lengua.

Se ha dedicado especial atención al MCERL (de Europa, 2001) y a su volumen complementario (CoE, 2019) pues proporcionan la base metodológica en la que se sustenta todo el enfoque AICLE. El MCERL (de Europa, 2001), como instrumento de cohesión, tiene como objetivo establecer una política educativa común en Europa que no solo fomente el aprendizaje

de lenguas, sino que también ayude a los aprendices a entender los aspectos culturales de las lenguas de modo que estos puedan establecer relaciones entre las estructuras gramaticales y el vocabulario que hubiesen adquirido previamente, i.e. competencia plurilingüe (Dobson,2006). A su vez, el documento propone diversos descriptores que ayudan al alumno a establecer metas en su propio proceso de aprendizaje, convirtiéndolo en un aprendiz más autónomo, responsable de su proceso formativo (Little, 2007), en consonancia con el enfoque AICLE.

EL MECRL al igual que AICLE propugna un enfoque centrado en el alumno, un alumno que va modelando progresivamente su forma de aprender (Vygotsky, 1978) y se va haciendo más reflexivo y recogiendo todo el proceso en el PEL, es un modelo basado en la acción y en el aprendizaje por competencias, tomando en cuenta la dimensión social y cultural de cada lengua.

Finalmente, se reflexiona sobre las novedades que el volumen complementario aporta para adaptarse a las necesidades de los alumnos y docentes en el tiempo actual; nuevos descriptores, nuevas competencias y nuevos niveles, así como la dificultad que entraña su aplicación en algunas áreas tal como la evaluación.



### 3.8. Referencias

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological review*, 89(4), 369.
- Anthony, E. M. (1963). Approach, method and technique. *English language teaching*, 17(2), 63-67.
- Antolín, A. (2005). Las lenguas desde las iniciativas europeas. En C. Montes y L.M. Marigómez (Coord.), *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea* (págs. 97-113). Madrid: MEC.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Breen, M. (1987). Learner contributions to task design. *Language learning tasks*, 7, 23-46.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching* (Vol. 4). New York: Longman.
- Brumfit, C. J. (1979). *The communicative approach to language teaching*.
- Cáceres, L. (2007). Una aproximación al MCER: principales contenidos, aportaciones y consecuencias prácticas. In *Actas del XLI Congreso de la Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE)* (Vol. 125, pp. 271-282).
- Candlin, C. (1987). Towards task-based language learning. *Language learning tasks*, 7, 5-22.

Commission of the European Communities. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*.

Council of Europe, (2019). *Common European Framework of References for Languages: learning, teaching, assessment*. Companion volume. Council of Europe, Strasbourg, February 2018.

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

(Consultado 2/05/2020)

Council of Europe (2001a). *Principles and guidelines*.

[www.coe.int/portfolio](http://www.coe.int/portfolio)

(Consultado 7/09/2017)

Council of Europe (2001b). *Recommendation 1539 (2001). European Year of Languages*.

<http://assembly.coe.int>

(Consultado 7/09/2017)

De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.

De Europa, C. (2004). *Portfolio europeo de las lenguas*.

- DeKeyser, R. (2010). Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bathwater. *International Journal of English Studies*, 10(1), 155-165.
- Dobson, A. (2006): Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística. El Marco Común Europeo de Referencia y el Portfolio Europeo de las Lenguas en Cassany, D. (ed.) *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid. Instituto Superior de Formación del Profesorado, MEC.
- Eizaga Rebollar, B. (2013). Niveles del MCERL: Problemas de los descriptores y estandarización de la prueba oral en inglés.
- Ellis, R. (1984). *Classroom second language development: A study of classroom interaction and language acquisition*. Pergamon.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209-224.
- Ellis, R., Abio, G., Sánchez, J., y Yagüe, A. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza: análisis de las investigaciones existentes*. Research Division, Ministry of Education.
- Estaire, S., y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(7-8), 55-89.
- Font, Julià. Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Institut de Ciències de l'Educació, ICE, 1998.

- Fillola, A. M. (1998). Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores. *Didáctica. Lengua y literatura*, 10, 233.
- Foley, G. (1999). *Learning in Social Action: A Contribution to Understanding Informal Education. Global Perspectives on Adult Education and Training*. St. Martin's Press, Inc., 175 Fifth Avenue, New York, NY 10010.
- González, J. G. (1995). Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes. *Didáctica (Lengua y literatura)*, 7, 439-444.
- González, A. A. (2005). *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*. Ministerio de Educación.
- Halliday, M. A. K. (1973). Explorations in the functions of language.
- Halliday, M. A. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and education*, 5(2), 93-116.
- Howatt, A. P. R. (1984). Language teaching traditions: 1884 revisited. *ELT Journal*, 38(4), 279-282.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. *Sociolinguistics*, 269-293.
- Hymes, D. (1971). On communicative competence—Philadelphia. *University of Pennsylvania Press*. James, C. (1977) 'Judgements of Error Gravities', *ELT Journal*, 31(2), 116-124.

- Krashen, S. D. y Krashen, S. D. (1983). Natural approach (pp. 20-20). New York: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (1991). Research on language teaching methodologies: A review of the past and an agenda for the future. *Foreign language research in cross-cultural perspective*, 119-132.
- Larsen-Freeman, D., y Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching 3rd edition-Oxford handbooks for language teachers*. Oxford university press.
- Little, D. (2006). The Common European Framework of Reference for Languages: Content, purpose, origin, reception and impact. *Language Teaching*, 39(3), 167.
- Little, D. (2007). Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited. *International Journal of Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(1), 14-29.
- Long, M. H. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input<sup>1</sup>. *Applied linguistics*, 4(2), 126-141.
- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice. *Focus on form in classroom second language acquisition*, 15, 41.
- Marquardt, M. J. y Marquardt, M. J. (1999). Action learning in action: Transforming problems and people for world-class organizational learning. Davies-Black Pub.
- Marcos García, M. J. (2006). Guía docente para la enseñanza de lenguas extranjeras en el EEES. Aplicación del MCER.

- Martínez, I. M. P. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. In *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (pp. 155-184). Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Myles, F., Mitchell, R. y Hooper, J. (1999). Interrogative chunks in French L2: A basis for creative construction? *Studies in second language acquisition*, 49-80.
- Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- North, B., y Piccardo, E. (2016). Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR. *Strasbourg, France: Council of Europe. [rm. coe. int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31](http://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31)*.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology* (Vol. 192). New York: Prentice hall.
- Palacio Martínez, M., González Viera, T., Pérez Martínez, M. y Lugo Rodríguez, E. (2005). Consideraciones metodológicas para desarrollar la producción oral en Inglés a partir de la expresión no lingüística. *Humanidades Médicas*, 5(3), 0-0.
- Palacios, I. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. En M.S. Salaberri y F. Meno, (Coords.) *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 155-184). Madrid: MEC.
- Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

- Peris, E. M. (2014). Un modelo de enfoque plurilingüe para la enseñanza de lenguas en la escuela. *Linguarum Arena: Revista de Estudos em Didática de Línguas da Universidade do Porto*, 5.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 23(1), 10-26.
- Ribé, R., y Vidal, N. (1995). *La enseñanza de la lengua extranjera en la Educación Secundaria: agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Alhambra Longman.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Rodgers, T. S. (2001). *Language Teaching Methodology*. ERIC Issue Paper.
- Roldán Tapia, A. R. R., Serrano, D. L., Coca, L. M., Ruiz, J. E. R., Y Carmona, M. S. (2009). Adecuación de los libros de texto al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (11), 189-206.
- Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.

- Sanz, E. G. (2018). Reseña: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors. *Marco ELE Revista de didáctica*, (26).
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics*, 17(1), 38-62.
- Slagter, P. J. 1979. *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Publicaciones del Consejo de Europa.
- Terrell, T. D. (1977). A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning 1. *The modern language journal*, 61(7), 325-337.
- Thanasoulas, D. (2002). *History of English language teaching*. Retrieved on, 12(07), 2013.
- Trim, J.L.M. (1980). *Developing a Unit/Credit scheme of adult language learning*. Oxford: Pergamon Institute of English (Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa).
- Urmeneta, C. E. (2019). An Introduction to Content and Language Integrated Learning (CLIL) for Teachers and Teacher Educators. CLIL. *Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Van Ek, J. A. 1975/1976. *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. 1976. *The Threshold Level for Modern Foreign Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Ek, J. A. y Alexander, L. G. (1975). *Threshold Level English*. Oxford: Pergamon Press.



- Vygotsky, L. S. (1980). *Mind in society: The development of higher psychological processes*.  
Harvard university press.
- White, R. W. (1988). *The ELT curriculum. Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil  
Blackwell.
- Wilkins, D. A. (1972). *Linguistics and the Scientific Study of Language Teaching*. *Audio-Visual  
Language Journal*.
- Wilkins, D. A. (1976). *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language  
curriculum development*. Oxford University Press, USA.
- Zanón, J. (1990). *Los enfoques por tareas para la enseñanza de las lenguas extranjeras*. CABLE.  
*Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

## **CAPÍTULO 4: EL ENFOQUE AICLE O APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS**

En el capítulo se explica por qué surge el enfoque AICLE, en qué consiste y cuáles son sus características. Durante años se ha constatado que el aprendizaje de contenidos lingüísticos aislados de los contenidos curriculares en las tradicionales clases de lenguas extranjeras no producen resultados satisfactorios en la competencia comunicativa de los estudiantes (véase Lasagabaster y Sierra, 2009; Marsh, 2002), de ahí que se hayan buscado enfoques alternativos, más en consonancia con los tiempos actuales donde el enfoque gire en torno al alumno y sus necesidades, intereses, así como sus habilidades. Los programas de inmersión canadienses que tan buen resultado han dado se convierten así en referencia y se demuestra que cuando la lengua se utiliza para vehicular contenidos curriculares, el desarrollo de la competencia comunicativa es altamente significativo. Es decir, el uso de la lengua para fines curriculares atribuye sentido al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua (Genesee, 1987).

Además, la implantación de AICLE implica procesos de enseñanza aprendizaje con un doble objetivo: el desarrollo de competencias propias de la materia y, simultáneamente, el desarrollo de competencias comunicativas tan necesarias con las nuevas condiciones socioeconómicas y políticas de una sociedad global en continuo cambio. Se hace indispensable que los alumnos adquieran una LE para poder relacionarse en ámbitos profesionales y académicos con ciudadanos de otros países y lenguas. Son dos tipos de competencias que

deberán acoplarse de manera que el aprendizaje sea un aprendizaje integrado y significativo (Coelho, 2017; Rodríguez y Carrasquillo, 1997; Snow, Met y Genesee, 1989; Laplante, 1997).

Surge así una nueva mentalidad que queda recogida en las directrices de la Unión Europea y el Consejo de Europa, promoviendo el estudio de al menos dos lenguas extranjeras además de la lengua propia. Es una nueva sociedad plurilingüe en la que el conocimiento de lenguas extranjeras se convierte en instrumento imprescindible, base de una unidad económica y social en toda Europa. El reto de los docentes es contribuir de forma determinante a la formación integral de una ciudadanía competente en el uso funcional de al menos dos LE. El objetivo estará centrado, por tanto, en ampliar el horizonte comunicativo de los alumnos y las alumnas, que serán capaces de expresarse e interactuar oralmente y por escrito y desenvolverse, con sencillez, pero con suficiencia, en las situaciones más habituales del ámbito personal, público, educativo u ocupacional.

En este respecto el MCERL (Europa,2001) sienta las bases de una política lingüística con criterios equitativos, cuyo objetivo fundamental es conseguir que el alumnado desarrolle un perfil plurilingüe, intercultural e integrado por competencias diversas en varias lenguas comunitarias. El alumnado desarrolla nuevas mentalidades frente a la enseñanza: *“learn as you use and use as you learn versus learn now for use later”*. Resultará necesario centrarse más en aprendizajes significativos, contextualizados en la vida real y que sean cercanos al alumno. En lenguas extranjeras se procurará que el aprendizaje se dé en situaciones cercanas y conocidas para el alumnado, a través de actividades significativas, motivadoras y contextualizadas; el programa bilingüe o enfoque AICLE aparece en Europa en centros escolares como respuesta a

esta demanda de la sociedad. Variará la implementación y el desarrollo del programa, dependiendo de los países, incluso de las comunidades autónomas (una característica del programa es su flexibilidad, de ahí la metáfora del “paraguas” de Marsh), pero la filosofía subyacente seguirá siendo el aprender una LE a través de contenidos no lingüísticos, aprender haciendo, construyendo los conocimientos usando la LE como lengua vehicular.

El desarrollo curricular del Principado de Asturias promueve las intenciones del Consejo de Europa de hacer ciudadanos más competentes en una LE pues, según recoge el Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias: todo el proceso de enseñanza y aprendizaje estará orientado en su totalidad hacia un uso efectivo y práctico de la lengua, en el que la finalidad curricular última del proceso no es tanto enseñar una lengua extranjera como enseñar al alumnado a comunicarse en ella. Las acciones pedagógicas y las tareas de aprendizaje estarán orientadas a desarrollar y alcanzar el horizonte comunicativo de los alumnos y las alumnas. El currículo estará por tanto orientado hacia la resolución de situaciones comunicativas en contextos reales.

#### **4.1. Origen de AICLE**

El aprendizaje de lenguas extranjeras a través de contextos de inmersión ha estado presente a lo largo de la historia de la enseñanza de L2 (Cummins, 2000). Sin embargo, han sido los movimientos académico-educativos en los años 70 de la enseñanza de segundas lenguas por contenidos (*Content-Based Second Language Instruction- CBI*, en inglés) en Estados Unidos y de la “Enseñanza por inmersión lingüística” (*Immersion Education*) en Canadá los que han

servido de antecedentes inmediatos al fenómeno AICLE europeo. Especialmente, porque les siguieron descripciones y evaluaciones exhaustivas en el ámbito de la lingüística aplicada (Quincannon y Navés, 2000; Genesee, 1987; Swain y Lapkin, 1982). Sin embargo, CBI hace más hincapié en el aprendizaje de contenidos que en el aprendizaje de la lengua y el contexto lingüístico en el que se desarrolla es, principalmente, en segundas lenguas y no en lenguas extranjeras, en contextos de mejora de inglés o francés en alumnado inmigrante.

Al mismo tiempo en Europa, Inglaterra, otro movimiento: Language Across the Curriculum (LAC movement) continúa con la discusión sobre el célebre documento *Towards a Language policy across the curriculum*, incorporando la esencia de los trabajos de Vygotsky y Bruner sobre lenguaje y aprendizaje, así como los de Britton y Moffett sobre teoría y desarrollo del currículum escolar (Barnes et al.; 1990). La discusión del documento en los centros escolares se extiende por todos los países de habla inglesa y genera en el mundo educativo anglosajón un movimiento educativo, centrado en la escuela, que hoy conocemos como LAC (*Language Across the Curriculum*), (ver: Crowhurst, 1994). Según este movimiento todo profesor es además profesor de contenidos lingüísticos, relacionando una vez más, contenidos lingüísticos y no lingüísticos.

A partir de los 80 se establecen de manera generalizada enseñanzas bilingües o cuasi-bilingües en el resto de los países europeos, en los 1990, debido a la idea de la globalización e integración socio-económica de los estados miembro, la Comisión Europea y el Consejo de Europa aumentan su interés y apoyo al estudio de metodologías de lenguas en programas

bilingües y marcan alcanzar el objetivo: 1+2 (1 lengua materna + 2 lenguas extranjeras) en las recomendaciones a las políticas educativas del espacio europeo (Cresson,1995).

En 2001 auspiciado por la Comisión Europea y bajo la dirección del Dr. Trim, se publica *The Common European Framework for Languages: Learning, Teaching and Assessment*, documento que informa y aconseja sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística a autoridades educativas, autores de manuales, formadores, educadores, examinadores o a cualquier persona que esté interesada. A la vez proporciona una base común para que, con su aplicación, haya coherencia y transparencia al partir de criterios comunes para la elaboración de programas, planes, materiales y evaluaciones.

El documento fomenta la reflexión en el proceso de enseñanza-aprendizaje y define los niveles de destrezas para la medición de la competencia lingüística. Defiende un enfoque orientado a la acción, a la comunicación en diferentes contextos y situaciones, partiendo del concepto de conocimiento general desarrollado en el *Informe Delors* (1996) y de competencia comunicativa a diversos niveles.

En 1996, el término CLIL (*Content and Language Integrated Learning* – en español AICLE) es adoptado y acuñado por David Marsh junto con un grupo de expertos europeos que se reunieron en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia), para cubrir diversas metodologías que tenían un foco dual: la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y de contenidos. Según Marsh et al. (2001) la metodología o enfoque AICLE implica que el aprendiz se involucra en el desarrollo del lenguaje que se usa en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, el lenguaje se usa para

aprender a la vez que se aprende a través de él. Se refiere a él como un aprendizaje a través de la construcción más que la instrucción.

Marsh basa el concepto de AICLE en la experiencia canadiense de inmersión y en los programas de lenguas a través del currículum del Reino Unido. Para Marsh (2013) el lanzamiento europeo de la enseñanza AICLE responde a una decisión no solo educativa sino política. Se intenta facilitar la movilidad de los europeos entre países haciendo a los estudiantes más competentes en LE.

Durante los 90s el acrónimo CLIL/AICLE en español, se convierte en el enfoque más usado en toda Europa para referirse a enseñanza integrada de lengua y contenidos. Por tanto, AICLE es una calle de doble dirección donde se trata de alcanzar una integración total de contenidos y lengua para alcanzar calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Coyle et al., 2010; Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b; Marsh et al., 2001). Ambos aprendizajes de lengua y contenidos curriculares están entrelazados o, lo que es lo mismo, se elimina la separación entre el desarrollo curricular y el estudio de la lengua meta (Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b), aunque pueda ponerse mayor énfasis en uno que en otro en un momento dado (Coyle, 2007; Coyle et al., 2010). De hecho, Marsh (2002) concreta que la proporción del contenido y la lengua puede variar y dependerá del modelo de AICLE elegido.

Así pues, el modelo AICLE en Europa presenta muchas variedades. Se le puede comparar a un gran paraguas (Marsh, 2008) que engloba diferentes enfoques educativos en los que los contenidos se imparten en lenguas extranjeras de manera flexible y que, sin embargo, poseen una base común (Mehisto et al., 2008). Marsh et al. (2002) y Coyle, Hood y Marsh

(2010) mantienen que todas las variedades se fundamentan y dan importancia a cuatro/ cinco dimensiones (4C+1; añade la C del contexto). Es lo que se ha llamado las cuatro o cinco (teniendo en cuenta el contexto) dimensiones de AICLE basadas en temas relacionados con la cultura, el entorno o contexto, la lengua, el contenido y el aprendizaje. Cada una de ellas conlleva diferentes focalizaciones y realizaciones dependiendo de las edades de los alumnos que comprenda, el entorno sociolingüístico y el grado de exposición a AICLE. Estas dimensiones están interrelacionadas entre sí a la hora de la práctica AICLE. Por tanto, los centros pueden hacer hincapié en varias a la vez o pasar de una a otra a la hora de llevar a cabo su modelo particular de AICLE.

A pesar de esta variedad de modelos, se pueden apuntar una serie de características típicas del enfoque AICLE, que, siguiendo a Wolff (2002), se podrían resumir en:

- Enseñanza centrada en el alumnado.
- Facilita la comunicación e interacción.
- Flexibilidad y variedad: atención a la diversidad de estilos de aprendizaje.
- Aprendizaje basado en gran medida en procesos y tareas.
- Aprendizaje más interactivo y autónomo.
- Proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo.
- Coordinación y apoyo profesor-alumno: reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982).
- Uso de múltiples recursos y materiales, especialmente las tecnologías de la información y comunicación: contexto más rico y variado.



## 4.2. El Enfoque AICLE

Como se puede ver, AICLE supone un nuevo enfoque metodológico que va más allá del simple aprendizaje de lenguas. Pone el énfasis en el desarrollo de la competencia en la materia no lingüística, así como en la lengua en que se están impartiendo esos contenidos no lingüísticos. Este doble objetivo requiere un desarrollo de un enfoque diferente hacia la enseñanza de modo que la materia no lingüística no se imparte en una lengua extranjero sino, con y a través de una lengua extranjera. Esto implica un enfoque más integrado del proceso enseñanza aprendizaje que hace necesario que los profesores presten especial interés no solo a cómo los idiomas son enseñados sino a todo el proceso en general.

AICLE y otros programas bilingües y/o de inmersión comparten una serie de características; desde el punto de vista organizativo no implica un gran porcentaje del total del horario lectivo y varía dependiendo del centro/región/comunidad donde se desarrolla; asimismo se inspira en importantes principios metodológicos establecidos tras una investigación en el tema de la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como la necesidad de que los aprendices sean expuestos a usos significativos de la lengua (Brinton et al.,1989) en un entorno que se asemeja al de los aprendices de una L1 (Genesee,1987).De esta manera la lengua meta puede aprenderse de forma accidental y no solo de forma deliberada (Dalton-Puffer, 2008; Gene- Gil, Juan-Garau y Salazar-Noguera, 2015b), a partir de situaciones reales en las que los alumnos y los profesores se concentran en la transmisión y la recepción de un mensaje y no tanto en la forma.

Sin embargo, esto no significa que no pueda recurrirse a la enseñanza explícita de aspectos lingüísticos cuando sea necesario (Fontecha, 2009). En efecto, la exposición a la lengua meta y la comunicación auténtica no son suficientes para potenciar el desarrollo de la interlengua

(Lyster, 2007) y, de hecho, según Järvinen (1999), lo óptimo es que el aprendizaje implícito y el explícito sean procesos complementarios que operen simultáneamente a partir de datos del entorno. En una línea similar se expresan Coyle et al. (2010) pues en los contextos AICLE se debe encontrar el equilibrio entre contenido y forma, tratando ambos conceptos por igual y modificando el tratamiento de ambos dependiendo de los contextos y situaciones del proceso enseñanza aprendizaje.

Asimismo, según Mehisto et al. (2008) AICLE requiere que los profesores de disciplinas no lingüísticas (DNL) enseñen también la lengua y su estructuras gramaticales y lingüísticas, pues deben apoyar el contenido con las explicaciones del lenguaje necesarias para asegurar que los alumnos entiendan el contenido.

En el trabajo presente se usará el acrónimo AICLE como término genérico para describir todo tipo de aprendizajes en que un área no lingüística del currículo es enseñada en una lengua extranjera. Es importante sin embargo recordar que bajo el paraguas AICLE (Dalton Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014) se engloban diferentes tipos de enseñanzas dependiendo de los países. El enfoque AICLE es el resultado de su evolución histórica y posee sus características metodológicas y organizativas propias.

#### ***4.2.1. Características de AICLE***

En este apartado se presenta los rasgos del enfoque AICLE o de la metodología del PB en el aula, tema principal de este estudio: Las claves del éxito en los programas de enseñanza bilingüe en el Principado de Asturias. Entendiendo por bilingüe, su sentido más amplio tal como recoge la literatura sobre aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE), para hacer referencia a cualquier tipo de programa educativo en el que se produce enseñanza de una materia no lingüística a través de una lengua adicional, distinta de la materna. Así la estructura del Programa Bilingüe en Asturias se adapta a esta definición, pues se imparten una o más materias en inglés o francés. “AICLE hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera” (Marsh,1994).

Para Naves y Muñoz (2000) el énfasis de AICLE en la resolución de problemas y en el saber hacer las cosas hace que los contenidos impartidos en otra lengua vehicular diferente a la materna sean más motivadores para los alumnos que reciben este tipo de enseñanzas. Como podemos ver es un enfoque distinto al tradicional en la enseñanza de lenguas extranjeras, los estudiantes van construyendo el aprendizaje de contenidos de materias no lingüísticas a medida que construyen el aprendizaje en la lengua no materna. Son contenidos motivadores para los alumnos, contextualizados y el contenido conforma un cierto andamiaje para el proceso del aprendizaje de la lengua. “For the learning of the content: the more opportunities there are analysing, synthesising, evaluating (and applying) content, the more there are for the student to construct his own understanding of the content, to process it better and more deeply” (Coonan, 2007:166).

En AICLE, el contenido de la asignatura representa el *input* disponible para el discente. El lenguaje involucrado en ese tipo de contenidos es complejo. Sin embargo, el alumno prefiere involucrarse en su aprendizaje porque se siente identificado con él. No es tanto el interés abstracto como la identificación con el contenido y las oportunidades que ofrecen de involucrarse puesto que la participación crea motivación.

AICLE pone el foco en el contenido y no en la forma del lenguaje, para desarrollar este contenido el profesor seleccionará el lenguaje a utilizar, seleccionando los materiales y adaptándolos a las necesidades del alumno, centrando todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el alumno (Brinton et al. 1989:3). En todos estos métodos la enseñanza de la lengua no es un fin en sí mismo, sino que se convierte en un instrumento para acceder al conocimiento, el énfasis se pone en los contenidos, es un aprendizaje por tareas o *tasks*, en las que el contenido lingüístico es secundario al contenido de la materia o disciplina a estudiar.

Los postulados AICLE están en consonancia con estudios de psicología cognitiva y educativa, estudios de investigación en adquisición de segundas lenguas como los llevados a cabo por Cummins y Swain (1986); Krashen (1985), y conceptos como competencia comunicativa (Hymes 1971), recogida actualmente en el Diseño Curricular Base. Los postulados AICLE, aunque están completamente integrados en la filosofía del llamado “enfoque comunicativo” presentan unos rasgos que lo definen, diferencian y a la vez lo unen a otros métodos englobados dentro de este enfoque.

El enfoque AICLE encuentra justificación teórica en una serie de principios derivados de la investigación en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Tal y como apuntan Dalton –

Puffer y Nikula (2006) los aprendices desarrollan la competencia comunicativa a través del uso de la lengua como medio transmisor del conocimiento de una forma más eficaz que cuando reciben instrucción formal y explícita de la lengua extranjera en las clases tradicionales de LE.

Nadie duda que es importante que los aprendices desarrollen la competencia comunicativa (ver Canale 1981; Hymes,1971;), cosa que se consigue por medio de la participación en situaciones auténticas de intercambio de ideas. En el enfoque AICLE es posible ofrecer a los aprendices las condiciones necesarias para el aprendizaje de una LE o 2L ya que se les expone a usos significativos de la misma (Brinton et al, 1989) y se les proporcionan unas condiciones que se aproximan a los contextos naturales de adquisición (ver Genesee,1987; Snow y Brinton,1997). La exposición a *input* contextualizado y comprensible para el aprendiz es una condición indispensable para la adquisición de un idioma. Krashen (1982) fue el primero en señalar la importancia de este hecho en su hipótesis del *input*.

Pero no solo la cantidad sino la calidad e intensidad (concentración de exposición en períodos más cortos de tiempo) son factores que potencian la adquisición (Marsh,2002). AICLE permite aumentar de forma considerable la exposición a la lengua meta que reciben los aprendices. Ello posibilita a su vez el llamado aprendizaje incidental e implícito ya que los estudiantes en este enfoque están generalmente centrados en la transmisión y recepción de significado más que en la atención explícita a la forma. Al ser la LE vehículo de los contenidos curriculares, el profesorado AICLE necesita hacer el *input* comprensible al alumnado, así como comprobar constantemente su comprensión, lo que contribuye a acrecentar la comunicación entre profesorado y alumno (Borrull et al, 2008).

Los estudios sobre adquisición de la lengua demuestran que la producción comprensible es muy importante igualmente. Las experiencias de inmersión canadienses han demostrado que la exposición masiva a la L2 no garantiza ni la corrección gramatical ni la discursiva. Esa comprobación llevó a Swain (1985) a formular la hipótesis de la producción (*output Hypothesis*) según la cual el aprendiz gracias a la producción pone en marcha un procesamiento de la lengua distinto a los mecanismos que se activan para la comprensión y repasa en aspectos de la lengua que pueden no ser necesarios para esta última destreza.

El enfoque AICLE al generar situaciones significativas de uso de la lengua meta entre el alumnado y el profesor, potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que irán haciéndose más fluidas paulatinamente (Borull et al, 2008). En el transcurso de esas interacciones significativas el alumnado encuentra ocasiones no solo de practicar y afianzar los recursos lingüísticos con los que ya está familiarizado, sino que además aprende nuevos usos gracias a la negociación de significado que se genera con el profesor o con los compañeros de aula (Gass, 2005)

En los últimos años la perspectiva sociocultural y constructivista sobre el aprendizaje de lenguas ha puesto de relieve la naturaleza eminentemente social de este proceso (Donato y McCormick, 1994; Hally Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000). Los aprendices construyen el conocimiento conjuntamente, negociando el significado. El aprendizaje de lenguas es primero un acto social y después individual. Esta visión coincide con la metodología AICLE ya que promueve el trabajo colaborativo del alumnado al suponer un reto cognitivo más fácilmente abordable en equipo.

La conclusión primordial que parece extraerse de los precursores del enfoque AICLE es que la enseñanza de la L2 que se integra con un contenido no lingüístico es más efectiva que la enseñanza de la lengua meta por sí sola (Genesee, 1994). Con todo, tal como recoge Pérez-Cañado (2012), se han documentado también resultados menos positivos de los programas de inmersión sobre las destrezas productivas, la competencia gramatical y el conocimiento del vocabulario. Esta constatación ha llevado a los expertos a aconsejar que los programas de inmersión se complementen con técnicas más analíticas de atención a la forma (*focus on form*) y de reflexión lingüística en los aspectos que necesiten los aprendices (Ellis, 2002; Lasagabaster y Sierra, 1999; Lyster, 2007; Pérez-Vidal, 2008).

Tal como apunta Jarvis (2015: 83) “[i]t seems that CLIL instructors would do well to augment their content-based instruction with form-focused language instruction that builds learners’ metalinguistic awareness, their knowledge of how various notions are conventionally expressed in the target language, and their desire to use the target language accurately and appropriately”. De hecho, Lyster (2007) va un paso más allá al conceder el mismo peso al significado y a la forma en la inmersión y, además, aborda la enseñanza y aprendizaje de lenguas a través de contenidos desde un enfoque que denomina .del contrapeso (*counterbalanced*), según el cual es necesario integrar y contrapesar sistemáticamente y por principio las prácticas de enseñanza basadas en contenidos con aquellas centradas en la forma lingüística para que los estudiantes pongan atención en rasgos de la lengua meta que de lo contrario les podrían haber pasado desapercibidos.

Ahora bien, debe ser el contenido el que guíe siempre la introducción explícita de la lengua, para no desviarse del camino marcado por la enseñanza de la materia, según Fernández Fontecha (2009). Con todo, Llinares et al. (2012) aseguran que la prioridad lingüística en un contexto AICLE no debe ser específicamente la forma, sino la lengua en un sentido más amplio, que además de la forma lingüística, engloba el significado y la función.

Los principios subyacentes al éxito de los programas de inmersión son los que guían el AICLE, como el apoyo de los padres, la actitud positiva por parte de las familias y de la comunidad, el prestigio de los programas y la adecuada formación del profesorado (Muñoz, 2002). En este sentido, Lasagabaster y Sierra (2009) resumen cinco elementos psicolingüísticos y metodológicos presentes no solo en los programas de inmersión, sino específicamente en las metodologías AICLE:

- El objetivo final es que los estudiantes sean competentes tanto en la L1 como en la L2, sin detrimento de la adquisición del conocimiento académico.
- La lengua que se enseña a los estudiantes debe ser nueva para ellos, de manera que su aprendizaje sea semejante a un proceso de adquisición de una L1.
- Los padres de los alumnos eligen los programas de inmersión porque creen que son la mejor opción para el aprendizaje de la L2.
- El profesorado debe ser bilingüe en la L1 de los alumnos y en la lengua meta, tanto para implementar los programas con la máxima garantía de éxito como para asegurar que todas las actividades escolares pueden llevarse a cabo en la L2 sin problemas.



- Es fundamental el enfoque comunicativo, cuyo objetivo es conseguir una comunicación efectiva. Por ello, es esencial que el entorno de aprendizaje motive a los estudiantes a través de situaciones significativas e interlocutores realmente interesados en su desarrollo y progreso lingüístico.

Por consiguiente, si bien es cierto que el enfoque AICLE se ha beneficiado de la experiencia acumulada anteriormente por las citadas metodologías norteamericanas de enseñanza comunicativa de L2 (sobre todo de la inmersión canadiense) y que comparte algunos elementos con estos modelos, como se discute en el capítulo anterior, el AICLE es un enfoque muy centrado en las necesidades lingüísticas de la Unión Europea y su rasgo distintivo es que constituye un enfoque integrado, —where both language and content are conceptualised on a continuum without an implied preference for either (Coyle, 2008: 97). Pérez-Vidal (2015: 34) enfatiza la dimensión claramente europea del AICLE que lo diferencia de otros constructos similares.

Pérez-Vidal (2015) señala cómo el enfoque AICLE es un enfoque educativo más que una simple metodología. Se trata de construir una Europa unida en la diversidad cultural y lingüística que la componen, de facilitar la movilidad que el Tratado Schengen posibilita entre todos los estados miembros; el lenguaje vehicular no solo es la LE para los estudiantes, sino que también lo es para el mismo profesor y por último, la cultura de la clase y del currículum sigue siendo la lengua materna del aprendiz.

Los resultados de las investigaciones sobre los programas americanos de enseñanza bilingüe, sin embargo no pueden transferirse al contexto europeo, porque dependen principalmente del contexto (Marsh, 2002); algunos autores como Coyle (2010), Pérez Cañado (2012), Dalton Puffer et al (2010) señalan asimismo como en el caso de Europa hay

predominancia del uso de la lengua inglesa sobre otras en los programas AICLE, por lo que, para autores como Dalton et al (2010) sería más acertado hablar de CEIL, donde la “E” hace referencia al “English”, enfatizando así el predominio del inglés como ILE ,como *lingua franca* en los aprendizajes de AICLE.

Para Cenoz et al (2014) las diferencias entre AICLE y los programas canadienses de inmersión vienen determinadas principalmente por las diferencias en los objetivos de cada enfoque, los perfiles de alumnos y profesores, la lengua meta y otros aspectos pedagógicos. Por último, es importante recordar, como se ha expuesto anteriormente, que AICLE es la respuesta a la demanda en Europa de hablantes competentes en lenguas extranjeras, de manera que desarrollen una competencia comunicativa y se conviertan en ciudadanos con conciencia plurilingüe y multicultural de ahí que AICLE presente unas características propias que lo diferencian de sus precursores. Según Muñoz (2002) AICLE puede constituir una manera efectiva de proporcionar mayor intensidad de exposición a la lengua meta así como oportunidades más frecuentes y ricas de usar esta de manera significativa.

Por otra parte, no hay unanimidad sobre las pedagogías AICLE; según Coyle (2008) no existe un único enfoque AICLE ni una sola teoría AICLE sino que hay modelos diferentes y formas diferentes de organizar el currículo que responden a la diversidad de contextos educativos de los de los diferentes países. Por consiguiente, además de la influencia de la inmersión canadiense y la enseñanza basada en contenidos de Estados Unidos, el enfoque AICLE encuentra justificación teórica en una serie de principios derivados de la investigación en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas (Borull et al., 2008).

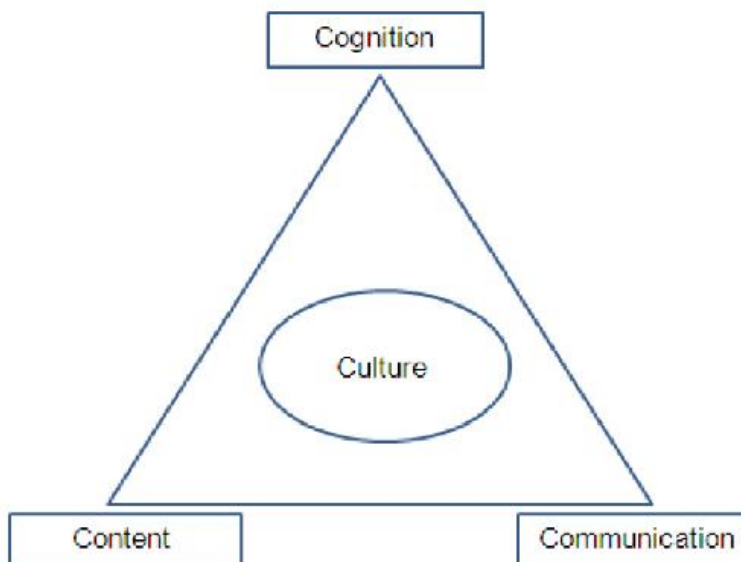
La base de AICLE hace referencia a la creencia de que los alumnos desarrollan la competencia comunicativa a través del uso de la LE como medio vehicular de transmisión de contenidos en vez de la simple exposición de contenidos lingüísticos de la LE (Dalton-Puffer y Nikula, 2006). Como discute Cenoz este nuevo enfoque comunicativo significaría abandonar la concepción chomskiana de competencia anclada en la gramática generativa y que se basa en el concepto de hablante ideal.

#### ***4.2.2. Las 4 Cs en AICLE***

El principio básico que distingue AICLE de un plan de mejora de la competencia lingüística estriba en que en el Programa AICLE, los objetivos de la enseñanza no se ciñen al contenido, sino que, afectan a los aspectos lingüísticos. El aprendizaje AICLE implica un desarrollo curricular que integre las cuatro Cs, según Coyle (2005):

#### **Figura 2**

*Las 4 Cs de Coyle (2005)*



Las 4Cs que según Coyle toda clase AICLE comprende son:

1. **Contenido**; la adquisición de los saberes, el manejo de las competencias propias de cada materia. La enseñanza se realiza, no simplemente en una lengua extranjera, sino a través de ella. El estudiante asume un rol activo en el aprendizaje, ya no es un mero receptor de conocimientos, sino que construye su conocimiento, se fomenta la interacción y el trabajo colaborativo entre los alumnos. La motivación del alumnado aumenta a medida que van construyendo su aprendizaje a través de temas relevantes para el alumno bien contextualizados.

AICLE es un enfoque educativo didácticamente ecléctico que parte de las necesidades del alumnado y que enfoca a la vez el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de la lengua extranjera y rompe con la fragmentación tradicional de las asignaturas dentro del currículum. Y es esto lo que lo hace innovador, Coyle, Hood y Marsh (2010:3-4).

La introducción de las competencias básicas en el marco legislativo actual facilita el abordar contenidos de similar naturaleza desde materias diferentes desde un trabajo interdisciplinar. Para ello se necesita la coordinación entre profesorado de lenguas y de materias no lingüísticas implicados en el programa. Significa pues, un cambio en la metodología utilizada hasta el momento (véase Nieto Moreno de Diezmas y Ortiz Calero,2021).

2. **Comunicación**: la lengua se usa para aprender mientras se aprende a usar la lengua misma; los estudiantes dejan de considerar la lengua como un fin en sí mismo y la consideran como un instrumento, un medio para llegar, acceder al conocimiento, una forma de expresar lo que necesitan en un contexto real. Coyle (2007) nos recuerda cómo no es suficiente que se

proporcione al alumno input comprensible, sino que es necesario que haya participación e interacción del alumno para que el aprendizaje sea significativo y efectivo. Además, todo el profesorado es profesorado de lengua, (Coyle et al; 2010)

3. **Cognición:** desarrollando las destrezas cognitivas que enlazan la formación de conceptos (concretos y abstractos), los conocimientos y la lengua (véase Hidalgo F. y Cimas J., 2019). El aprendizaje integrado ofrece múltiples oportunidades para que el alumno desarrolle sus capacidades de modo efectivo, pero habrá que tener en cuenta el desarrollo de estas destrezas y capacidades en el alumno en su lengua materna y en una LE. Un alumno puede haber adquirido el lenguaje conversacional en una lengua, incluida la materna pero no el académico necesario para enfrentarse a una tarea en una lengua extranjera. Se debe identificar pues la lengua que el estudiante precisa y proporcionar el andamiaje (Dodge et al.,2001) que el alumno precisa para facilitar la comprensión y el aprendizaje. Cummins (1981) establece una división clásica entre lo que él denomina BICS (*basic interpersonal communicative skills*) y CALP (*cognitive academic language proficiency*). BICS hace referencia a la lengua cotidiana y conversacional, mientras que CALP se refiere a la lengua académica que implica la habilidad de expresar ideas y conceptos relevantes en el mundo académico y que son precisos para obtener buenos resultados. La adquisición de la lengua académica es fundamental en AICLE puesto que los alumnos deben interpretar y expresarse tanto oral como por escrito en términos académicos.

4. **Cultura:** sin este elemento el programa bilingüe no tendría sentido. El aprendizaje de una lengua va siempre unido al conocimiento de su cultura, asociado a actitudes de respeto y tolerancia hacia otras culturas por lo que los programas bilingües deben estar íntimamente

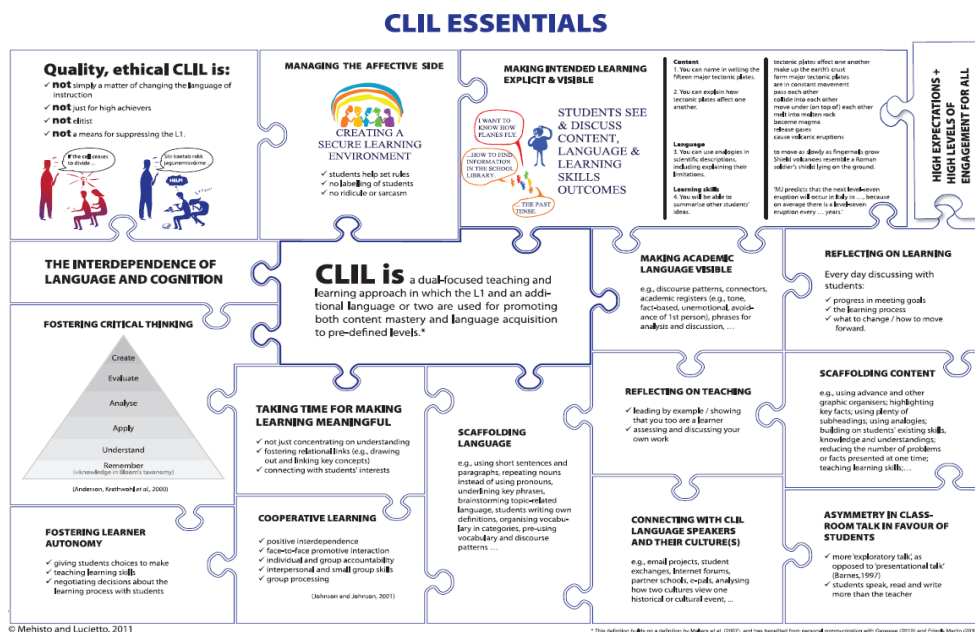
ligados a los proyectos europeos que se implementen en los centros escolares, contribuyendo a desarrollar una conciencia de ciudadanía europea en el alumnado.

Gerlinger (2014) sugiere una quinta C refiriéndose al hecho de que todo el proceso de enseñanza aprendizaje que siga un enfoque AICLE está encapsulado dentro de un contexto y se da en un ambiente cultural determinado; lo que lleva a Coyle a redibujar su concepción inicial de las 4 Cs de AICLE a 4C+1, con la cultura afectando a la comunicación, contenido y procesos cognitivos que coexisten en un determinado contexto. Coyle, Hood y Marsh (2010) no reconocen un cambio pues respecto a la concepción original de las 4Cs

Mehisto y Lucietto (2011) establecen como elementos esenciales de todo enfoque CLIL los siguientes que aparecen en la Figura 3:

**Figura 3**

*Elementos esenciales en CLIL según Mehisto y Lucietto (2011)*



© Mehisto and Lucietto, 2011

\* This definition is based on a definition by Williams et al. (2007), and has been modified from personal communication with Coyle (2010) and Pöyry & Meri (2010).

En comparación con otros enfoques basados en contenidos, AICLE selecciona estos contenidos entre los propios de las materias del currículo y la vida profesional, mientras que los primeros lo hacen habitualmente entre los de la vida diaria o de la cultura de la lengua estudiada (Wolff, 2002). Así, lo que diferencia a esta versión del CBI (Content Based Instruction) es su carácter multifacético que incluye aspectos sociales, educativos, lingüísticos y cognitivos. Los principios metodológicos son similares a los de la enseñanza por contenidos. Son los factores externos los que marcan las diferencias. A este respecto AICLE destaca, en opinión de Lorenzo, Trujillo y Vez (2011), por una implantación amplia pero no a gran escala (del 3% al 15% del alumnado), un predominio del inglés (aunque favorece el desarrollo de una L3), no haber una clara preferencia por ninguna materia en particular y la necesidad de formación, normalmente paliada por el entusiasmo que caracteriza a los docentes implicados.

Una de las características de los programas AICLE es que es un término muy flexible (Ugarte, 2008; Coyle, 2008; Papaja, 2014) que engloba programas muy diversos desde aquellos en los que la LE es usada para enseñar una asignatura del currículum hasta los que usan la LE para impartir la mitad del currículo (Marsh et al, 2009). No obstante, todos ellos buscan que los alumnos sean capaces de (Mehisto, 2012):

- 1) Alcanzar niveles de competencia en su L1 adecuados a su edad en las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, dominio de una LE en las mismas destrezas

- 2) Alcanzar niveles adecuados de competencia académica en asignaturas no lingüísticas tales como Matemáticas y Ciencias enseñadas a través de la LE o la L1.
- 3) Entender y apreciar las culturas de la L1 y LE
- 4) Desarrollar la capacidad e interés por las comunicaciones interculturales
- 5) Desarrollar las habilidades cognitivas y sociales y los hábitos que se necesitan para progresar y lograr el éxito en un mundo cambiante

Según las investigaciones de algunos lingüistas (De Graaff, Koopman, y Westhoff, ,2007), los profesores que emplean la metodología AICLE deben basar su práctica docente en cinco principios fundamentales:

- Proporcionar a los alumnos un *input* exigente, pero adecuado a su desarrollo cognitivo.
- Basar el proceso de enseñanza en actividades centradas en el significado (*meaning-focused activities*)
- Emplear muchas actividades de producción oral.
- Promover actividades en las que esté relacionada la forma con el contenido.
- Ayudar a los alumnos a aprender estrategias comunicativas.

Para que se lleve a efecto un verdadero aprendizaje significativo es muy importante que los alumnos produzcan un *output* oral y escrito; para ello necesitan estar sometidos a un *input* a través de la comparación y de la negociación, de forma que los alumnos reflexionen sobre aspectos lingüísticos (Swain, 1985). Además, para que se produzca el aprendizaje, (Vigotsky,



1978) es necesario que el *input* tenga un nivel un poco más elevado que el nivel de competencia del alumno (i+1) y que el alumno está motivado y tenga un filtro afectivo bajo (Krashen, 1982).

Los resultados que alcanzan normalmente los alumnos con el empleo de esta metodología son:

- Desarrollo de una competencia en lengua materna igual o superior a los alumnos no bilingües.
- Nivel de competencia en lengua inglesa muy superior al de sus compañeros que lo aprenden como asignatura curricular.
- Aprendizaje de contenidos igual que sus compañeros no bilingües.
- Consecución de un rendimiento académico superior a los alumnos no bilingües.

Aunque, según lo expuesto, pudiera parecer que la instrucción formal en la clase de inglés no es necesaria para el aprendizaje de aspectos lingüísticos como gramática, vocabulario, pronunciación etc., esto no es así; es necesario tener clases específicas de lengua inglesa para que los estudiantes adquieran una competencia elevada en el uso de esa lengua. La clase AICLE sirve como complemento para poner en práctica lo aprendido, ensayar el uso de las estructuras gramaticales, la fonética etc., en un entorno lo menos artificial posible.

Desde el punto de vista organizativo, en lo que respecta a las materias impartidas en inglés, la situación más común en niveles educativos no universitarios es la posibilidad de elegir una o varias materias de todo el currículo como objeto de la enseñanza de tipo.

### 4.3. Las Competencias en AICLE

Dos características definitorias cruciales de AICLE son las siguientes:

Profesores y profesoras hablantes no nativos de la LE asumen la docencia AICLE, orientada a alumnado no nativo de la LE (Dalton-Puffer, 2007); y, la metodología es el sello distintivo de este enfoque educativo, en el que adquiere una relevancia y protagonismo decisivos (Marsh, 2002). Según Ball y Lindsay (2010); Furlong (2017) el éxito de los programas AICLE radica en la motivación del profesorado en los programas AICLE de calidad.

Frente a la concepción inicial, que insistía en que se trataba de un enfoque “de doble foco”, para dar a entender el equilibrio existente entre contenido y lengua extranjera, en cuanto a relevancia que asume cada componente, más recientemente, y después de un tiempo de “rodaje” en las aulas, los expertos parecen haber reconsiderado los componentes clave del AICLE y reparado en el papel capital que representan en este enfoque las habilidades para aprendizaje (técnicas de estudio, destrezas de aprendizaje, estrategias de aprendizaje...) (*learning skills*), y ya se habla de un enfoque con tres enfoques o pilares –el contenido, la lengua extranjera y las habilidades para el aprendizaje–(Mehisto, Marsh y Frigols, 2008), lo que da la medida de la importancia que se le otorga a éstas últimas, equiparadas, en cuanto a estatus, al contenido y a la lengua extranjera.

No existe una única forma de concebir ni de desarrollar un enfoque AICLE a la enseñanza, aunque todas las modalidades posibles comparten el doble objetivo de procurar el aprendizaje tanto de LE como de contenido educativo (Marsh,2002). En las clases AICLE de los IES del Principado de Asturias objeto de estudio las asignaturas que se imparten en L2 son variables, en función del profesorado con competencia en el idioma disponible en la plantillas de

los centros de enseñanza secundaria, quedando a criterio del profesor el tiempo de exposición de los estudiantes a la L2 (se debe garantizar un 50% de exposición a la LE) y aplicando su criterio pedagógico para decidir en qué momentos se usará la L2, no obstante las sesiones de coordinación ( 1 hora semanal) sirven a los profesores AICLE y los profesores de inglés como LE para consensuar los contenidos a desarrollar y las necesidades lingüísticas para poder llevar a cabo la instrucción en la LE.

En el pasado, los estudiantes aprendían una gran cantidad de contenido en la clase mientras escuchaban las explicaciones del profesor, era un rol pasivo el del alumno. Con AICLE los docentes hablan mucho menos, ya que los estudiantes aún no saben lo suficiente del idioma nuevo para aprender de esta manera. En cambio, los alumnos estudian juntos y trabajan en grupos, hablando entre sí, así como con el profesor, utilizando el nuevo idioma lo más posible. Un profesor AICLE debe hacerse a sí mismo una serie de preguntas y reflexiones tras la clase AICLE.

Los profesores deben pensar en acciones que quieren que sus estudiantes puedan hacer después de la clase, ya sea sobre el contenido de la lección y habilidades - o sobre el nuevo idioma. Los programas bilingües responden a la necesidad de una nueva sociedad, donde lo importante no son los contenidos sino el saber hacer, en este sentido la implantación de la LOMCE,2013 (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa) ha implicado muchos cambios. Uno de ellos es la modificación de las ocho competencias básicas del currículo, que pasan a ser siete y a denominarse competencias clave. La nueva ley renombra ligeramente algunas de las anteriores, aúna las relativas al mundo científico y matemático, y elimina la

autonomía personal para sustituirla por sentido de iniciativa y espíritu emprendedor. De este modo, se ajusta al marco de referencia europeo. Competencias que deben adquirir los alumnos y que cobran especial relevancia con el enfoque AICLE:

- a) **Competencia en comunicación lingüística.** Se refiere a la habilidad para utilizar la lengua, expresar ideas e interactuar con otras personas de manera oral o escrita. Los alumnos AICLE usan la lengua para construir los nuevos aprendizajes, la lengua sirve como vehículo para canalizar el conocimiento, las primeras fases predominan las destrezas receptivas, con modelos de comunicación extraídos de la realidad, para posteriormente dar paso a la fase productiva de la lengua: expresión oral y escrita
- b) **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.** La primera alude a las capacidades para aplicar el razonamiento matemático para resolver cuestiones de la vida cotidiana; la competencia en ciencia se centra en las habilidades para utilizar los conocimientos y metodología científicos para explicar la realidad que nos rodea; y la competencia tecnológica, en cómo aplicar estos conocimientos y métodos para dar respuesta a los deseos y necesidades humanos. Los aprendizajes AICLE son aprendizajes relacionados con temas de la actualidad, de interés para el alumnado y con aplicación en la práctica diaria. La enseñanza bilingüe facilita la adquisición de habilidades de aprendizaje y pensamiento abstracto y el desarrollo de competencia matemática entre otras

(Véase Hidalgo y Cimas;2019 Surmont, Struys, Van Den Noort y Van De Craen, 2016).

- c) Competencia digital. Implica el uso seguro y crítico de las TIC para obtener, analizar, producir e intercambiar información. Los aprendices AICLE usan las nuevas tecnologías para acceder a los contenidos objeto de estudio, además el uso de las TIC se convierte en herramienta indispensable para trabajar de forma cooperativa.
- d) Aprender a aprender. Es una de las principales competencias, ya que implica que el alumno desarrolle su capacidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, organizar sus tareas y tiempo, y trabajar de manera individual o colaborativa para conseguir un objetivo. Los alumnos AICLE construyen su aprendizaje mediante la realización de tareas, de forma cooperativa e interrelacionar. Los profesores AICLE promueven la reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos aprenden y desarrollan estrategias y habilidades cognitivas que podrán usar de forma autónoma.
- e) Competencias sociales y cívicas. Hacen referencia a las capacidades para relacionarse con las personas y participar de manera activa, participativa y democrática en la vida social y cívica. Los alumnos AICLE aprenden a valorar y respetar las culturas de la lengua usada como lengua vehicular. El aprendizaje de la lengua como acto social para después pasar a ser individual. Genesee (1994) habla de una creación creativa en la que los aprendices experimentan con las

formas lingüísticas para comunicarse sobre asuntos no solo académicos sino sociales. El modelo que Coyle (2009) propugna para la metodología AICLE basado en las 4 Cs concibe el aprendizaje como producto de la interacción social.

- f) Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor. Implica las habilidades necesarias para convertir las ideas en actos, como la creatividad o las capacidades para asumir riesgos y planificar y gestionar proyectos. Los alumnos AICLE son actores en todo el proceso de enseñanza –aprendizaje frente al rol pasivo en los enfoques tradicionales.
- g) Conciencia y expresiones culturales. Hace referencia a la capacidad para apreciar la importancia de la expresión a través de la música, las artes plásticas y escénicas o la literatura. Los alumnos AICLE no solo aprenden el idioma sino los aspectos y valores culturales relacionados con esa lengua.

El aprendizaje basado en proyectos proporciona un escenario óptimo para llevar a cabo el aprendizaje integrado y el desarrollo de las 4 Cs de Coyle (1999), objetivo de la enseñanza bilingüe y además, posibilita el aprendizaje basado en competencias (véase: Nieto Moreno de Diezmas y Ortiz Calero,2021). Los profesores AICLE ayudan a los estudiantes a relacionar lo que han aprendido con el mundo que les rodea. Los estudiantes ven que no solo es un tema de la escuela, sino algo relacionado con “el mundo real”. Por lo tanto, el profesor AICLE necesita pensar sobre:

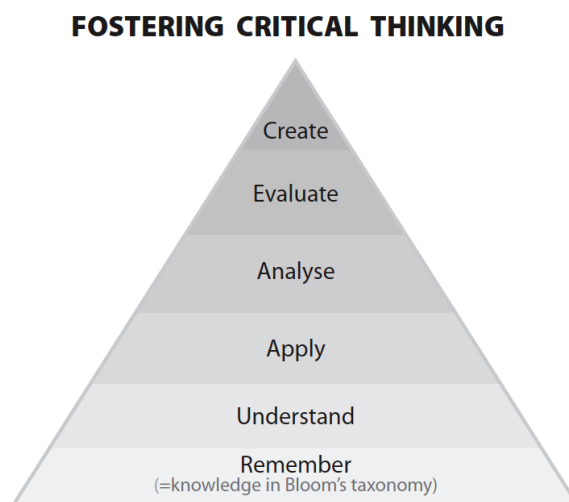
- ¿Cuál es la importancia de esta clase para el día a día de los estudiantes?

- ¿Cómo se relaciona con la comunidad o la cultura que rodea a los estudiantes?  
¿Tiene relación con otras culturas?

Por supuesto, los docentes ayudaban a los estudiantes a aprender a pensar mucho antes de que se introdujera el enfoque AICLE. Siempre han preguntado a sus alumnos “¿cuándo?”, “¿Dónde?”, “¿Cuál?”, “¿Cuántos?” y “¿Quién?”. Estas preguntas se centran en respuestas reales, concretas y específicas. Los estudiantes que aprenden a responder correctamente desarrollan las habilidades de pensamiento de recordar, repetir y enumerar y de entendimiento. Las destrezas del pensamiento como las descritas se clasificaron en la taxonomía de Bloom como el “Orden inferior de destrezas del pensamiento” (LOTS) ya en 1956 y fueron revisadas por Anderson y Krathwohl (2001). De acuerdo con la taxonomía, los estudiantes que practican LOTS, como en las anteriores preguntas, aprenden a recordar y entender la información, y a explicarla. También aprenden a aplicar nuevas informaciones en una situación diferente. Los docentes ayudan a crear mediante tareas y actividades un tipo de lenguaje que requiere de procesos cognitivos más avanzados y que a los alumnos de LE les lleva más tiempo adquirir (CALP) según Cummins (2001).

**Figura 4**

*Pirámide del Pensamiento Crítico (Anderson et al; 2001)*



El enfoque AICLE ha intentado enriquecer estas habilidades de pensamiento concretas mediante la adopción de cuestiones más abstractas, complejas y analíticas. Esto no es sólo para los estudiantes mayores o más capaces, sino para todas las lecciones. Un estudiante que sigue un curso AICLE ha aprendido a pensar en preguntas tales como “¿por qué?”, “¿Cómo?” y “¿qué pruebas hay?”. Y así se han practicado algunas de las habilidades de pensamiento clasificados por Bloom como: Orden superior de destrezas del pensamiento (HOTS). Utilizando HOTS se anima a los estudiantes a investigar y evaluar la nueva información y utilizarla para desarrollar algo nuevo. Puede ser útil pensar en la taxonomía de Bloom en términos de comportamientos de aprendizaje:

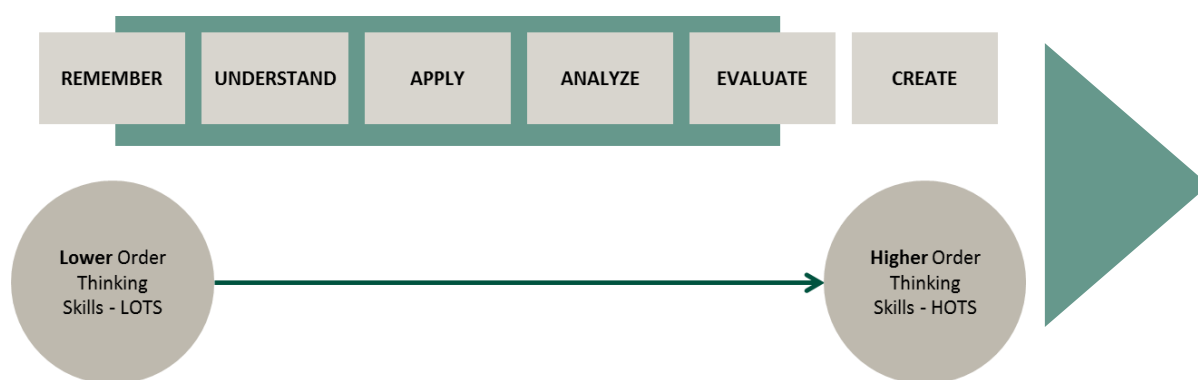
Tenemos que recordar un concepto antes de que podamos entenderlo, a su vez, es necesario entenderlo antes de que podamos aplicarlo, el ser capaces de aplicarlo nos permitirá



analizarlo y una vez analizado, lo podremos evaluar. Consecuentemente, para poder crear un concepto es necesario: recordarlo, comprenderlo, aplicarlo, analizarlo y finalmente, evaluarlo.

**Figura 5**

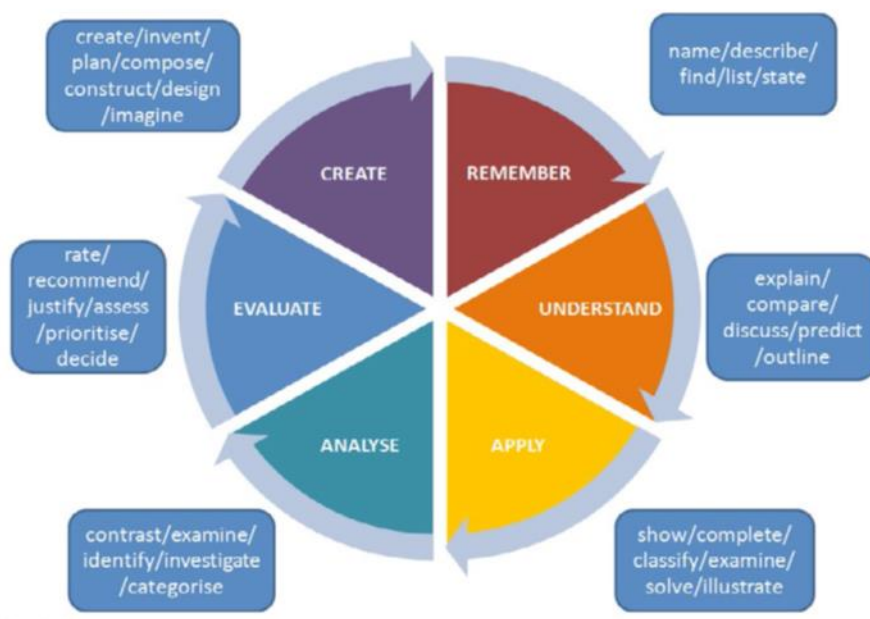
*Habilidades de pensamiento de Bloom*



El siguiente diagrama es un ejemplo de las palabras que podemos utilizar cuando se hacen preguntas y se establecen tareas con el fin de promover diferentes habilidades de pensamiento. Se muestra una taxonomía de habilidades de pensamiento, preguntas, palabras y tareas que tienen por objeto la obtención de HOTS así como de LOTS. Por ejemplo, utilizando palabras de preguntas como “nombre, lista, estado” se ayudará a que los estudiantes recuerden hechos. Usando palabras interrogativas como “Por el contrario, identificar y clasificar” se animará a los estudiantes a desarrollar el HOTS.

**Figura 6**

*Verbos frecuentes en la taxonomía de Bloom (2001)*



### ***La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y el Andamiaje***

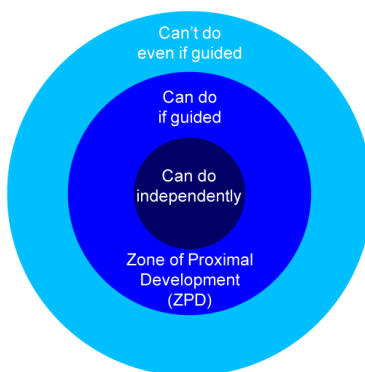
El aprendizaje AICLE es un proceso de construcción del conocimiento y del lenguaje al mismo tiempo. Los estudiantes casi siempre comienzan con un conocimiento básico de los contenidos y de la lengua que van a aprender. En cada lección de AICLE, nuevos contenidos y un nuevo lenguaje son introducidos para construir sobre la base de los estudiantes ya tienen. A través de la interacción con los compañeros de clase, con el docente y con recursos multimedia, cada estudiante construye nuevos conocimientos a su ritmo, pasando de la conciencia simple, la comprensión real a ser competentes. Swain (1985) propone que la hipótesis del *output* según la

cual no es suficiente la mera comprensión del *input* sino que se necesita que el *output* sea comprensible para que se garantice la corrección gramatical, como se comprobó en los programas de inmersión canadienses.

Entre los dos estados de conciencia elevada y la competencia a fondo, el estudiante desarrolla nuevos conocimientos o habilidades, pero todavía no se pueden utilizar de forma independiente y con confianza. Esta fase intermedia del desarrollo del aprendizaje es a menudo descrita con la metáfora de Vygotsky (1978) de “la zona de desarrollo próximo” (ZDP). Durante esta etapa intermedia de aprendizaje, se puede ayudar al estudiante a progresar hasta completar el dominio independiente con el apoyo de alguien con un mayor nivel de conocimiento o habilidad.

### Figura 7

*Zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1978)*



El apoyo temporal proporcionado es descrito por la metáfora del “andamiaje”, relacionado directamente con las concepciones constructivistas y sociocultural (Vygotski, 1978) sobre el aprendizaje de lenguas como proceso social, ya que proporciona una plataforma desde la que los alumnos pueden construir el siguiente nivel de comprensión y conocimiento. Los

andamios como metáfora se utilizan para describir cómo se puede ayudar a los alumnos a lograr las cosas que aún no están listos para hacer por su cuenta. Es una descripción útil porque pone de relieve que esta ayuda es sólo temporal. La ayuda se elimina gradualmente a medida que el alumno gana en conocimiento y la experiencia necesaria para ser independiente, al igual que el andamio se retira una vez que un edificio se ha completado.

Los andamios describen el apoyo para el aprendizaje del contenido y lengua. Proporciona una imagen de cómo el nuevo aprendizaje se basa en lo que ya se sabe. Aunque los andamios los proporciona a menudo un profesor, también puede ser proporcionada por un compañero más competente, o un grupo de compañeros. Una vez que el alumno confía en cómo decir lo que quieren en una situación, será capaz de utilizar sus conocimientos lingüísticos en otras situaciones, sin andamios, construyendo contenidos más complejos (Llinares et al.; 2012).

El conocimiento/habilidad/conocimiento necesario una vez se hayan interiorizado, podrán ser utilizados sin apoyo externo. Los andamios toman muchas formas. Por ejemplo, cuando se apoye la habilidad de escuchar deberíamos ayudar la comprensión del alumno, centrando su atención en la forma del tiempo pasado usado; en la lectura, las preguntas que el profesor hace sobre un texto en particular pueden servir de guía al lector a una comprensión clara; habilidades de escritura se pueden desarrollar a través de textos modelo, o el uso de organizadores gráficos para ayudar a organizar las ideas.

Este andamiaje es un elemento dinámico de la enseñanza y del aprendizaje, no una característica estática o permanente. Un ejemplo de cómo los profesores pueden apoyar el aprendizaje es el uso de organizadores gráficos. Las herramientas como tablas y cuadrículas,

diagramas de flujo y mapas mentales permiten el procesamiento de datos, y desarrollar habilidades de pensamiento tales como comparar y contrastar, secuenciación, reconociendo las relaciones y la clasificación. La imagen visual y el uso de organizadores gráficos para ayudar a comprender e interiorizar los nuevos aprendizajes, asimismo el uso de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) se convierten en herramienta indispensables para favorecer los aprendizajes autónomos y significativos de los estudiantes (véase: Bozdoğan,2015). El enfoque AICLE potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que se irán haciendo más fluidas, según Borrul et al. (2008)

#### **4.4. La Competencia Comunicativa en AICLE**

La competencia comunicativa (concepto instaurado por Hymes, 1971) según el MCERL (1991) comprende varios componentes: el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y habilidades. Las competencias lingüísticas incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones.

Este componente, que aquí se contempla desde el punto de vista de la competencia lingüística comunicativa que posee un individuo concreto, se relaciona no sólo con el alcance y la calidad de los conocimientos (por ejemplo, las distinciones fonéticas realizadas o la extensión y la precisión del vocabulario), sino también con la organización cognitiva y la forma en que se almacenan estos conocimientos (por ejemplo, las distintas redes asociativas en que el hablante coloca un elemento léxico) y con su accesibilidad (activación, recuperación y disponibilidad).

Para Saville-Troike (1984) la competencia comunicativa incluye además aspectos de la comunicación, tales como conocer el estatus de las personas con las que hablas, conocer cómo se cambian los turnos en la conversación y otros aspectos relacionados con el uso de la lengua en contextos sociales específicos. Así la competencia comunicativa es un concepto dinámico que depende de la negociación del significado entre dos o más personas que comparten hasta cierto punto el mismo sistema simbólico. Como Savignon (1983) propone, tiene un carácter interpersonal y no intrapersonal. Además, la competencia comunicativa tiene un carácter relativo y no absoluto y los diferentes usuarios de la lengua pueden presentar distintos grados de competencia comunicativa. La competencia comunicativa, por lo tanto, tiene base social y es específica del contexto en el que tiene lugar la comunicación.

Cesteros (2004) destaca el papel fundamental de esta competencia para el logro del actual paradigma comunicativo de enseñanza de lenguas, particularmente a la hora de definir e interpretar el funcionamiento de una lengua dada. Según esta, la competencia adquirió gran relevancia y formó parte de su base tanto teórica como metodológica al entrar en función la competencia comunicativa. Así continúa en la actualidad, cuando, a pesar de la pluralidad de propuestas metodológicas, se mantiene en todas ellas la idea de que aprender una lengua implica alcanzar un determinado nivel de competencia comunicativa, es decir, de un saber operativo basado en el uso.

Los conocimientos pueden ser conscientes y de fácil expresión, o no serlo (por ejemplo, una vez más en relación con el dominio de un sistema fonético). Su organización y accesibilidad varía de un individuo a otro, y también varía en un mismo individuo (por ejemplo, para una

persona plurilingüe, dependiendo de las variedades inherentes a su competencia plurilingüe). Según Llobera M. et al.; 1995 también se puede considerar que la organización cognitiva del vocabulario y el almacenamiento de expresiones, etc. dependen, entre otras cosas, de las características culturales de la comunidad o comunidades donde se ha socializado el individuo y donde se ha producido su aprendizaje.

La competencia sociolingüística es uno de los componentes de la competencia comunicativa. Hace referencia a la capacidad de una persona para producir y entender adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos de uso, en los que se dan factores variables tales como la situación de los participantes y la relación que hay entre ellos, sus intenciones comunicativas, el evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones de interacción que lo regulan. Fue descrita por Canale, M. (1983) quien se propone recorrer el camino de la competencia comunicativa definida por Hymes a una pedagogía comunicativa del lenguaje.

La competencia sociolingüística se refiere a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Mediante su sensibilidad a las convenciones sociales (las normas de cortesía, las normas que ordenan las relaciones entre generaciones, sexos, clases y grupos sociales, la codificación lingüística de determinados rituales fundamentales para el funcionamiento de una comunidad), el componente sociolingüístico afecta considerablemente a toda la comunicación lingüística entre representantes de distintas culturas, aunque puede que los integrantes a menudo no sean conscientes de su influencia.

La competencia sociolingüística originalmente propuesto por Canale y Swain (1980) es el que más se ha desarrollado para dar lugar no solamente a la competencia sociolingüística o sociocultural, sino también a la competencia discursiva o textual y a la competencia pragmática o accional. Canale (1983) ya separó la competencia discursiva de la sociolingüística y en los otros dos modelos se incluye también la competencia accional o pragmática. De este modo, Canale (1983) considera que la competencia sociolingüística incluye a la pragmática, mientras que Bachman (1990) cree que la competencia pragmática incluye a la sociolingüística. Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (1995) consideran las competencias sociolingüística y pragmática como independientes, pero relacionadas entre sí y con el resto de las competencias.

Para el MCERL (de Europa,2001), la competencia sociolingüística, junto con la lingüística y la pragmática conforman las «competencias comunicativas de la lengua» e incluyen el dominio de las siguientes áreas:

- Los marcadores lingüísticos de relaciones.
- Las normas de cortesía.
- Las expresiones de sabiduría popular.
- Las diferencias de registro, los dialectos y los acentos en sus manifestaciones del léxico, la gramática, la fonología, las características vocales, la paralingüística o el lenguaje corporal.

El MCERL propone, además, una escala ilustrativa de los diversos niveles en que un hablante de una lengua puede mostrar dominio de la adecuación sociolingüística; en definitiva, la competencia lingüística comunicativa que tiene el alumno o usuario de la lengua se pone en



funcionamiento con la realización de distintas actividades de la lengua que comprenden la comprensión, la expresión, la interacción o la mediación. Cada uno de estos tipos de actividades se hace posible en relación con textos de forma oral o escrita; por lo que pasamos a continuación a estudiar el efecto AICLE sobre esta competencia.

#### ***4.4.1. El Efecto AICLE en la Competencia Lingüístico-Comunicativa en LE***

En 2018 la Comisión Europea expresa su decepción con el ritmo tan lento en que avanza el objetivo marcado en el Consejo Europeo en Barcelona 2002 de lograr que los ciudadanos de la unión europea dominen al menos dos lenguas extranjeras. El Estudio Europeo en Competencias Lingüística (MECD,2012) llevado a cabo por primera vez a escala europea demuestra que los alumnos de educación secundaria tienen un nivel muy bajo en competencia lingüística; solo un 42% de los encuestados revelaron un nivel de usuario independiente en la L 1 y solo un cuarto de los alumnos alcanzaron ese nivel en una LE. Esto significa que la mayoría de los jóvenes europeos no pueden mantener una conversación simple en los idiomas que han estudiado. Según Vez et al. (2012) los resultados obtenidos en la comparativa entre países cuestionan, de manera bastante importante, la capacidad del alumnado español para comprender el inglés de forma oral: una amplia mayoría, que alcanza al 63,4% del alumnado evaluado, se sitúa entre los niveles –A1 y A1; es decir, muy por debajo del nivel de referencia del MCERL que se supone que deben haber alcanzado al término de los estudios del periodo correspondiente a su escolarización obligatoria. Un nivel de competencia en esta actividad de la lengua que nos sitúa como colectivo en penúltima posición del ranking de países, donde Francia ocuparía el último lugar y Suecia y Malta las primeras posiciones. De ahí que en el volumen complementario del año 2017 (Consejo

de Europa,2017), se añade el nivel pre-A1 para evaluar la competencia comunicativa de este alumnado.

El 22 de mayo de 2019 después de negociaciones entre la Comisión Europea y los estados miembros de la UE los ministros de educación reunidos en Bruselas deciden seguir la recomendación del Consejo europeo y adoptar un enfoque global hacia la enseñanza y aprendizaje de idiomas. La comisión europea recomienda una mayor investigación en el uso del enfoque AICLE como medio para alcanzar el objetivo de la UE de una competencia multilingüe entre sus ciudadanos.

En España, al igual que en Europa AICLE se ha impuesto como modelo académico para llevarnos a una Europa bilingüe y multicultural. La visión de una Europa bilingüe y multicultural está clara. La Comisión Europea a través de proyectos de investigación financiados por universidades de todo el mundo ha estado investigando desde los años 90 la práctica de la enseñanza bilingüe y de la formación de los profesores que imparten estas enseñanzas.

La rápida implementación de AICLE ha significado que la práctica precedía a la teoría, de ahí que su marco teórico esté todavía en proceso de construcción, véase Dalton Puffer (2007), y presente heterogeneidad. No obstante, es posible identificar elementos comunes en la práctica, pero resulta necesario que los programas AICLE expliciten sus objetivos de aprendizaje lingüísticos si de verdad se desea explotar el potencial de este enfoque para la enseñanza de un idioma (Dalton-Puffer, 2007). Lasagabaster y Sierra (2009) consideran que para establecer unos objetivos lingüísticos hay que considerar las características de cada contexto particular y

especificar de qué modalidad concreta de AICLE se trata (Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014)

Como se verá en los diferentes estudios analizados se constata un deseo común por estandarizar y dar uniformidad al enfoque AICLE de manera que se expliciten líneas de actuación claras a un nivel nacional y superior, así Ruiz de Zarobe (2015) constata la dificultad para encontrar directrices conceptuales que unan las diferentes dimensiones de AICLE en el currículo.

España ha pasado a convertirse en uno de los países europeos donde la investigación en el tema es prolífica (Dalton Puffer,2018). De ahí que Coyle diga que España se está convirtiendo en uno de los países líderes en la investigación y la práctica en AICLE. Sin embargo, aún es necesario aportar más resultados empíricos (Dalton Puffer y Smith, 2013; Dalton Puffer, 2008) que evidencien la mejora de las competencias comunicativas en general y no solo de las lingüísticas. El presente trabajo de investigación se centra en la realidad del sistema educativo asturiano y sus características para finalmente, dar muestras empíricas de los resultados de la formación AICLE en las destrezas de CE; CO y EE de los estudiantes analizados.

El 30 de septiembre de 2020 se publicó una nueva *Comunicación sobre el Espacio Europeo de Educación*(Consejo de Europa,2020) en la que se define un recorrido para alcanzar ese marco de aquí a 2025.La Comisión Europea se ha comprometido a poner en marcha en torno a ese año el Espacio Europeo de Educación, en el que «aprender, estudiar e investigar no se vea entorpecido por las fronteras». Hablar varias lenguas y alcanzar un nivel competente en al menos una de ellas es una condición fundamental para tener la capacidad de estudiar o trabajar en el

extranjero. También abre nuevas perspectivas y facilita la posibilidad de explorar y comprender la riqueza cultural que ofrece cada país del Espacio Europeo de Educación. La Comisión ha presentado un primer paquete de medidas que aborda:

- Las competencias clave para el aprendizaje permanente
- Las capacidades digitales
- Los valores comunes y la educación inclusiva.

En su comunicación: *Construyendo una Europa más fuerte: el papel de las políticas de juventud, educación y cultura* (Consejo de Europa, 2020), la Comisión ha propuesto un paquete de iniciativas donde destaca el papel fundamental que desempeñan la educación, la juventud y la cultura en la construcción del futuro de Europa. Dicha comunicación describe el objetivo de la Comisión de construir un Espacio Europeo de Educación que combine:

- Un programa Erasmus+ reforzado.
- Un marco ambicioso para la cooperación política europea en el ámbito de la educación y la formación.
- Apoyo a las reformas en los Estados miembros a través del Semestre Europeo.
- Un uso mejor orientado de los fondos europeos.

También describe las iniciativas en curso para crear universidades europeas y un carné europeo de estudiante. Dentro de este paquete de iniciativas se encuentran algunas propuestas de recomendaciones del Consejo sobre atención y educación de la primera infancia, reconocimiento mutuo automático de los títulos y períodos de aprendizaje en el extranjero, mejora de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. Los ministros de Educación adoptaron la recomendación

del Consejo (Consejo de Europa,2019) relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas usando la metodología AICLE, en su sesión de 22 de mayo en Bruselas.

**4.4.1.1. La Competencia Comunicativa Escrita.** Los estudios de investigación en el tema demuestran que el desarrollo de las destrezas comunicativas de comprensión y expresión escrita de los alumnos AICLE de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato es superior a la de los alumnos no AICLE (Coyle et al. 2010; Dalton Puffer,2010; Pérez Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2015) además, algunos ponen de manifiesto un rendimiento superior en ambas lenguas: la L1 y la LE (Villoria et al. 2011).

En este sentido destacan los estudios en enseñanza secundaria de Ruiz de Zarobe (2010) quien asume, a partir de la investigación sobre el impacto lingüístico del AICLE, que hay una relación positiva entre la cantidad de exposición a la lengua meta y los resultados lingüísticos obtenidos, puesto que según sus hallazgos los resultados de los aprendices de secundaria y bachillerato en términos lingüísticos suelen ser más positivos bajo el enfoque AICLE al aumentar las horas de exposición a la lengua meta, si bien es cierto que, para la autora no está claro si pueden alcanzar niveles de competencia lingüística más alta en todas las destrezas y áreas lingüísticas por igual (Dalton-Puffer, 2008; Ruiz de Zarobe, 2011).

Ruiz de Zarobe (2015) ve una diferencia con los programas de inmersión canadienses, en cuanto a las destrezas receptivas pues en estos las destrezas receptivas se asemejaban a las del hablante nativo mientras que los resultados en las destrezas productivas no eran tan positivos. Así, en 2018 la autora constata en su estudio llevado a cabo en el País Vasco en una clase multilingüe de alumnos de secundaria, la mejora significativa de los alumnos AICLE; en la

destreza productiva de expresión escrita, mejoría en cuanto a las estructuras léxicas y sintácticas, aumento del vocabulario activo así como algunos fenómenos morfológicos Este estudio supone una implicación importante para el campo de investigación de estrategias de aprendizaje e instruccionales en los alumnos de LE pues la tendencia positiva se mantiene a lo largo de los dos años que dura el estudio respecto al grupo de control que sigue enseñanzas tradicionales. La autora ya había apuntado anteriormente (2012) la mejora en expresión escrita en los grupos que siguen enseñanza AICLE, contraponiendo su estudio con otros obtenidos con anterioridad (véase: Ruiz de Zarobe 2007, 2008) y que no eran tan optimistas.

Otro estudio (Ruiz de Zarobe y Zenot, 2018) llevado a cabo durante 7 semanas en un contexto multilingüe AICLE, siendo el inglés la L3 revela una ganancia significativa en las destrezas de comprensión lectora y en el uso de estrategias receptivas por parte del grupo experimental AICLE respecto al de control No AICLE, beneficios que son extrapolables al aprendizaje de otras LE y al de incluso otras destrezas, como por ejemplo la comprensión oral, de ahí su importancia en una enseñanza multilingüe (Cenoz y Gorter, 2015; Ruiz de Zarobe, 2015) y cuyo propósito es convertir a los aprendices en sujetos activos y más autónomos en el proceso de enseñanza aprendizaje (Ruiz de Zarobe y Coyle, 2015).

Otro grupo de investigadores Dalton Puffer et al. (2010) ya habían señalado esta ganancia en la comprensión lectora o escrita de los estudiantes si el punto de atención estaba ya no tanto en la forma sino en el contenido, así concluyeron que las destrezas receptivas de la comprensión escrita tienen un desarrollo significativo en los estudiantes AICLE, sin embargo aconsejan que los programas de inmersión se complementen con técnicas analíticas de atención a la forma y de

reflexión lingüística en los aspectos que necesiten los aprendices (Lasagabaster y Sierra 1999, Lyster 2007; Pérez Vidal 2007).

En línea con esta necesidad de centrarse en los aspectos formales del lenguaje se muestra Pérez Cañado (2012) ;en su estudio llevado a cabo señala que se observa una mejoría de las destrezas comunicativas en general y distingue en la producción escrita una mejoría en la fluidez, complejidad léxica y sintáctica que sí parece mejorar en AICLE pero en cambio no aprecia cambios en la corrección ni en los aspectos discursivos, lo que refuerza una vez más la necesidad de combinar las enseñanzas AICLE con la atención explícita a la forma. Más recientemente, Pérez Cañado (2018) vuelve de nuevo a corroborar en un estudio longitudinal llevado a cabo entre 991 alumnos No AICLE y 1033 alumnos AICLE de 53 centros docentes públicos, privados y concertados de 12 diferentes provincias españolas, el mayor desarrollo de la competencia lingüística entre los alumnos AICLE, especialmente en las habilidades /destrezas productivas, principalmente la fluidez y la realización de tareas, que no requieren una corrección formal, siendo, de nuevo, el factor tiempo determinante para que el enfoque surta sus efectos positivos (Hughes y Madrid, 2015).

Otros autores como del Puerto y Martínez ,2013, comparten con Pérez Cañado la idea de que AICLE contribuye a un mayor desarrollo de las destrezas orales en los alumnos AICLE en detrimento de las destrezas de expresión escrita (que requieren mayor atención a la forma), en una metodología que, según ellos está más centrada en la oralidad que en la forma. Sin embargo, es uno de los objetivos del presente estudio demostrar que las destrezas de producción y

comprensión escrita se desarrollan a lo largo del tiempo con significación entre los alumnos AICLE.

Diversos autores destacan y señalan la motivación de los estudiantes que siguen la metodología AICLE como clave para estos logros; Gene Gil (2016) señala cómo la comprensión escrita en LE mejora y se potencia entre los alumnos AICLE tanto en primaria como en secundaria, después de una mayor exposición a *input* comprensible por parte de los alumnos; véase: Chostelidou y Griva 2014; Navés y Victori 2010; Pérez Vidal y Roquet 2015, Prieto-Arranz et al 2015. Tras analizar las investigaciones de estos autores concluye la investigadora, que la supremacía de los alumnos AICLE en comprensión lectora podría estar relacionado con la motivación de estos alumnos en las clases AICLE pues leen con un fin y propósito claro, así como adquieren un *input* comprensible; todo esto mejoraría la práctica y perfeccionaría la destreza; concordando con las revisiones de Dalton Puffer 2008, Pérez Cañado 2012 y Ruiz de Zarobe ,2015.

Sea o no la motivación la clave para esta tendencia alcista en el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión escrita de los alumnos AICLE, la necesidad de combinar la metodología AICLE con otros enfoques o métodos tradicionales más centrados en la forma, parece ser la fórmula más acertada para conseguirlo .En cuanto a la expresión escrita, que parece ser la destreza que menos favorecida resulta en las enseñanzas AICLE desde el punto de vista de la corrección formal, la autora Gene Gil (2015) sostiene en su tesis doctoral que la combinación del AICLE junto con la enseñanza tradicional de ILE ha demostrado ser más eficiente que la enseñanza tradicional de ILE para el desarrollo de la competencia escrita en ILE en estudiantes



bilingües español-catalán de ESO. Con todo, si bien se percibe mayor calidad en las redacciones producidas por estudiantes que reciben una combinación de AICLE y enseñanza tradicional de ILE, dicho impacto es, en cierto modo, limitado y está concentrado en determinados aspectos microtextuales, como la corrección y la riqueza léxica.

Juan-Garau, Prieto-Arranz y Salazar-Noguera (2015) realizan un análisis menos optimista y exponen en su trabajo de investigación realizado en un periodo de 3 años con estudiantes bilingües español-catalán AICLE/No AICLE de enseñanza secundaria, cómo el contexto AICLE acelera el aprendizaje léxico –gramatical de los alumnos, sin embargo, cuando los alumnos no AICLE alcanzan las mismas horas de formación las diferencias desaparecen.

Más recientemente, autores como Madrid y Robles, 2018 ofrecen datos más esperanzadores en cuanto a los resultados en producción escrita de los estudiantes AICLE; en su investigación se centran en la producción escrita de tres grupos de estudiantes de 4.º Educación Secundaria Obligatoria que han seguido el programa bilingüe andaluz de AICLE en comparación con otros tres grupos del mismo nivel que han seguido los estudios en un programa No AICLE. Los resultados muestran que la puntuación media de los textos escritos en lengua inglesa por los alumnos de AICLE supera la de los alumnos No AICLE en Inglés como Lengua Extranjera en más de tres puntos en una escala de 0 a 10 y que el alumnado de esta última recurre más a la lengua materna para resolver su falta de competencia en la segunda lengua y se ve más afectado por las interferencias de la materna que los del colectivo AICLE.

Consecuentemente, todas las investigaciones apuntan a que el enfoque AICLE es beneficioso para el desarrollo del léxico (Dalton Puffer 2008), especialmente para el desarrollo

del vocabulario pasivo o receptivo (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Merikivi y Pietilä, 2014). Ruiz de Zarobe (2011) enfatiza el desarrollo de vocabulario receptivo en estudiantes AICLE, aunque no tanto del vocabulario productivo. En este sentido Agustín-Llach y Canga Alonso (2016) presentan un estudio longitudinal que se desarrolla a lo largo de tres años y que mide y compara el tamaño de vocabulario receptivo y la tasa de crecimiento léxico de un grupo de estudiantes de AICLE y otro grupo de estudiantes tradicionales de inglés LE.

Agustín Llach y Canga Alonso analizan en este estudio el tamaño de vocabulario receptivo de 58 aprendices en un programa AICLE y 49 en un programa tradicional de aprendizaje de inglés LE, los resultados revelan que el tamaño de vocabulario receptivo de los aprendices se sitúa dentro de las 1000 palabras más frecuentes del inglés, aunque los aprendices AICLE muestran resultados significativamente superiores en los últimos años examinados y aunque la incorporación de nuevas palabras en cada curso permanece estable, el tamaño de vocabulario productivo de los alumnos AICLE crece significativamente al pasar de curso. Una vez más, se concluye que el enfoque AICLE ofrece beneficios para la adquisición del vocabulario en LE, beneficios que aumentan conforme la experiencia con el enfoque, la edad y el nivel en LE aumentan.

Por otra parte, se perciben menos resultados positivos en la sintaxis, que exige mayor corrección formal, siendo esta una de las áreas que parece que menos se beneficia del enfoque AICLE (Dalton-Puffer, 2008; Pérez-Cañado, 2012; Ruiz de Zarobe, 2015). Este menor desarrollo en aspectos gramaticales puede explicarse con el tipo de contexto que se da en la enseñanza AICLE, priorizando la fluidez y comunicación a la precisión formal, si bien es cierto

que Pérez-Vidal y Roquet (2015) aportan evidencias empíricas que refutan esta idea. Así por ejemplo Naharro (2017) en su tesis doctoral evalúa la mejor actuación de los alumnos de bachillerato AICLE en cuanto a la complejidad, exactitud y fluidez de las estructuras sintácticas utilizadas en un corpus de 76 narraciones escritas sobre la base de un estudio longitudinal a lo largo de 4 meses. Esta parte es, sin embargo, la que menos estudios de investigación se han llevado a cabo hasta la fecha y que requiere sin duda, ser analizada en un futuro.

Tras este recorrido por los estudios que analizan el impacto positivo de AICLE sobre las destrezas de comprensión y expresión escrita nos centraremos ahora en la producción y expresión oral, que en un enfoque como es este, que fomenta la interacción oral y anima a los estudiantes a intentar producciones de creciente complejidad (Borrull et al, 2008), se podrá esperar una mejoría en el desarrollo de la expresión oral tal como apunta Pérez Cañado, 2012.

**4.4.1.2. La Competencia Comunicativa Oral.** El actual sistema educativo en toda Europa señala la necesidad de tomar conciencia sobre el desarrollo de la competencia comunicativa oral en los alumnos en tanto que requiere unos planteamientos didácticos acordes con los currículos en vigor y su adaptación a las realidades concretas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto implica un cambio en las metodologías y en las concepciones de los docentes. España está muy alejada de algunos países europeos como Suecia en las tres destrezas lingüísticas, con diferencias relativamente menores en comprensión lectora tal y como demuestra el Estudio europeo de competencia lingüística (MECD, 2012).

Si comparamos la distribución para España con la correspondiente al promedio de entidades participantes que evaluaron ILE como primera lengua extranjera observamos mayores

diferencias en la cola alta de la distribución de resultados –especialmente en comprensión oral– lo que sugiere que el mal rendimiento en lengua inglesa de los estudiantes españoles en relación al promedio, está presente no únicamente en la media, sino también entre los mejores alumnos, lo que evidencia –al igual que estudios recientes relacionados de PISA– las dificultades del sistema educativo español para alcanzar la excelencia entre sus estudiantes especialmente en comprensión y expresión oral.(MECD ,2012)

En nuestro país diferentes estudios han señalado la deficiente competencia en comunicación oral de los alumnos que acaban la ESO (véase por ejemplo Vez y Martínez Piñeiro,2004 o Rico et al, 2011).Ya en el año 2016, Viciado Usó hace un llamamiento a los profesores y especialistas en el tema para mejorar los currículos y aboga por dedicar más investigaciones al tema, incorporando las creencias de los profesores e introduciendo la competencia oral con todos sus elementos en las metodologías de los manuales de enseñanza de lenguas, pues según la autora, solo siguiendo un enfoque puramente oral, solo así se le devolverá el lugar que le corresponde y lograremos formar individuos comunicativamente eficientes.

Así la autora de la presente tesis considera que las pruebas de diagnóstico debieran incluir esta destreza pues el desarrollo de la capacidad de expresar correctamente mensajes orales en una LE constituye uno de los objetivos específicos de la ESO y debe por lo tanto ser objeto de evaluación para poder así establecer mecanismos de mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje y consecuentemente, en la competencia lingüística de los estudiantes.

Esta deficiente formación en la destreza oral se manifiesta no solo en LE inglesa sino que en otras LE se constata la misma necesidad de mejoría; así en inglés Vez y Piñeiro (2004) ponen

de relieve la deficiente competencia comunicativa en CO y EO de los estudiantes gallegos en los años 2000/2001 tanto en inglés como francés como LE al término de la ESO. A este respecto, Antolínez (2000) realiza un recorrido de las publicaciones existentes demandando una vez más, una mejor formación del profesorado para atajar el déficit en competencia comunicativa oral de los estudiantes y aunque se centra en la L1 de los estudiantes ,todo ello es extrapolable a la enseñanza /aprendizaje de una lengua extranjera, pues es necesario reformar el concepto de enseñanza de lengua desde los currículos para poder llegar a las LE.

Hoy en día, aunque la situación ha mejorado y se ha experimentado un progreso notable en la expresión oral de los alumnos todavía falta un largo camino por recorrer hasta que lleguemos a los niveles de países vecinos. Más recientemente en el informe *English Proficiency Index for Schools* (Education First ,2019) que mide la adquisición de competencia en Inglés como LE de los estudiantes a tiempo completo entre 13 a 22 años en todo el mundo, España ocupa la 35ª posición, con 55,46 puntos en este ranking internacional que lidera Países Bajos, que desbanca a Suecia en la primera posición obteniendo una puntuación de 70,27. En la lista, España se encuentra entre India e Italia, el único país europeo donde el nivel de inglés es peor que el de los españoles. Bielorrusia, Rusia, Ucrania y Albania son el resto de las naciones del viejo continente que se sitúan por detrás de España.

En España la enseñanza de la lengua oral ha sido relegada durante años a un segundo plano, no solo a nivel académico e institucional sino en los aspectos profesionales, aun cuando las diferencias entre las modalidades oral y escrita están regidas por normas y principios propios (Cantero, 1998,2003). Igualmente, en el contexto escolar son frecuentes las lecturas en voz alta,

las presentaciones orales preparadas por escrito previamente (Mateo y Usó, 2016), confiriendo un papel mínimo a la espontaneidad y a la retórica del orador, permitiendo escasas o nulas oportunidades de formarse en el arte de la oratoria.

Todo esto a pesar de que el enfoque comunicativo lleva más de dos décadas instaurado en España y de que el Consejo de Europa en el año 2001 en su Marco Común Europeo (de Europa, 2011) señalase la comunicación oral como objetivo primordial en la enseñanza /aprendizaje de idiomas. Además, los currículos de Primaria y Secundaria contemplan desde la entrada de la LOGSE- Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990, de 3 de octubre (BOE de 4 de octubre) -objetivos, contenidos y criterios de evaluación para las dos habilidades comunicativas de la competencia oral: la habilidad de hablar y conversar y la de comprender e interpretar. Las pruebas de evaluación externa en primeras lenguas evalúan recientemente solo la comprensión oral en enseñanza primaria, mediante un dictado con huecos, pero en Educación Secundaria Obligatoria se obvia toda evaluación de la competencia oral al igual que ocurre en las pruebas de acceso a la Universidad (véase Martín Monje, 2012). La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) no la evalúa en las pruebas PISA (Programme for International Students Assessment), a pesar de ser una competencia relevante para el bienestar y la cohesión social y la comunicación intercultural. Por lo que se refiere a la enseñanza de lenguas extranjeras, aparentemente la realidad está cambiando, aunque queda mucho por hacer.

En los programas educativos de las décadas anteriores prevalecía la enseñanza de las normas gramaticales y del lenguaje escrito. Se recomendaba para el estudio de la gramática, el

empleo del comentario de textos, sobre todo de textos literarios. La lengua escrita y literaria era considerada como una fuente de información paradigmática única en el aprendizaje de la lengua. Este enfoque provocó un patente fracaso en nuestras escuelas tal y como expresa Rius Estrada (1987), al cifrar de un 65% a un 75% los suspensos en el área de Lengua.

La publicación de la LOGSE (1990) representa un cambio importante con respecto a la consideración de la lengua oral. Se promueve una consideración de la lengua oral como instrumento por excelencia de comunicación y de representación que constituye el eje de la vida social y que nos permite regular nuestras relaciones con el entorno, así como la posibilidad de crear y recrear nuestra propia representación del mundo a través de la construcción de nuevos conocimientos. Una lengua oral, que no es sólo objeto de conocimiento, sino que constituye la base de la adquisición de conocimientos en cualquiera de las áreas curriculares. Recibe así por primera vez y de forma explícita la atención adecuada en los planteamientos educativos emanados de instancias oficiales.

Uno de los objetivos de la política de multilingüismo de la UE es que todos los europeos hablen dos idiomas además de su lengua materna. La mejor manera de conseguirlo es que los niños entren desde temprana edad en contacto con dos idiomas extranjeros. Se ha demostrado que esto no solo acelera el aprendizaje de los idiomas, sino además mejora las competencias en la lengua materna. El grupo de trabajo sobre las lenguas en la educación y la formación de la UE se centró en esta cuestión de 2011 a 2013. Su análisis comparativo se tradujo en un informe: *Improving the effectiveness of language learning: CLIL and Computer Assisted Language*

*learning* (ECML,2014), sobre métodos innovadores y científicamente demostrados que aceleran el aprendizaje de lenguas y en el que se abordan:

- el aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (AICLE) en sus siglas inglesas)
- el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (CALL en inglés).

En dicho informe (ECML,2014) se constata la ineficacia de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras y los ineficientes conocimientos de los alumnos de secundaria a pesar de que el tiempo de instrucción es el adecuado. Asimismo, se detalla como objetivo de los programas AICLE el desarrollo de las habilidades comunicativas orales y la mejora de la competencia de la lengua objeto de estudio, en línea con Dalton Puffer (2007). El informe igualmente señala que en las clases AICLE se desarrollan unas competencias del lenguaje más que otras; así como ya apuntaba Dalton-Puffer (2008) sugiere que entre algunas de estas competencias que más se refuerzan están las de fluidez y cantidad de lenguaje hablado. Lasagabaster, sin embargo, encuentra mayor impacto en las competencias de la lengua relacionadas con el vocabulario, pronunciación, gramática y fluidez.

Diferentes investigaciones avalan la mejoría de la expresión oral en alumnos AICLE; Admiraal, Westhoff y de Bot (2006) en los Países Bajos llevaron a cabo un estudio longitudinal con 1305 alumnos de secundaria que habían recibido 4 años de formación AICLE en 5 escuelas con un resultado en producción oral muy superior en el grupo AICLE experimental en contraste con el grupo No AICLE, lo que corrobora años después Ruiz de Zarobe, en 2008 en su estudio longitudinal con alumnos vascos de 3.º y 4.º año de ESO evaluó la producción oral respecto a la pronunciación, vocabulario, gramática, fluidez y contenido; así halló diferencias significativas a



favor del grupo AICLE, concluyendo que el aumento de exposición y el programa AICLE resultan muy positivos para el desarrollo de las destrezas de la competencia oral.

Más recientemente, Bret Blasco (2014) señala en su estudio longitudinal: *La mejoría de la producción oral en estudiantes AICLE* después de un periodo de 2 años de exposición, especialmente en cuanto a fluidez se refiere, sin embargo, no son datos relevantes, principalmente debido a la falta de tareas orales y a la escasa atención a la forma; reflejando así la situación de los programas de inmersión canadienses donde el foco estaba en las destrezas receptivas. Menos optimistas son Fabra y Jacob quienes en 2015, en su estudio longitudinal centrado en la producción oral, en concreto en la fluidez y la pronunciación, no encuentran diferencias significativas entre el grupo AICLE y No AICLE; lo que plantea dudas sobre cuánto tiempo debe ser considerado suficiente para que AICLE tenga un impacto positivo.

Si consideramos el tiempo de exposición a la lengua meta como determinante, del Puerto y Lacabex (2017) constatan que los estudiantes AICLE producen unas narraciones orales más densas y ricas caracterizadas por un mejor contenido, vocabulario, gramática y fluidez, así como por un uso marginal de la primera lengua. Estos resultados son indicativos del efecto beneficioso de la instrucción AICLE en sí misma sobre la producción oral cuando variables intervinientes como la cantidad de exposición o la edad están controladas, menos alentadores son la ausencia del efecto positivo del AICLE sobre la pronunciación en particular.

De nuevo, el factor tiempo de exposición a la lengua meta se muestra determinante en la destreza de comprensión oral, el estudio llevado a cabo por Nieto Moreno De Diezmas, E. (2018) sobre adquisición de destrezas orales receptivas entre alumnos de primaria y secundaria

AICLE/No AICLE, confirma el impacto AICLE positivo sobre los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria especialmente en las tareas más complejas de recepción oral; sin embargo la mejoría no es tan significativa en alumnos de primaria, a pesar de que se muestra que están en el camino correcto al superar a los alumnos no AICLE en subdestrezas básicas de comprensión oral como son la comprensión del mensaje global y de detalles específicos; de ahí que acabe deduciendo que las variables de edad y desarrollo cognitivo de los estudiantes deben ser tenidas en cuenta asimismo para interpretar los datos.

Otros autores como Bonnet (2011), Bruton (2011,2013) se muestran escépticos en su análisis y señalan que no hay vínculos o relación concluyente entre los resultados del aprendizaje y la práctica en el aula AICLE. Para estos autores es más una cuestión de selección del alumnado y de alumnado más motivado que de efectos positivos de la metodología AICLE.

Como se ve en los estudios analizados hasta el momento, las destrezas productivas, especialmente las de EO, son las más beneficiadas por el efecto AICLE a largo plazo (Admiral et al 2006; Pérez Cañado, 2018; Pérez Cañado y Lancaster ,2017), la fluidez y la pronunciación necesitan mayor tiempo de exposición a AICLE para mejorar significativamente, en línea con el pensamiento de que son necesarios al menos 20 años de implementación del programa AICLE para que este vea sus frutos (Hughes y Madrid 2015).

No obstante, Pérez Cañado, al igual que Paran ,2013 , Surmont, Struys, Van Den Noort y Van De Craen, 2016, sugiere que hacen falta más estudios longitudinales que determinen si alguna otra variable son los responsables del efecto positivo AICLE entre los estudiantes ya que los existentes no garantizan la homogeneidad de los muestreos ni tienen en cuenta otros factores

que puedan ser los responsables del efecto (selección de alumnos y otros factores).El presente estudio de investigación carece de datos de tal expresión por lo que se apunta como futura línea de investigación; es necesario evaluar una destreza para que se convierta en foco de atención en las aulas.

Como conclusión, una vez más se confirma que es necesario poner énfasis en desarrollar la fluidez oral para tener estudiantes competentes e independientes que se expresen correctamente y sean capaces de dar respuestas orales coherentes( Lancaster,2017;Pérez Cañado, 2018) y AICLE, que potencia la interacción oral al centrarse en actividades contextualizadas como debates orales, presentaciones orales, *roleplays*, o juegos en grupos, lo que favorece el desarrollo de las destrezas productivas orales y el aprendizaje significativo (Borrull et al 2008) se propone como metodología para alcanzar tal objetivo. Es una metodología centrada en el estudiante, más interactiva (Van Kampen et al., 2018), lo que lleva a un mayor desarrollo de la competencia comunicativa general. Esta metodología más centrada en el alumno y contextualizada implicará un cambio en la evaluación de la destreza comunicativa de los estudiantes AICLE, y es a esto a lo que dedicaremos el siguiente punto en este trabajo.

#### **4.5. Evaluación en AICLE**

La evaluación del proceso de enseñanza –aprendizaje es un elemento indispensable para poder construir aprendizajes y avanzar en el proceso. La reflexión sobre todo el proceso, como práctica incorporada al desarrollo de las clases diarias, nos permite avanzar y nos proporciona el feedback necesario para proporcionar el andamiaje y satisfacer las demandas y necesidades del alumnado (Hargreaves, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Quartapelle, 2012).

En el enfoque AICLE será necesario establecer un nuevo marco de evaluación basado en los principios comunicativos, con lo cual se impone una adaptación lingüística de las pruebas escritas que implica la graduación de la dificultad de los tests, la integración de los objetivos lingüísticos del MCERL recogidos en el PEL (Portfolio Europeo de las Lenguas) para evaluar las 5 destrezas o el uso de técnicas cooperativas como medio de evaluación.

En las clases AICLE los estudiantes necesitan discutir, debatir, justificar y explicar usando un lenguaje más complejo de lo que se usa normalmente en los entornos de enseñanza formal del inglés (Coyle, 2007) por esta razón es necesario implementar y evaluar las interacciones en los contextos AICLE con vistas a mejorar la práctica de la enseñanza y promover líneas de actuación para la formación del profesorado. En estos entornos de enseñanza AICLE es indispensable la colaboración y coordinación de todo el profesorado implicado tanto de asignaturas lingüísticas como de aquellas materias no lingüísticas, el profesorado de las disciplinas no lingüísticas, DNL, debe informar al de DL (disciplinas lingüísticas) de aquellos aspectos del idioma que necesiten ser estudiados o revisados.

En este aspecto los registros elaborados tanto por el profesorado como por el alumnado permiten obtener una valiosa información con la que identificar y plantear las modificaciones

que se consideren necesarias en el proceso. Además, es recomendable la apertura a otros colegas para evaluar conjunta y colegiadamente, sesiones o fragmentos de sesiones, que pueden ser analizados a partir de criterios previamente discutidos y negociados (Martín Monje, 2010). En los contextos de enseñanza bilingüe AICLE, es tremendamente importante implantar técnicas de evaluación formativa para impedir que la capacidad lingüística se convierta en un componente “invisible” de la enseñanza y la evaluación (Morton,2019).

Algunos autores como Espinosa y Mata (2006), Coyle (2007) refieren experiencias de análisis de fragmentos grabados de clase de una duración no superior a los 10 minutos, empleando la técnica de los incidentes críticos, según la cual el docente seleccionó para el análisis momentos de la sesión en los que consideraron que el aprendizaje significativo tuvo lugar. La elaboración de plantillas de observación con indicaciones sobre fenómenos a observar y modo de registrar la información puede ser extremadamente útil a estos efectos

El aprendizaje cooperativo tanto en el proceso de enseñanza – aprendizaje como en el momento de la evaluación facilitará en estos entornos AICLE el desarrollo de las 4 Cs de Coyle(2008), ofreciendo un contexto motivador que llevará a un aprendizaje más efectivo de por vida; mayor desarrollo de las destrezas productivas en el idioma, mayor retención del contenido, mejora de las destrezas cognitivas, niveles de inhibición más bajos, mejor empatía, mejoría en las destrezas sociales y de liderazgo, mejor relación profesor-estudiante-profesor, niveles de motivación, autoestima y autonomía más altos en los estudiantes(Barkley, Casal, 2008; Coyle, 2007;Coyle et al., 2010;Cross y Major, 2012, 2014; Escobar y Sanchez, 2009; Hargreaves, 2007;

Horrillo Godino,2011;Marsh, Pavon Vazquez y Frigols Martin, 2013;Mehisto 2012; Meyer, 2010).

Este modelo interpretativo de enseñanza refleja un cambio en la mentalidad de los profesores de modo que ya no son ellos sino los alumnos la fuente de aprendizaje de sus compañeros (Strom y Strom 2011). Este cambio en el modelo de enseñanza- aprendizaje lleva aparejado el correspondiente cambio en la metodología de la práctica diaria. La evaluación es probablemente uno de los aspectos más influyentes en el proceso de aprendizaje de los alumnos (Price,Donovan y Rust 2007).La investigación ha demostrado cómo la evaluación puede afectar no solo a los procesos académicos de los estudiantes sino también a su desarrollo afectivo y psicológico(Murillo, Martínez Garrido y Hidalgo Farran ,2014).

La evaluación es un tema complejo para los profesores quienes lo consideran el aspecto de la enseñanza que menos les gusta (Kiely, 2009). La evaluación en contextos AICLE tanto grupal como individual supone una dificultad al no estar presentes los profesores en las dinámicas de cada grupo en todo momento, lo que conduce a la decepción en estudiantes y profesores por un igual (Strom y Strom 2011).Sin embargo, la evaluación guía a los profesores y estudiantes hacia un mejor análisis del proceso de enseñanza aprendizaje permitiéndoles tomar decisiones que ayuden a los alumnos a aprender mejor (Hargreaves, 2007; Panadero y Jonsson, 2013; Quartapelle, 2012).Black y William(2010) llevaron a cabo una investigación en la que concluyeron que la evaluación mejora los logros académicos de los estudiantes y sube los estándares en educación. Se ha demostrado que tiene un impacto positivo en el aprendizaje, en la motivación hacia este en la toma de conciencia de su propio aprendizaje y en los efectos del

aprendizaje (Weurlander et al.;2012). Si los estudiantes usan técnicas de aprendizaje cooperativo de forma regular durante su formación, la evaluación debería reflejar y animar a usar estos procesos de aprendizaje cooperativo y analizar el resultado del aprendizaje en ellos (Hargreaves 2007).

Por tanto, nuestra concepción de la evaluación como parte integral del proceso enseñanza aprendizaje intenta hacer reflexionar al profesorado sobre él a la vez que le provee de herramientas para evaluar el proceso y el producto, obtener información sobre interdependencia positiva, desarrollo de las habilidades individuales y sociales; tres rasgos característicos del aprendizaje cooperativo.

Es importante crear una actitud de permanente diálogo sobre el proceso de aprendizaje entre los estudiantes y los profesores (Maggi ,2012), esta mediación, según Vygotsky (1978), es la base para que se dé la transición desde un aprendizaje colectivo al individual, mostrándole al alumno cómo ya es capaz de hacerlo por sí solo. La evaluación mejora el aprendizaje en contextos AICLE cuando: los resultados de la evaluación se usan para adaptar las futuras enseñanzas a los alumnos, los estudiantes reciben *feedback* comprensible que les lleva a mejorar, los profesores y los alumnos conocen los resultados de la evaluación, y los criterios de evaluación, la autoevaluación y la evaluación grupal se usa, genera efectos positivos en la autoestima y motivación de los estudiantes y los estudiantes toman un rol activo en su evaluación (Hargreaves 2007; Murillo et al.; 2014).El desafío del docente es promover la interacción de forma que se desarrolle una interdependencia positiva entre los alumnos(haciendo que los alumnos

intercambien recursos e información para completar las tareas..)a través de tareas estructuradas donde los estudiantes tienen un objetivo común como grupo.

Como parte del proceso de reflexión sobre proceso de enseñanza aprendizaje que la evaluación nos debe promover, Coyle, 2007 sugiere tener en cuenta algunos aspectos en las clases AICLE:

- Uso de la LE en el discurso del docente (¿contiene características de un discurso que favorece la comprensión de los conceptos explicados en la LE? ¿qué recursos lingüísticos se emplean? ¿cuándo y con qué finalidades se recurre a la lengua materna?);
- Uso de la LE en el discurso del alumnado (¿cómo se estimula? ¿se promueve la interacción con el docente y entre alumnos/as? ¿qué complejidad manifiestan las intervenciones del alumnado?)
- Formulación y tipo de preguntas elaboradas por el o la docente (¿se gradúa la dificultad de las preguntas dependiendo de la fase de enseñanza, del alumno o alumna a la que va dirigida? ¿se emplean de manera efectiva? ¿estimulan procesos de razonamiento? ¿predominan las que persiguen que el alumnado demuestre sus conocimientos?);
- Estrategias de enseñanza utilizadas para proporcionar andamiaje al aprendizaje del alumnado (¿cuáles se emplean? ¿son suficientes y variadas? ¿contemplan la diversidad de estilos de aprendizaje y de combinaciones de inteligencias múltiples? ¿se va retirando el apoyo de manera adecuada y oportunamente?)



- Estrategias de aprendizaje propiciadas por el proceso didáctico (¿se concientiza sobre su empleo? ¿se recomiendan estrategias efectivas según el contenido? ¿son suficientes y variadas? ¿contemplan la diversidad de estilos de aprendizaje y de combinaciones de inteligencias múltiples?)

Muchas de las dudas que los profesores plantean en programas bilingües es si es posible separar la evaluación de las competencias lingüísticas de la de los contenidos propios de la materia. Pero como señala Morton (2019) no se trata de evaluar la competencia lingüística por separado, sino de evaluar los contenidos a través del lenguaje que es necesario para explicarlos: la conciencia lingüística de la materia. Se trata de evaluar el conocimiento de los contenidos a través de la expresión lingüística, no de evaluar la competencia lingüística a través de la expresión de contenidos.

A este respecto recogemos en este apartado algunas de las orientaciones metodológicas que proporcionó la Consejería Educación de la Junta de Andalucía al profesorado de áreas no lingüísticas de Educación Secundaria y al profesorado de Educación Primaria:

Recomendaciones para la evaluación de las áreas no lingüísticas (Mäsch, 1993):

- Los contenidos de la DNL primarán sobre los resultados lingüísticos
- La competencia lingüística en el idioma es un valor añadido que debe ser recompensado
- La falta de fluidez en la lengua extranjera no debe penalizarse
- No existe una metodología nueva sino la combinación de práctica didáctica empleada tanto en idiomas como en las áreas no lingüísticas

- Siempre que sea posible hay que emplear la lengua extranjera, siempre que sea necesario hay que recurrir a la lengua materna. Esta debe garantizar: la terminología y el discurso específico
- Permitir la sensibilización de términos y expresiones
- Elucidar los contenidos mientras el dominio del idioma sea escaso
- Tratar temas que conlleven valores afectivos
- Garantizar la precisión
- Permitir una evaluación cifrada de los resultados obtenidos

Por otra parte, la evaluación de las materias lingüísticas se hará teniendo en cuenta las recomendaciones recogidas en el MCERL (Europa, 2002). En la evaluación del alumnado se promoverá que el usuario de la lengua demuestre lo que ha aprendido a hacer a través de un registro de consecución de objetivos referido a cada una de las cinco destrezas comunicativas. El Portfolio Europeo de las Lenguas (Europa, 2004) es una herramienta que permite reflejar la progresión en el aprendizaje de las lenguas del alumnado.

Se prestará igual atención tanto en las AL o DL como en las ANL/ DNL al desarrollo de competencias comunicativas del alumnado y a su avance en la producción de estrategias compensatorias de comunicación. Se evaluará asimismo el desarrollo de otras habilidades de tipo cognitivo que hayan incrementado su interés por otras lenguas y culturas.

El MCERL dedica el capítulo 9 a la evaluación. En su apartado n ° 3 ofrece un cuadro con los diferentes tipos de evaluación. Queremos destacar la autoevaluación cuyo mayor potencial está en su utilización como herramienta para la motivación y para la toma de

conciencia, pues ayuda a los alumnos a apreciar sus cualidades, a reconocer sus insuficiencias y a orientar su aprendizaje de una forma más eficaz.

Como herramienta de concreción de este concepto de evaluación al MCERL aparece el Portfolio Europeo de las Lenguas (Europa, 2004). Este documento permite a los estudiantes de lenguas registrar sus destrezas lingüísticas y experiencias culturales, y consta de tres secciones: el Pasaporte de lenguas, que proporciona una idea general del dominio individual en diferentes lenguas (en términos de habilidades y según el MCERL) en un momento dado; la biografía lingüística, que facilita la participación del aprendiz en la planificación y la reflexión sobre su proceso y progreso del aprendizaje de la lengua así como evaluarlo, y el dossier, en el que el estudiante puede seleccionar materiales que ilustren logros o experiencias relacionados con las lenguas.

El proyecto del PEL (Europa, 2004) en España está liderado por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE). Siguiendo las Recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, en marzo de 2001 se constituye un Comité Nacional para el desarrollo de un PEL para su aplicación en España. Un equipo de especialistas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas elabora y diseña un PEL para grupos de edades y niveles educativos distintos. En febrero de 2003 se presentan los prototipos de estos modelos a técnicos del Área de Lenguas, representantes de las comunidades autónomas. Tras un período en el que se aportan sugerencias de modificación de estos prototipos, en junio de 2003 se aprueba su envío al Comité de Validación Europeo del Consejo de Europa. El 7 de noviembre de 2003 se validan los tres

modelos presentados, es decir, el PEL para alumnos de 3 a 7 años, el PEL para alumnos de 8 a 12 años y el PEL para ESO, ciclos formativos y Bachillerato (12-18 años).

Con la aplicación del PEL se fomenta la autonomía en el aprendizaje, haciendo al alumnado consciente de lo que necesita aprender desde las primeras etapas, ayudándole por medio de actividades de la biografía lingüística a entender cómo aprende una lengua, sus estrategias de aprendizaje y técnicas para utilizarlas. Si el alumno comprende la necesidad de lo que ha de aprender, lo hará con un grado mayor de motivación.

Si bien el Portfolio se utiliza en la enseñanza/ aprendizaje de las lenguas, este material pedagógico conlleva en sí un enfoque metodológico que puede y debería aplicarse también a las áreas “mal llamadas” no lingüísticas puesto que todas las materias necesitan de la competencia lingüística. De ahí que sea recomendable animar al alumnado a hacer un ejercicio de reflexión sobre lo que aprende para progresar en la adquisición de los conocimientos en L2.

Finalmente, la evaluación del proceso de enseñanza requiere que analicemos diferentes factores de todo el proceso, tal como refiere Keith Kelly (2014) en: *A rationale for CLIL* donde expone los factores necesarios para implementar con éxito el enfoque AICLE: 1. La administración y apoyo en la implementación del proceso AICLE, 2. el papel del profesorado en el uso del AICLE, 3. Los recursos materiales con que cuentan los colegios para su implementación 4. Factores externos que influyen en los alumnos AICLE.

Ball, Kelly y Clegg (2016), exponen la necesidad de trabajar conjuntamente todos, desde los Ministerios, promulgando leyes educativas que apoyen el programa, con medios, recursos

hasta los profesores implicados haciendo propio el proyecto AICLE, la colaboración como elemento clave para el éxito del programa.

#### **4.6. Conclusiones**

En este capítulo se ha visto cómo el método o enfoque AICLE se ha impuesto como un método que aglutina diferentes tendencias metodológicas del último siglo XX y que se sirve del MCERL (Europa, 2002) y el PEL (Europa, 2004) para unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Se ha visto que una de las características de los programas AICLE es que es un concepto muy flexible que engloba programas muy diversos desde aquellos en los que la LE es usada para enseñar una asignatura del currículum hasta los que usan la LE para impartir la mitad del currículum (Dalton Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014). No obstante, todos ellos buscan que los alumnos sean capaces de (Mehisto y Lucietto, 2011) alcanzar niveles de competencia en su L1 adecuados a su edad en las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, dominio de una LE en las mismas destrezas.

Según las investigaciones (Graaff, Koopman, Anikina y Westhoff, 2007), los profesores que emplean la metodología AICLE deben basar su práctica docente en cinco principios fundamentales:

- Proporcionar a los alumnos un input exigente, pero adecuado a su desarrollo cognitivo
- Basar el proceso de enseñanza en actividades centradas en el significado (*meaning-focused activities*)
- Emplear muchas actividades de producción oral.
- Promover actividades en las que esté relacionada la forma con el contenido.

- Ayudar a los alumnos a aprender estrategias comunicativas.

Para que se lleve a efecto un verdadero aprendizaje significativo es muy importante que los alumnos produzcan un *output* oral y escrito; para ello necesitan estar sometidos a un *input* a través de la comparación y de la negociación, de forma que los alumnos reflexionen sobre aspectos lingüísticos (Swain, 1985). Además, para que se produzca el aprendizaje, (Vigotsky, 1978) es necesario que el *input* tenga un nivel un poco más elevado que el nivel de competencia del alumno (i+1) y que el alumno está motivado y tenga un filtro afectivo bajo (Krashen,1982).

Los resultados que alcanzan normalmente los alumnos con el empleo de esta metodología son:

1. Desarrollo de una competencia en lengua materna igual o superior a los alumnos no bilingües.
2. Nivel de competencia en lengua inglesa muy superior al de sus compañeros que lo aprenden como asignatura curricular.
3. Aprendizaje de contenidos igual que sus compañeros no bilingües.
4. Consecución de un rendimiento académico superior a los alumnos no bilingües.

Aunque, según lo expuesto, pudiera parecer que la instrucción formal en la clase de inglés no es necesaria para el aprendizaje de aspectos lingüísticos como gramática, vocabulario, pronunciación etc., esto no es así; es necesario tener clases específicas de lengua inglesa para que los estudiantes adquieran una competencia lo suficientemente adecuada como para poder comunicarse internacionalmente en esa lengua (véase Pérez Cañado,2021). La clase AICLE sirve como complemento para poner en práctica lo aprendido, ensayar el uso de las estructuras

gramaticales, la fonética etc., en un entorno lo menos artificial posible. Por último, es necesario seguir estableciendo mecanismos de mejora que permitan evaluar la producción oral de los alumnos y que ello signifique mayor atención en las clases ordinarias de enseñanza de LE.

#### 4.7. Referencias

- Admiraal, W., Westhoff, G. and de Bot, K. (2006). "Evaluation of bilingual secondary education in The Netherlands: Students' language proficiency", in *English Educational Research and Evaluation*, 12, 1: 75-93.
- Agustín-Llach, M., y Canga Alonso, A. (2016). Vocabulary growth in young CLIL and traditional EFL learners: Evidence from research and implications for education. *International Journal of Applied Linguistics*, 26(2), 211-227
- Aliaga Ugarte, R. 2008. Aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE). IN. *Revista Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa 1, 0*: 129-138. Disponible en: [www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1\\_num0/pdfs/r\\_aliaga.pdf](http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/pdfs/r_aliaga.pdf) [fecha de consulta: 8 de abril de 2015].
- Anderson, L. W., y Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Longman.
- Antolínez, M. G. (2000). El desarrollo de la competencia comunicativa oral: Análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 12, 139.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F. y Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford University Press.



- Ball, P., Kelly, K., y Clegg, J. (2016). *Putting CLIL into Practice: Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press.
- Ball, P. y Lindsay, D. (2010). Teacher training for CLIL in the Basque Country: The case of the Ikastolas-An expediency model. In *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 162-187). Cambridge Scholars Publishing.
- Barnes, D. R., Britton, J. N., y Rosen, H. (1971). *Language, the Learner and the School* (p. 17). Harmondsworth: Penguin.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., y Major, C. H. (2012). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Madrid: Ediciones Morata
- Black, P. y William, D. (2010). Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(1), 81-90.
- Bloom, B.S. y Krathwohl, D. R. (1956) Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. *New York:David Mckay Co Inc*.
- Bozdoğan, D. (2015). 13 Technology-enhanced CLIL classrooms. *CLIL*, 164.
- Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 66-78.

- Borrull, M. N., González, M. C., Juan-Garau, M., Salazar, J., & Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de Educación Secundaria en las Islas Baleares. *IN. Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, 1, 105-128.
- Bret Blasco, A. (2014). *L2 English young learners' oral production skills in CLIL and EFL settings: A longitudinal study*. Universitat Autònoma de Barcelona,.
- Bret Blasco y Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Filologia Anglesa i de Germanística. (n.d.). *L2 English Young Learners' Oral Production Skills in CLIL and EFL Settings: A Longitudinal Study*.
- Brinton, D., M. Snow y M. Wesche 1989. *Content-based second language instruction*. Nueva York: Newbury House.
- Bruton, A. (2011a). “Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)”, in *Applied Linguistics*, 2011: 1–7.
- Bruton, A. (2011b). “Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research, in *System*, 39, 523–532.
- Bruton, Anthony. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*.

- Canale, M. (1983). «*From communicative competence to communicative language pedagogy*», en J. C. Richards y R.W. Schmidt (eds.), *Language and Communication*. Londres: Longman, 2-27
- Canale, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En Llobera et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-83.
- Canale, M. y Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, 1: 1-47.
- Canale, M. y Swain, M. (1981). A Theoretical Framework for Communicative Competence.
- Canga Alonso, Andrés. (2015). Receptive Vocabulary of CLIL and Non-CLIL Primary and Secondary School Learners. *Complutense Journal of English Studies*, 23, 59-77
- Cantero, F. J. (1998): “Conceptos clave en lengua oral”, en Mendoza, A. (coord.) (1998): *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura, Barcelona, Horsori*.
- Cantero, F. J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación”, en Mendoza, A. (coord.) (2003): *Didáctica de la Lengua y la Literatura, Prentice Hall*.
- Cañado, M. L. P. CLIL and ELF: Friends or Foes? (2021). *Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings: New Insights from the Spanish Context*, 31.
- Casal, S. (2008). Cooperative learning in CLIL contexts: Ways to improve students’ competences in the foreign language classroom. IAIE Conference: *Cooperative*

*Learning in Multicultural Societies: Critical reflections*, Turin, Italy. Retrieved July 25, 2017 from <https://soniacasal.wordpress.com/2008/10/18/cooperative-learning-in-clil-contexts-ways-to-improve-students-competences-in-the-foreign-language-classroom>

Casal, S. (2016). Cooperative assessment for learning in CLIL contexts. *Estudios sobre educación*, 31, 139-157.

Celce Murcia M.; Dornyei Z. y Turrell, S. (1995). «A pedagogically motivated model with content specifications», *Issues in Applied Linguistics*, 6: 5-35.

Cenoz, J. (1996). «La competencia comunicativa: su origen y componentes», en J. Cenoz. y J. Valencia (eds.), *La Competencia Pragmática: Elementos Lingüísticos y Psicosociales*. Leioa: Universidad del País Vasco, 95-114.

Cenoz, J. (2000). «La adquisición de la competencia pragmática: implicaciones para la enseñanza de lenguas extranjeras», en S. Salaberri (ed.), *Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Almería: Universidad de Almería, 379-405.

Cenoz, J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua/lengua extranjera* (pp. 449-465). Madrid: SGEL.

Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter. 2014. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 35, 3: 243-262.

Chostelidou, D. y E. Griva. 2014. Measuring the effect of implementing CLIL in higher education: An experimental research project. *Procedia. Social and Behavioral Sciences* 116: 2169-2174.

Coelho, M. (2017). Scaffolding Strategies in CLIL Classes—supporting learners towards autonomy. *M. d. Ribeiro, A. Gonçalves, & MM Silva, Languages and the Market: A ReCLes. pt Selection of International Perspectives and Approaches*, 106-115.

Consejo de Europa. (2001a). *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Organismo Autónomo. Programas Educativos Europeos. Oapee.es. Recuperado el 30 de abril de 2016 de <http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>

Consejo de Europa (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with new Descriptors*.

Consejo de Europa (2020) Resoluciones y Recomendaciones del Comité de Ministros y de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

<https://www.cde.ual.es/ficha/construyendo-una-europa-mas-fuerte-el-papel-de-las-politicas-de-juventud-educacion-y-cultura/>

(Consultado 08/01/2021)

Consejo de Europa (2020). Comunicado sobre el Espacio Europeo de Educación.

[https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip\\_20\\_1743](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_20_1743)

(Consultado 08/01/2021)

Coonan, C. (2007). Insider views of the CLIL class through teacher self-observation– introspection. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 625-646.

Corson, D. (1999). *Language Policy in Schools: A Resource for Teachers and Administrators*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

Council of Europe. (2001). Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: supporting students in content and language integrated learning contexts. En Mash, J. (Ed). *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.

Coyle, D. (2007). The CLIL quality challenge. In *Diverse contexts-converging goals: CLIL in Europe*. Peter Lang Pub.

Coyle, D. 2007. Content and Language Integrated Learning: towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10, 5: 543-562.

Coyle, D. 2008. CLIL –A pedagogical approach from the European perspective. En *Encyclopedia of Language and Education, Volume 4: Second and Foreign Language*

- Education*, ed. N. Van Deusen-Scholl y N. H. Hornberger, 97-111. Londres: Springer Science.
- Coyle, D. 2010. Foreword. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, ed. D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, vii-viii. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.
- Cresson, E. (1995). White Paper: Teaching and Learning: Towards the Learning Society. *Brussels: Commission of the European Communities*.
- Crowhurst, M. (1994). *Language and learning across the curriculum*. Scarborough: Allyn & Bacon.
- Cummins, J. (1981). Empirical and theoretical underpinnings of bilingual education. *Journal of education*, 163(1), 16-29.
- Cummins, J. (2000). Immersion education for the millennium: What we have learned from 30 years of research on second language immersion.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of*

*Bilingual Education and Bilingualism*, 4, 61-75.

Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Londres: Longman.

Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.

Dalton – Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*.

Dalton-Puffer, C. (2018). Postscriptum: Research pathways in CLIL/Immersion instructional practices and teacher development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 384-387.

Dalton-Puffer, C., Llinares, A., Lorenzo, F. y Nikula, T. (2014). “You can stand under my umbrella”: Immersion, CLIL and bilingual education. A response to Cenoz, Genesee and Gorter (2013). *Applied Linguistics*, 35(2), 213-218.

Dalton-Puffer, C. y T. Nikula. 2006. Pragmatics of content-based instruction: teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27, 2: 241-267.

Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit. 2010a. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 1-19. Amsterdam: John Benjamins.



Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit. 2010b. Language use and language learning in CLIL: current findings and contentious issues. *En Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 279-291. Amsterdam: John Benjamins.

Dalton-Puffer, C. y Ute Smit. 2013. "Content and Language Integrated Learning: A Research Agenda". *Language Teaching* 46 (4): 545–559.

de Asturias, G. D. P. (2015). Decreto 43/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias (BOPA), de, 30, 1-521.

del Estado, B. O. *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*, 1/1990.

de España, G. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado.

del Puerto, F. G. y Adrián, M. M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (349), 25-28.

Del Puerto, F. G. y Lacabex, E. G. (2017). Oral production outcomes in CLIL: an attempt to manage amount of exposure. *European Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 31-54.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., & Nazhao, Z. (1996). Informe a la Unesco de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI: La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana, Ediciones UNESCO*, 91-103.

Dodge, B., Bellofatto, L., Bohl, N., Casey, M. y Krill, M. (2001). A rubric for evaluating WebQuests.

Donato, R. y McCormick, D. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal*, 78(4), 453–464.

<https://doi.org/10.2307/328584>.

(Consultado 08/01/2021).

ECML, 2014. Improving the effectiveness of Language learning: CLIL and computer assisted language learning. Council of Europe.

Education First (2019). Informe English Proficiency Index for Schools.

<https://www.ef.com.es/epi/>

(Consultado 08/01/2021).

Ellis, R. 2002. Does form-focused instruction affect the acquisition of implicit knowledge? A review of the research. *Studies in Second Language Acquisition* 24, 2: 223-236.

EPI, E. F. (2019). EF English proficiency index. Education First.

<http://media.com/~media/centralefcom/epi/v4/downloads/full-reports/efepi-2014-english.pdf>, 20, 2014.

(Consultado 08/01/2021).

Escobar, C. y Sánchez, A. (2009). Language learning through tasks in a CLIL.*Science classroom. Porta Linguarum*, 11, 65-83.

Espinosa, M. E. B. y Mata, J. G. (2006). *Formación en didáctica de lenguas extranjeras a través de la observación en el aula*. Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico de la Universidad de Málaga.

Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes*.

Europa, C. (2004). *Portfolio europeo de las lenguas*.

European Commission (2012a). First European Survey on Language Competences. Education and Training.

[http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-surveyfinal-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-surveyfinal-report_en.pdf), 9 de septiembre de 2018.

(Consultado 08/01/2021).

European Commission (2012b). First European Survey on Language Competences: Technical Report. Survey Lang.

[http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-surveytechnical-report\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/languages/policy/strategic-framework/documents/language-surveytechnical-report_en.pdf), 9 de septiembre de 2013.

(Consultado 08/01/2021).

European Commission (2012c). Special Eurobarometer (386). Europeans and their languages. TNS Opinion and Social.

[http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf), 15 de mayo de 2013.

(Consultado 08/01/2021).

Fabra, L. R. y Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163-177). Springer, Cham.

Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 1.

Frigols Martín, M. J., Marsh, D., Mehisto, P. y Wolff, D. (2011). European Framework for CLIL Teacher Education. Graz: CML.

<http://www.ecml.at>

(Consultado 08/01/2021)

Furlong, Á. y Bernaus, M. (forthcoming - 2017) 'Language use: CLIL as a plurilingual approach' in N. Sifakis, E. Griva and A. Deligianni (Eds) CLIL implementation

in foreign language contexts: exploring challenges and perspectives. *Research Papers in Language Teaching and Learning*. Greece: Hellenic Open University.

Gass, S. M., Mackey, A. y Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the special issue. *Modern Language Journal* 82: 299-307.

Gass, S. M. (2005). Input and interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.). *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. 224-255.

Gené Gil, M. (2016). Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera: un estudio longitudinal.

Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., y Salazar-Noguera, J. (2015). Development of EFL writing over three years in secondary education: CLIL and non-CLIL settings. *The Language Learning Journal*, 43(3), 286-303.

Gené-Gil, M., Juan-Garau, M., y Salazar-Noguera, J. (2015). Writing development under CLIL provision. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 139-161). Springer, Cham.

Genesse, F. 1987. *Learning through two languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Rowley, MA: Newbury House.

Genesse, F. 1994. "Integrating Language and Content: Lessons from Immersion". *National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning*. Educational Practice Report 11.

<http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr11.htm>].

(Consultado 08/01/2021).

Gierlinger, E. (2014) Presentation at EUROSLA 24 [Online].

<https://clilingmesoftly.wordpress.com/author/erwingierlinger/>

(Consultado 02 /01/ 2017).

Gil, N. N. (2019). The Effects of a Content-Based Language Course on Students' Academic Vocabulary Production. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(2), 25-42.

Graaff, H.C.J. de; Koopman, G.J.; Anikina, y Westhoff, G.J. (2007). An observation tool for effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Volume: 10, Issue: 5, 603-624.

Graaff, R., Koopman, G. J. y Westhoff, G. (2007). Identifying effective L2 pedagogy in content and language integrated learning (CLIL). *Vienna English Working Papers*, 16(3), 12-19.

Hall, J. (2000). Classroom interactions and additional language learning: Implications for teaching and learning. In J. K. Hall & L. S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 287–298). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Hargreaves, E. (2007). The validity of collaborative assessment for learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*.14(2), 185-199
- Hidalgo, F. J. P., y Cimas, J.G. (2019) And what about Maths? Consideraciones para la elaboración de unidades didácticas AICLE para trabajar la competencia matemática.
- Horrillo Godino, Z. (2011). ¿Realizan los alumnos las tareas de intercambio oral de información en el aula AICLE? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 4(2), 71-95
- Hughes, S. y Madrid, D. (2015). “The written production of CLIL and EFL students”, en D. Marsh, M. Pérez Cañado y J. Ráez Padilla, J. (eds.), *Spanish CLIL in Action: Voices from the Classroom*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 98-111.
- Hymes, D. 1971. On communicative competence. Filadelfia: *University of Pennsylvania Press*
- James, C.(1977) ‘Judgements of Error Gravities’, *ELT Journal*, 31(2), 116-124.s
- Järvinen, H.- M. 1999. Second language acquisition through CLIL at primary school level. En *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes*, ed. J. Masih, 72-80. Londres: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Järvinen, H.-M. 2010. Language as a meaning making resource in learning and teaching content: Analysing historical writing in content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 145-168. Amsterdam: John Benjamins.

- Jarvis, S. 2015. Influences of previously learned languages on the learning and use of additional languages. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 69-86. Londres: Springer.
- Jiménez Catalán, R. M, Y. Ruiz de Zarobe y J. Cenoz Iragui. 2006. Vocabulary profiles of English foreign language learners in English as a subject and as a vehicular language. *Views*, Vienna English Working Papers 15, 3: 23-27.
- Jiménez Catalán, R. M. y Ruiz de Zarobe. 2009. The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL vs. Non-CLIL. En *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, ed. Y. Ruiz de Zarobe y R. M. Jiménez Catalán, 81-92. Bristol: Multilingual Matters.
- Jiménez Naharro, M. (2017). La complejidad sintáctica en la escritura académica. Un estudio comparativo entre contexto bilingüe y contexto ELE.
- Juan-Garau, M., J. I. Prieto-Arranz y J. Salazar-Noguera. 2015. Lexico-grammatical development in secondary education CLIL learners. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 179-196. Londres: Springer
- Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (Eds.). (2015). *Content-based language learning in multilingual educational environments*. Springer International Publishing.
- Kelly, K. (2014). COOP E-CLIL.



- Kiely, R. (2009). CLIL—The question of assessment. *University of Bristol*.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Nueva York: Longman.
- Lantolf, J. (ed.): 2000, *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press, Oxford.
- Laplante, B. (1997). Teaching science to language minority students in elementary classrooms. *NYSABE Journal*, 12, 62-83.
- Lasagabaster, D. 2008. Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal* 1: 31-42.
- Lasagabaster, D. 2015. Different Approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 13-30. Londres: Springer.
- Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe 2010 (ed.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. y J. Sierra. 1999. En defensa de la convivencia del enfoque comunicativo y de la reflexión lingüística en la clase de inglés. *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la Clase de Idiomas* 11: 154-167.

Lasagabaster, D. y J. Sierra. 2009. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes.

*International CLIL Research Journal* 1, 2: 4-17.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (BOE del 4 de octubre de 1990), *de ordenación*

*general del sistema educativo* (LOGSE).

Lorenzo, F., S. Casal y P. Moore. 2010. The Effects of Content and Language Integrated

Learning in European Education: Key Findings from the Andalusian Bilingual Sections Evaluation Project. *Applied Linguistics* 31, 3: 418-442.

Lorenzo, F. y P. Moore. 2010. On the natural emergence of language structures in CLIL:

Towards a theory of European educational bilingualism. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 23-38. Amsterdam: John Benjamins.

Lorenzo, F., P. Moore y S. Casal. 2011. On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning –a reply to Bruton (2011).

*Applied Linguistics* 32, 4: 450-455.

Lorenzo, F. y L. Rodríguez. 2014. Onset and expansion of L2 cognitive academic language proficiency in bilingual settings: CALP in CLIL. *System* 47, 64-72.

Lorenzo, F.; Trujillo, Fernando; Vez, José Manuel (2011). *Educación bilingüe. Integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Ed. Síntesis.

Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The roles of language in CLIL*. Cambridge University Press.

Llobera, M. et al. (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Lyster, R. 2007. *Learning and teaching languages through content. A counterbalanced approach*. Amsterdam: John Benjamins.

Madrid, D., y Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de Educación Secundaria. *Revista Mexicana De Investigación Educativa*, 23(76), 179-202.

Maggi, F. (2012). Evaluation in CLIL. In F. Quatarpelle, F. (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL*. European Commission: AECLIL-EACEA.

<http://www.aeclil.net>

(Consultado 08/01/2021).

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

Marsh, D. (2002). *CLIL/EMILE – The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Brussels: European Commission.

- Marsh, D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz, & N. H. Hornberger, *Encyclopaedia of language and education* (pp. 233-246). Springer.
- Marsh, D. (2012) Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory.
- Marsh, D. y Lange, G. (2000). Using Languages to Learn and Learning to Use Languages. In Marsch, D. & Langé G. (Eds.) *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä: UniCOM, University of Jyväskylä on Behalf of TIECLIL.
- Marsh, D., Maljers, A. & Hartiala, A.-K. (2001). Profiling European CLIL Classrooms – Languages Open Doors. Jyväskylä: *University of Jyväskylä*.
- Marsh, D., Pavón Vázquez, V. y Frigols Martín, M. J. (2013). The higher education Languages landscape: Ensuring quality in English language degree programmes. Valencia: *Valencian International University*.
- Martín-Monje, E. (2012). La nueva prueba oral en el examen de Inglés de la Prueba de Acceso a la Universidad: una propuesta metodológica1 The New English Oral Task in the Spanish University Admission Examination: a Methodseological Proposal. *Revista de educación*, 357, 143-161.
- Mäsch, N. (1993). The German model of bilingual education. *Language, Culture and Curriculum*, 6(3), 303-313.

Mc Groarty, M. (2001). Bilingual Approaches to Language Learning. *Teaching English as a second or foreign language*.

Mateo, M. i Usó, L. (2016): “La didáctica de la competencia oral en LE. ¿Qué piensan los futuros maestros de primer curso de educación primaria?”, *e-AESLA*, 2, 95-110.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

Mehisto, P. 2008. CLIL counterweights: Recognising and decreasing disjuncture in CLIL. *International CLIL Research Journal* 1, 1: 93-119.

Mehisto, P. y D. Marsh. 2011. Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: fuel for CLIL. En *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 21-47. Berna: Peter Lang.

Mehisto, P. y Lucietto, S. (2011). CLIL essentials.

<https://www.icfabriani.edu.it/allegati/443/WHAT%20IS%20%20CLIL%20BY%20PROF.SSA%20SANDRA%20LUCIETTO.pdf>

(Consultado 08/01/2021).

Mehisto, P. (2012). *Excellence in bilingual education: A guide for school principals*. Cambridge University Press.

- Merikivi, R. y P. Pietilä. 2014. Vocabulary in CLIL and mainstream education. *Journal of Language Teaching and Research* 5, 3: 487-497.
- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. *Revista de educación*.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012): *Estudio Europeo de Competencia Lingüística, EECL. Volumen I*, Informe Español. Madrid, Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Morton, T. (2019). La evaluación en AICLE: dificultades y oportunidades. Padres y Maestros/*Journal of Parents and Teachers*, (378), 11-18.
- Muñoz, C. 2002. CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). En *CLIL/ EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh, 33-34. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hidalgo Farran, N. (2014). Incidencia de la forma de evaluar los docentes de Educación Primaria en el rendimiento de los estudiantes en España. *Estudios sobre Educación*, 27, 91-113.
- Naves, T. y C. Muñoz. 1999. Experiencias AICLE en España. En *Implementing content and language integrated learning*, ed. D. Marsh y G. Langé, 131-144. Jyväskylä: ER-paino y Jyväskylän yliopistapaino.

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 in Marsh, D., & Langé, G. (Eds.). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylä, Finland: UniCOM, Universidad de Jyväskylä.

Navés, T. y M. Victori. 2010. CLIL in Catalonia: An overview of research studies. En *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, ed. D. Lasagabaster e Y. Ruiz de Zarobe, 30-54. Newcastle upon Tyne: Cambridge.

Nieto Moreno de Diezmas, E.(2016) "The impact of CLIL on the acquisition of the learning to learn competence in secondary school education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha". *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 21-34.

Nieto Moreno de Diezmas, E. (2018). The acquisition of 12 listening comprehension skills in primary and secondary education settings: a comparison between CLIL and non-CLIL student performance. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, (56), 13-34.

Nieto Moreno de Diezmas, E. y Ortiz Calero, M. (2021). Cómo enseñar y aprender por competencias en Programas Bilingües (AICLE/CLIL): el caso de la Educación Artística.

Nikula, T. y Marsh, D. 1996. Bestandsaufnahme über das Angebot an fremdsprachigem Unterricht in Grundschulen und Oberstufen. Zentralamt für Bildungswesen. Hakapaino AG. Helsinki.

- Panadero E. y Jonsson A. (2013) The use of scoring rubrics for formative assessment: A review. *Educational Research Review*, 9, 129-144
- Papaja, K. 2014. *Focus on CLIL: A qualitative evaluation of content and language integrated learning in Poland*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Pérez Cañado, M. L. 2012. CLIL research in Europe: past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 15, 3: 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 9(1), 0009-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (29), 51-70.
- Pérez Cañado, M. L., y Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 300-316.



- Pérez Vidal, C. 2008. El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa. Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa* 168: 7-16.
- Pérez-Vidal, C. 2014. *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C. 2015. Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 31-50. Londres: Springer.
- Pérez-Vidal, C. y E. Barquin. 2014. Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. En *Language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, ed. C. Pérez-Vidal, 217-234. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C. y H. Roquet, 2015. CLIL in context: profiling language abilities. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar.
- Price, M., O'Donovan, B., y Rust, C. (2007). Putting a social-constructivist assessment model into practice. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 143-152.
- Prieto-Arranz, J. I., L. Rallo-Fabra, C. Calafat-Ripoll y M. Catrain-González. 2015. Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. En *Content-based*

*language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 123-138. Londres: Springer.

Quartapelle, F. (Ed.) (2012). *Assessment and evaluation in CLIL*. European Commission: AECLIL-EACEA.

<http://www.aeclil.net>

(Consultado 08/01/2021).

Quincannon, J., y Navés, M. T. 1999. Una experiencia de aprendizaje integrado de lengua extranjera y ciencias experimentales en el área metropolitana de Barcelona. *Aula de Innovación Educativa*.

Quartapelle, F. y Schameitat, B. (2012). Teaching and learning with CLIL. In F. Quartapelle (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL*. European Commission: AECLIL-EACEA. Retrieved from <http://www.aeclil.net>.

Rico, A., Mohamed, L., Herrera, L. y Molina, M. J. (2011). *Mejora de las Competencias Comunicativas: Propuesta de Intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. Ministerio de Educación.

Rius Estrada, M. D.: Planificación de objetivos para la maduración del lenguaje. *Madrid, Seco Olea*, 1982.

Rodriguez, D. y Carrasquillo, A. (1997). Bilingual special education teacher preparation: A conceptual framework. *NYSABE Journal*, 12, 98-109.

- Ruiz de Zarobe, Y. 2008a. Aprendizaje integrado de contenidos curriculares en inglés lengua extranjera: diferencias con el aprendizaje del inglés como asignatura. En *25 años de lingüística en España: hitos y retos*, coord. R. Monroy Casas y A. Sánchez Pérez, 413-419. Murcia: Universidad de Murcia.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2008b. CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal* 1, 1: 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Written production and CLIL: an empirical study. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 191-209. Amsterdam: John Benjamins.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2011. Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. En *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 129-154. Berna: Peter Lang.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2012). Del aprendizaje tradicional al enfoque integrado de lenguas en estadios adquisitivos avanzados. *Lenguaje y textos*, (35), 95-100.
- Ruiz de Zarobe, Y. 2015. The effects of implementing CLIL in education. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 51-68. Londres: Springer.

- Ruiz de Zarobe, Y. R. (Ed.). (2017). *Content and Language Integrated Learning: Language policy and pedagogical practice*. Routledge.
- Ruiz de Zarobe, Y. R. y Cataln, R. M. A. J. N. (Eds.). (2009). *Content and language integrated learning: evidence from research in Europe* (Vol. 41). Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y. y M. L. Celaya. 2011. AICLE a través de las lenguas: resultados de la investigación en dos comunidades bilingües/CLIL across languages: research outcomes in two bilingual communities. *TESI. Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 12, 3: 200-214.
- Ruiz de Zarobe, y., J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto. 2011. Introduction –Content and foreign language integrated learning: a plurilingual perspective. En *Content and foreign language integrated learning. Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 11-18. Berna: Peter Lang
- Ruiz de Zarobe, Y., y Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331.
- Savignon, S. 1983. Communicative competence: Theory and classroom practice. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Saville-Troike, M. What really matters in second language learning for academic achievement. *TESOL quarterly*.

- Snow, M. A. y Brinton, D. (Eds.). (1997). *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content*. Pearson PTR.
- Snow, M.A., Met, M. y Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/ Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217.
- Strom, P. S. y Strom, R. D. (2011). Teamwork skills assessment for cooperative learning. *Educational Research and Evaluation*, 17(4), 233-251
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. y Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337.
- Swain, M. 1985. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En *Input in second language acquisition*, ed. S. Gass y C. Madden, 235-253. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian modern language review*, 50(1), 158-164.
- Swain, M. y Lapkin, S. (1982). *Evaluating Bilingual Education: A Canadian Case Study*. *Multilingual Matters*. Multilingual Matters Ltd. Bank House, England.

- Troike, R. 1984. SCALP: Social and cognitive aspects of language proficiency. In Rivera, C. (ed.) *Language proficiency and academic achievement*. Clevedon, Avon: Multilingual Matters. 44–54.
- Van Kampen, Evelyn, et l.(2018). "How do we measure up? A review of Dutch CLIL subject pedagogies against an international backdrop." *Dutch Journal of Applied Linguistics* 7.2 (2018): 129-155.
- Veiz, J. M., Martínez, E. y Lorenzo, A. (2012). La exposición y uso ambiental de la lengua extranjera en contextos no formales mejora su comprensión oral. *Estudio Europeo de Competencia Lingüística. Volumen II*, 30-52.
- Veiz, J. M. y Piñeiro, E. M. (2004). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 333, 385-408.
- Viciedo, L. U. (2016). La importància de la competència oral en la didàctica comunicativa de llengües. *Phonica*, 12, 1-6.
- Villoria, J., S. Hughes y D. Madrid. 2011. Learning English and learning through English. En *Studies in bilingual education*, ed. D. Madrid y S. Hughes, 157-193. Berna: PeterLang.
- Vygotski, L. S. 1978. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Editorial Crítica.
- Weurlander, M., Söderberg, M., Scheja, M., Hult, H.y Wernerson, A. (2012). Exploring formative assessment as a tool for learning: Students' experiences of different methods

of formative assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 37(6), 747-760.

Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*, 47, 48.

## **CAPÍTULO 5. POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y BILINGÜISMO; IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL**

### **5.1. Introducción**

La diversidad lingüística forma parte del ADN de Europa, pues engloba no solo las lenguas oficiales de los Estados miembros, sino también las de ámbito regional y/o minoritario que se hablan desde hace siglos en el territorio europeo y aquellas aportadas por las diversas oleadas de inmigrantes. La coexistencia de esta variedad de lenguas constituye un activo, el lema de la UE «Unidos en la diversidad» simboliza la contribución esencial que hacen la diversidad lingüística y el aprendizaje de lenguas al proyecto europeo pero esta diversidad también plantea un desafío para Europa.

En 1995 la Unión Europea aprobó recomendar el conocimiento de dos lenguas europeas además de la materna para así vencer ese desafío que constituyen las barreras lingüísticas entre países miembros, (Council of Europe,1995). La introducción generalizada de la enseñanza de LE en la educación general obligatoria y el reconocimiento de la necesidad del plurilingüismo contribuirían a la integración de los estados miembros en la Unión y a la vez se beneficiarían de esta (véase: Coyle et al, 2010; Marsh, 2002; Muñoz 2002).

Sin embargo, veinte años después, ese objetivo, que posteriormente introdujo la Comisión Europea en los objetivos europeos en el seno de la estrategia de Lisboa y en las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (Council of Europe, 2009), aún no se ha cumplido en muchos países de la UE, entre ellos España. Y todo ello, como bien señala



Dalton-Puffer (2010) a pesar de que la internacionalización de las comunicaciones, la diversificación cada vez mayor de la población y la potencialización del multilingüismo de sus ciudadanos están ejerciendo presión sobre los sistemas educativos tradicionalmente monolingües de los estados europeos.

En 2014, según el informe *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*(Eurodyce, 2017), el 83,8% de los estudiantes que cursaban educación primaria en la UE estudiaban al menos una lengua extranjera, lo cual supone un incremento sustancial (16,5 puntos porcentuales) respecto a 2005, donde el porcentaje era del 67,3%, algo que concuerda con las reformas llevadas a cabo para reducir la edad de inicio del aprendizaje obligatorio de lenguas extranjeras en algunos países. En la mayor parte de los casos, esta obligación se inicia ahora entre los 6 y 8 años de edad. Sin embargo, esta tendencia europea oculta grandes diferencias entre países.

En 2014, en 12 países, casi todo el alumnado de educación primaria estudiaba al menos una lengua extranjera (España, Francia, Croacia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Liechtenstein, antigua República Yugoslava de Macedonia y Noruega). Por contraste, en Bélgica (Comunidad flamenca), Portugal y Eslovenia, más de la mitad de los alumnos de primaria no aprendía ninguna lengua extranjera. Estas diferencias en las proporciones se explican en buena medida por la variación en las edades a las que comienza a ser obligatorio el aprendizaje de una lengua extranjera.

En 2016 sigue siendo escasa la proporción de tiempo lectivo dedicado a las lenguas extranjeras respecto al tiempo total de instrucción en todo el currículo de primaria: en la mayoría

de los países, este porcentaje se sitúa entre el 5 y el 10%, siendo ligeramente superior en Bélgica (comunidad germanófono – 11,9%), Grecia (Currículo Unificado Revisado – 11,4%), España (10,8%), Croacia (11,1%), Letonia (10,1%), Malta (14,9%) y la antigua República Yugoslava de Macedonia (10,4%)y muy superior en Luxemburgo (44,0%). No obstante, entre 2011 y 2016, algunos países aumentaron sustancialmente el tiempo lectivo dedicado a la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación primaria: Dinamarca, España, Chipre y Eslovaquia.

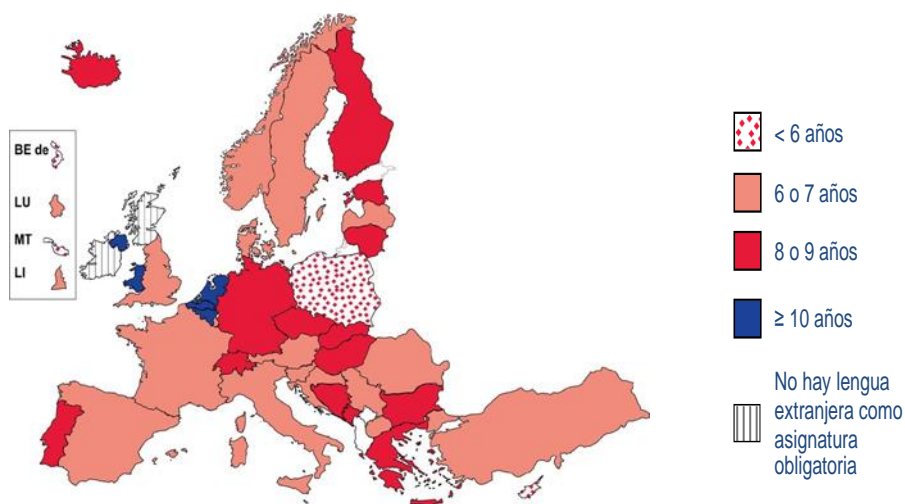
En lo que respecta a educación secundaria, más alumnos de educación secundaria inferior aprenden actualmente dos lenguas extranjeras que hace 10 años. En 2014, el 59,7% de los estudiantes de la UE matriculados en educación secundaria superior aprendía dos lenguas extranjeras o más, lo cual supone un incremento sustancial respecto a 2005, cuando este porcentaje era de tan solo el 46,7 %. Esto refleja el cambio de políticas que se ha producido en varios países con el objeto de elevar la cifra de estudiantes que aprenden una segunda lengua y reducir la edad de inicio. De hecho, a diferencia de lo que sucedía en 2003, aprender una segunda lengua extranjera es ahora obligatorio para todos los alumnos de los últimos cursos de educación primaria en Dinamarca, Grecia e Islandia y desde el inicio de la educación secundaria inferior en la República Checa, Francia, Italia, Malta y Polonia.

Esta alentadora tendencia no debe ocultar las muy importantes diferencias que existen dentro de la UE. En 11 países, más del 90% del alumnado de secundaria inferior aprende dos lenguas extranjeras o más (Estonia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Polonia, Rumanía, Finlandia, Islandia, Liechtenstein y la antigua República Yugoslava de Macedonia). Por contraste, en cinco países esta cifra es inferior al 20%: tal es el caso de la Comunidad francófona

de Bélgica, donde no existe oferta de segunda lengua extranjera en este nivel educativo; de Irlanda y Hungría, donde el aprendizaje de una segunda lengua no es obligatorio; y de Bulgaria y Austria, donde aprender una segunda lengua solamente adquiere carácter obligatorio a partir de educación secundaria superior.

### Figura 8

*Inicio del estudio de la lengua extranjera. (Eurodyce 2017) Fuente: Eurydice*



En algunos países, aprender dos lenguas es un derecho y no una obligación. En lugar de imponer a todos los estudiantes la obligatoriedad de aprender dos lenguas extranjeras, algunos currículos nacionales contemplan otras formas de garantizar que todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender dos o más lenguas. Por ejemplo, en Bélgica (Comunidad francófona), España, Croacia, Eslovenia, Suecia, Liechtenstein y Noruega, aprender dos lenguas extranjeras

no constituye una obligación para todos los alumnos antes de abandonar la educación obligatoria a tiempo completo; sin embargo, todos ellos tienen el derecho a hacerlo. En todos estos países, con la excepción de Bélgica (Comunidad francófona), esta oportunidad se ofrece a todo el alumnado desde el inicio de la educación secundaria inferior, a más tardar.

En cuanto al alumnado de formación profesional, a nivel de la UE, la proporción de población de alumnos de formación profesional en educación secundaria superior que aprendía dos lenguas o más en 2014 era del 34,5%, lo cual supone casi 20 puntos porcentuales menos que sus homólogos de educación general. En educación general, al menos el 90% de los estudiantes aprende dos o más lenguas extranjeras en 11 países (Bélgica (Comunidad flamenca), República Checa, Estonia, Francia, Croacia, Luxemburgo, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Liechtenstein), mientras que en formación profesional este porcentaje solamente se alcanza en un país (Rumanía).

De forma semejante, en dos países un tercio o más de los alumnos de educación general no aprende una lengua extranjera (Reino Unido y Noruega), frente a siete países en el caso de la formación profesional (Bélgica –Comunidad francófona–, Dinamarca, Alemania, Grecia, España, Islandia y Noruega).

Este enfoque europeo hacia el multilingüismo tiene tres motivaciones subyacentes, que se relacionan con tres dimensiones: la dimensión social, la dimensión psicolingüística y la dimensión cognitiva (Pérez Vidal, 2009). En primer lugar, según la misma autora, la dimensión social se refiere a que las lenguas tienen una importancia crucial en el proceso de creación de una Unión Europea fuerte (véase también Coyle et al., 2010). Las lenguas implican diversidad, un

elemento que debe preservarse y promoverse, puesto que son un activo y, lo que es más importante, un derecho colectivo y una herencia compartida. Por ello, el objetivo del aprendizaje de lenguas de la Unión Europea es crear ciudadanos multilingües, como ya se ha mencionado, lo que a nuestro modo de ver no debería sorprender, habida cuenta de la gran diversidad lingüística presente en la Unión: actualmente son 24 lenguas oficiales y de trabajo (además de numerosas lenguas regionales y minoritarias) para 28 estados miembros y una población de cerca de 507 millones de habitantes (que mayoritariamente muestran hábitos monolingües, como matiza Dalton-Puffer et al, 2010a).

Consideramos que todo ello hay que entenderlo como un componente intrínseco de la libre circulación de personas (estudiantes y trabajadores, sobre todo) y, por consiguiente, como una enriquecedora oportunidad de encuentro e intercambio de lenguas, culturas, comunicaciones y conocimientos, en el seno del espacio Schengen, para la vertebración de una Europa unida en la diversidad. De hecho, “—CLIL [...] reflects multilingual policies and the promotion of mobility and internationalization as the ultimate goal across the education systems of the [...] member states in the Union” (Pérez-Vidal y Roquet, 2015: 238).

En segundo lugar, Pérez Vidal (2009) indica que los programas educativos multilingües deben asegurar el conocimiento de una lengua internacional, como el inglés, y otra LE. Esta idea implica tener en cuenta los fundamentos psicolingüísticos de la adquisición de lenguas, y conocer las bases para la programación curricular y los principios pedagógicos subyacentes: la edad, la actitud y la motivación son algunos de los factores más importantes que explican las diferencias en el ALE.

En tercer y último lugar, desde la perspectiva de la cognición, ya a partir de la década de 1980, el aprendizaje de lenguas en contextos de EF mantiene la importancia de establecer situaciones comunicativas en el aula como la mejor manera de aprender y practicar la lengua a cualquier edad. Las características principales de un contexto El AICLE comunicativo incluyen una atención mayor al significado, más interacción, más preguntas auténticas y más oportunidades de usar la lengua de manera creativa y en contextos diferentes (Pérez Vidal, 2009).

En definitiva, hoy en día está plenamente asumido que los programas educativos generales deberían permitir a los aprendices ser competentes en varias lenguas, no solo en inglés, sobre todo en términos europeos (Consejo de Europa,1995). Sin embargo, como argumenta Pérez-Vidal et al. (2015), pese a que este objetivo pueda parecer factible, se ha demostrado que no es fácil. Un aspecto clave que menciona la citada autora es que los esfuerzos se han concentrado en aprender inglés, en detrimento de otras lenguas, como consecuencia directa de las fuerzas de mercado en juego y del hecho de que el inglés se ha ganado el estatus de lengua internacional por excelencia.

Por ende, la interdisciplinariedad que supone utilizar una lengua meta en asignaturas de contenido curricular se está configurando como una de las claves del éxito de la estrategia europea, puesto que posibilita el aumento de la exposición a la lengua meta de los estudiantes (Marsh, 2002; Pérez Vidal, 2008), asegura contextos comunicativos de adquisición y a la vez implementa la metodología adecuada de atención a la forma para mejorar la adecuación gramatical y discursiva, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los aprendices.

De hecho, según Pérez-Vidal (2014), el AICLE se presenta como una oportunidad ideal para fomentar la internacionalización en casa, la cual tiene como objetivo proporcionar una experiencia internacional a los estudiantes que no participan en EE, mediante el uso de materiales de estudio y recursos internacionales, profesores internacionales invitados, comunicaciones virtuales con estudiantes de otros países, etc. (Santos Menezes, 2014). Dicha posibilidad cobraría una importancia crucial porque el porcentaje de jóvenes que se benefician de las estancias en un país europeo distinto del suyo es relativamente bajo (Pérez-Vidal, 2015). Sin perder de vista este marco de políticas, acciones, medidas y recomendaciones en las próximas líneas exploraremos brevemente la implementación de los programas AICLE en el continente europeo, basándonos en el último informe de Eurydice (2017).

## **5.2. El Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en Europa.**

La importancia que la Unión Europea ha conferido a sus políticas lingüísticas ha ocasionado que múltiples enfoques y metodologías hayan surgido para responder a las necesidades de una sociedad plurilingüe a lo largo del tiempo y que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras haya sido erigido como una de las iniciativas con mayores apoyos entre los miembros de la UE (Muñoz, 2002; Doiz y Lasagabaster, 2017); de hecho, ya en la Resolución del Consejo de Europa de 1995 (Europa, 1995), se menciona como uno de los enfoques innovadores que podrían ayudar a la enseñanza de lenguas dentro de los sistemas educativos europeos.

La enseñanza bilingüe siempre ha existido en Europa desde la década de los años 70 pero esta educación se reducía a regiones fronterizas entre países o a grupos minoritarios de

estudiantes en contextos sociales o lingüísticos inusuales. Pero no constituía un tipo de enseñanza generalizada en el contexto europeo. El desarrollo de este tipo de instrucción se empezó a generar durante los años 80 siguiendo en gran medida los modelos de los programas bilingües y /o de inmersión que surgieron en Canadá en los 60 así como los que ya existían en los Estados Unidos desde el siglo XIX, aunque con notables diferencias de contexto que se explican por la existencia de dos idiomas oficiales en Canadá o por el notable fenómeno de la inmigración no angloparlante en los Estados Unidos (Vinuesa, 2016). Véase capítulo 3.1: Origen de AICLE.

Esto suscitó un gran interés dentro del contexto europeo y con el fin de cumplir el objetivo de lengua materna + dos lenguas extranjeras, la Comisión Europea empezó a realizar investigaciones en este campo en busca de nuevas perspectivas en la enseñanza de lenguas extranjeras. Las primeras iniciativas se dirigieron a promover la implementación de un enfoque metodológico innovador que fuera más allá de la simple enseñanza de una lengua y en particular la enseñanza de disciplinas no lingüísticas a través de un idioma extranjero (Eurodyce, 2006).

Por otra parte, la División de Política Lingüística del Consejo de Europa se centra en la elaboración de políticas hacia el plurilingüismo y auspicia documentos de gran relevancia para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. En 2001 crea la herramienta MCERL para aprender, enseñar y evaluar lenguas a lo largo y ancho de Europa, un sistema de acreditación de conocimiento lingüístico que es transparente y común a todos los estados miembros (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). En el 2001 aparece el Portfolio Europeo de las Lenguas



(PEL) tras la Resolución adoptada con motivo de la sesión n. 20 de la Asamblea Permanente de Ministros de Educación del Consejo de Europa.

Una vez establecido el punto de partida para la configuración de una Europa multilingüe, las instituciones emiten distintos documentos sobre multilingüismo y aprendizaje de LE que son un reflejo de las políticas, y los esfuerzos de los estados hacia el plurilingüismo. Como muestra, dentro del Plan de Acción (2004-2006) que la Comisión Europea lanzó después del Consejo de Europa de Barcelona, en su comunicado (EACEA, 2003) incluía el apoyo inequívoco a la provisión de enseñanza AICLE dentro de los sistemas educativos en las propuestas para el aprendizaje de lenguas a través de la vida ; por ello se pusieron en marcha una serie de acciones para promocionarlo, como fue la financiación a través del programa Sócrates en su acción Lingua 2, su difusión a través de conferencias para responsables de políticas educativas e inspección, la publicación de estudios para aportar datos sobre la provisión (European Commission, 2005) y la difusión de documentos para extender sus bondades dentro de los países miembros.

En este mismo comunicado se expone el papel clave de las universidades para promocionar el multilingüismo a nivel social e individual, se las anima a adoptar políticas lingüísticas coherentes con la promoción de la diversidad lingüística en sus campus y a incentivar la movilidad del alumnado en países de habla extranjera. Se les aconseja también a aprovechar los recursos ya existentes (EACEA, 2003).

En el simposio *The Changing European Classroom: The Potential of Plurilingual Education*, organizado por el Consejo de Europa en 2005, una de las principales conclusiones a

las que se llegó fue a la necesidad de involucrar a alumnado y profesorado en programas AICLE para alcanzar el plurilingüismo y la pluriculturalidad en la sociedad europea. En 2006 se publica el primer estudio sobre el grado y el alcance territorial de la implementación del AICLE en Europa (Eurodyce,2006), en 2017 tenemos el cuarto y hasta la fecha último informe edición actualizado sobre las políticas aplicadas en el terreno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas, especialmente las extranjeras situación, con la introducción de una nueva área como es la oferta de lenguas a los niños de origen inmigrante (EACEA/Eurodyce, 2017).

En la actualidad, la Comisión Europea hace mención especial dentro de los objetivos del programa vigente Erasmus+ (2013-2020) a mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas y promover la amplia diversidad lingüística de la Unión Europea y la sensibilización intercultural. De igual modo, en su estrategia “Education and Training 2020” (Europeia C.,2012) el aprendizaje de lenguas sigue siendo una de las metas para todos los países miembro. Cabe señalar que entre otras medidas prioritarias, la enseñanza a través del enfoque AICLE aparece como fundamental y a tener en cuenta en los diferentes niveles de enseñanza de los sistemas europeos, especialmente de los no universitarios.

Julián-de-Vega y Ávila (2018) apuntan que a raíz de los resultados deficitarios en el aprendizaje de lenguas, la Comisión Europea (2005) aporta los siguientes datos: sólo el 36% de los encuestados de 15 o más años de edad respondieron sentirse capaces de participar en una conversación en otro idioma distinto al materno, los países europeos empiezan a abordar la enseñanza de lenguas a través del enfoque AICLE, observándose un avance en su aprendizaje en aquellas regiones donde se ha implementado (Lorenzo, Casal y Moore, 2010).

En España, será a raíz de la implantación de estos programas en las diferentes comunidades autónomas cuando las universidades empiezan a tomar las riendas y ofertar distintos programas EMI (*English as Medium of Instruction*) dentro de la oferta de grados para el alumnado egresado de programas AICLE en enseñanza secundaria y empezar, de esta manera, el camino al cambio dentro de las políticas lingüísticas universitarias.

En Europa, aunque casi todos los países tienen centros escolares que ofrecen este tipo de enseñanza, solo algunos han introducido este enfoque en todos los centros en una determinada etapa: Austria y Liechtenstein, en los primeros cursos de educación primaria; Chipre, en al menos un curso de educación primaria; Luxemburgo y Malta, en educación primaria y secundaria; e Italia, en el último curso de educación secundaria superior y su desarrollo plantea grandes desafíos (Eurodyce, 2017). No existe enseñanza AICLE en Grecia, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Turquía, mientras que en Montenegro se introdujo en 2016/17.

Además de una lengua extranjera, a través de la enseñanza AICLE se imparten extensamente lenguas regionales o minoritarias. En 14 sistemas se trata de una lengua extranjera y regional, minoritaria o territorial. Este es el caso de la República Checa, Alemania, Estonia, España, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Austria, Polonia, Eslovaquia, Suecia y Macedonia. En Bélgica y en Suiza la enseñanza AICLE se imparte en una lengua extranjera y otra estatal. En Finlandia se da el único caso de enseñar tres tipos de lenguas a través de AICLE: lengua extranjera, lengua estatal y una lengua no territorial.

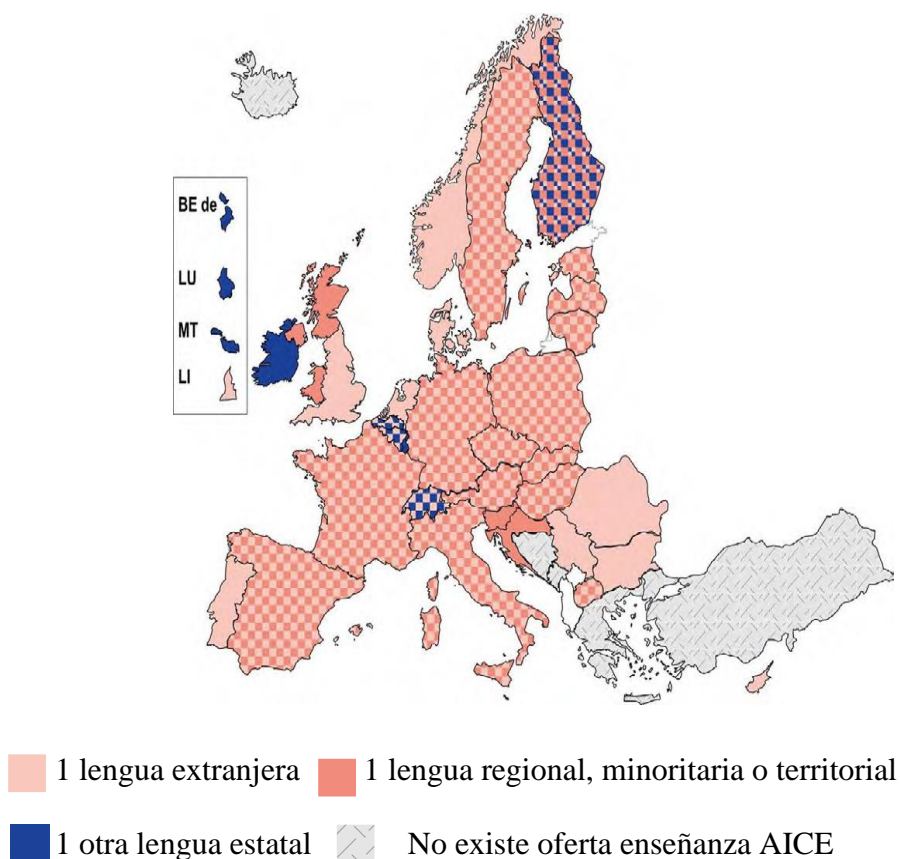
En otro grupo de países se encuentran aquellos en los que la enseñanza AICLE se ofrece en un solo tipo de lengua además de la de escolarización (Bulgaria, Dinamarca, Chipre, Países

Bajos, Portugal y Rumanía, Inglaterra, Liechtenstein, Noruega y Serbia) En otros cinco sistemas se utilizan lenguas regionales, minoritarias o no territoriales: Croacia, Eslovenia, Gales, Irlanda del Norte y Escocia.

En el siguiente gráfico se encuentra información sobre las lenguas enseñadas en la formación AICLE de cada país. En el caso de España no se refleja la situación actual, uso de tres lenguas (estatal, regional, lengua extranjera) en la enseñanza AICLE, sino la más habitual, es decir, el uso de dos lenguas para la enseñanza del currículo.

### Figura 9

*Estatus de las lenguas a través del modelo AICLE. Fuente Eurodyce.*



Este método de enseñanza plantea desafíos significativos, especialmente en relación con la formación y cualificación del profesorado. Los profesores que aplican la enseñanza AICLE deben estar cualificados para impartir las materias no lingüísticas y tener un gran dominio de la lengua extranjera usada como lengua de instrucción. Además, se requieren competencias metodológicas específicas para impartir una materia no lingüística a través de una lengua extranjera. De hecho, en 15 sistemas educativos, el profesorado está obligado a tener cualificaciones adicionales para trabajar en la enseñanza AICLE.

En la mayoría de los casos se exige un nivel concreto de competencia lingüística: habitualmente los niveles B2 (“avanzado”) o C1 (“dominio operativo eficaz”) del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas establecido por el Consejo de Europa. No obstante, existe aún una deficiente planificación de la formación inicial y permanente del profesorado para hacer frente a los retos de los nuevos modelos educativos emergentes (Banegas, 2012; Coyle et al., 2010; Frigols y Marsh, 2007; Jover, Fleta y González., 2016; Lancaster, 2016; Marsh y Langé, 2000; Mehisto; Marsh y Frigols, 2008; Navés y Victori, 2010; Pérez Cañado, 2018; Urmeneta et al, 2011).

En cuanto al nivel de los estudiantes, estos deben alcanzar el nivel de “usuario independiente” en su primera lengua extranjera al terminar su escolarización. Los currículos de casi todos los países otorgan igual importancia a las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita) al final de la educación obligatoria. Además, la gran mayoría de los países establecen el mismo nivel de

competencia para cada una de ellas. La mayor parte de los países utilizan el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (de Europa, 2001) establecido por el Consejo de Europa para fijar niveles de competencia internacionalmente comparables. Para la primera lengua extranjera, la mayoría de los países exigen el nivel A2 (“plataforma”) al final de la educación secundaria inferior y B2 (“avanzado”) al final de la educación secundaria superior.

El nivel mínimo exigido para la segunda lengua extranjera en la mayoría de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa va de A1-A2 (“acceso” – “plataforma”) al final de la educación secundaria inferior, a B1 (“umbral”) al final de la educación secundaria superior. Los niveles de competencia exigidos son inferiores para la segunda lengua extranjera que para la primera en la mayoría de los países, algo por lo demás lógico habida cuenta de que la segunda se cursa durante un número inferior de años en todos los países y de que el número de horas lectivas dedicadas a su enseñanza también es menor. El certificado de educación secundaria habitualmente registra los resultados de los estudiantes.

En todos los países europeos, el inglés es la lengua extranjera que aprende la mayoría de los alumnos durante la educación primaria y secundaria. Su estudio es obligatorio en casi todos los sistemas educativos que determinan qué lengua extranjera concreta debe estudiar todo el alumnado, es decir, en casi la mitad de los países europeos estudiados. Otras lenguas extranjeras que se utilizan como lenguas de enseñanza son el francés, alemán y en menor medida el español y el italiano.

En 2014, a escala de la UE, prácticamente todo el alumnado (97,3%) estudió inglés durante toda la educación secundaria inferior. La proporción era inferior en educación primaria

(79,4%), puesto que en algunos países el aprendizaje de lenguas extranjeras no forma parte del currículo durante los primeros años de la educación obligatoria. En el conjunto de la UE, la proporción de alumnos que aprendía inglés en educación secundaria superior era del 85,2%. Esto se debe fundamentalmente a la menor proporción de alumnos de formación profesional que aprenden lenguas extranjeras. Además, en educación secundaria superior, los centros escolares ofrecen habitualmente una mayor variedad de lenguas extranjeras.

### **5.3. Medidas de la UE para Promover el Multilingüismo**

En las conclusiones del Consejo de Europa sobre *Multilingüismo y desarrollo de competencias lingüísticas* (Unión Europea, 2014), los estados miembros se comprometieron a potenciar la cooperación en el ámbito del multilingüismo y a mejorar la eficacia de la enseñanza de lenguas en las escuelas. La Comisión Europea colabora con los gobiernos nacionales para alcanzar un objetivo ambicioso: que todos los ciudadanos aprendan al menos dos lenguas extranjeras y que la enseñanza de estas se imparta desde una edad temprana. Los Jefes de Estado de la UE confirmaron esta visión como parte de la propuesta de crear un Espacio Europeo de Educación. Las Conclusiones del Consejo Europeo de diciembre de 2017 sobre *Multilingüismo y desarrollo de competencias lingüísticas* (DOUE, 2017) expresaron un mayor apoyo a este objetivo.

La Comisión responde a esta petición de los Estados miembros de reforzar el papel central del multilingüismo en el proyecto europeo:

- Tomando las medidas recomendadas en la Recomendación del Consejo relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, lo que incluye

trabajar con los Estados miembros y los expertos líderes en educación lingüística con el fin de modernizar y hacer más eficiente la enseñanza de lenguas.

- Reforzando su impulso a la elaboración de políticas basadas en datos contrastados, de modo que la legislación de la UE sea más eficaz a la hora de permitir la consecución de bienes públicos, como una sociedad cohesionada y multilingüe.
- Coordinando el desarrollo de metodologías modernas de evaluación, ya que muchos sistemas educativos carecen de métodos comunes de evaluación.
- Relacionando los currículos con su obra : *Relating language curricula, tests and examinations to the Common European Framework of Reference (RELANG)* , que se centra en ayudar a las autoridades educativas a relacionar los exámenes de lenguas con los niveles de competencia definidos en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).
- Ofreciendo apoyo a las aulas multilingües para ayudar a los jóvenes migrantes a integrarse y alcanzar un rendimiento escolar óptimo.
- Cooperando con los proveedores de servicios lingüísticos de las instituciones europeas, y, en particular, con la Dirección General de Traducción y la Dirección General de interpretación de la Comisión, para promover una adecuada educación y formación de lingüistas.
- Fomentando el desarrollo de técnicas innovadoras de enseñanza de lenguas con la entrega del Sello Europeo de las Lenguas .



Por último, el programa Erasmus+ ofrece a las jóvenes oportunidades de perfeccionar sus conocimientos lingüísticos mediante el aprendizaje y la enseñanza en el extranjero, así como también apoyando la movilidad profesional y educativa. Toda esta política lleva implícito el objetivo de reducir los niveles de desempleo en el territorio europeo. Tal y como se recoge en la página web de la Comisión Europea dedicada a Educación y Formación, la Comisión Europea seguirá tomando medidas y manteniendo debates para garantizar que hasta 2020 se introduzcan en los sistemas educativos nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje que doten a los estudiantes de cualificaciones adecuadas para el empleo, (Eurodyce, 2017)

Esta política de promoción del aprendizaje de las lenguas, unida en algunos países a las políticas lingüísticas propias, como las políticas educativas de las comunidades autónomas con lengua vernácula en España (Lasagabaster, 2000; Muñoz,2002), ha generado un panorama propicio para la implantación de programas de educación bilingüe o plurilingüe, con las características propias de cada país o región, pero que, en definitiva, están todos orientados a mejorar el aprendizaje de las lenguas maternas, de segundas lenguas y de, incluso, terceras lenguas extranjeras.

En el siguiente punto se describe la situación en España como ejemplo de los diferentes tipos de enseñanza AICLE que se están dando en Europa. Tal como afirma Coyle (2010) España destaca como ejemplo de proliferación del programa en toda Europa hasta el punto de estar convirtiéndose en líder en la práctica e investigación en AICLE. De la misma opinión son Ruiz de Zarobe y Lasagabaster (2010) que lo consideran como el enfoque educacional preferido y que está integrándose firmemente en todo el país.

#### **5.4. El Método o Enfoque AICLE en España**

En España la implementación del AICLE es relativamente reciente, sin embargo, dichos programas se han beneficiado de la experiencia acumulada durante décadas en los exitosos programas para la normalización del euskera y el catalán como lenguas cooficiales (Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011).

En el curso académico 1996-1997 España y el Reino Unido firman un convenio por el cual se pone en marcha en España un programa experimental en combinación con el British Council, y se aplica en las diez comunidades que formaban en aquel entonces territorio de su competencia educativa (MEC). Este programa únicamente sigue en marcha en prácticamente los mismos centros donde se implantó debido a su difícil y costosa sostenibilidad.

Posteriormente en el 2004, tras algunos experimentos aislados, las comunidades autónomas, encabezadas por la Comunidad de Madrid, inician el desarrollo del programa en el primer curso de enseñanza primaria. Este proceso culminó en el plano normativo con el programa de enseñanza bilingüe que el Ministerio de Educación puso en marcha en el curso 2016-2017 en Ceuta Melilla. Ruiz de Zarobe (2010) señala que en la última década el desarrollo del AICLE en el territorio español ha sido considerable, principalmente debido al compromiso con las políticas europeas que promueven el plurilingüismo y la conciencia de la necesidad de aprender lenguas extranjeras. El Principado de Asturias se encuentra entre las 3 comunidades autónomas con mayor número de alumnado en estos programas AICLE actualmente (Nieto Moreno de Diezmas, 2021; Torres Menárguez, 2018).

El marco legal que articula el desarrollo del AICLE en España comprende desde la Constitución Española de 1978 a leyes orgánicas como la Ley Orgánica reguladora del Derecho

a la Educación (LODE) de 3 de julio de 1985, la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y la Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). El AICLE se implementa en cada una de las 17 comunidades de acuerdo a órdenes que adaptan el marco legal a las necesidades de cada comunidad por lo que los modelos varían significativamente, aunque pueden dividirse en dos grupos: comunidades monolingües y las bilingües (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010).

Así vemos que se ha intentado usar la diversidad lingüística en España para desarrollar el multilingüismo de los alumnos. Todas las comunidades están implementando programas AICLE, implementando políticas plurilingües como documentan Ruiz- Garrido y Fortanet Gómez (2009) o Fernández Fontecha (2009). Así para cada una de las lenguas regionales oficiales (catalán, valenciano, euskera y gallego) existe enseñanza AICLE. En las comunidades donde existe lengua cooficial, la incorporación al currículo de la lengua extranjera se produce en un contexto bilingüe de partida con lo que, si incorporamos una lengua extranjera, estamos en contextos trilingües. En cada comunidad los distintos programas han ido evolucionando de forma diferente y aunque presentan ciertas similitudes también tienen diferencias. Por esta razón España podría servir como modelo de las múltiples posibilidades ofrecidas bajo el espectro de enseñanza AICLE y para aquellos países que busquen ayuda para implementarlo (Coyle 2010, Ruiz de Zarobe y Lasagabaster 2010, Tsuchiya y Murillo, 2019).

Como hemos visto en los párrafos anteriores la extensión y las características de los programas AICLE implementados varían de región en región. Con todo, hay tres posibles escenarios en los que se implantan programas AICLE a gran escala en los centros educativos

públicos españoles, cada uno con una prioridad: *a)* mejorar la competencia comunicativa en la lengua meta de los niños en edad escolar; *b)* fomentar el multilingüismo en las comunidades oficialmente monolingües, y *c)* potenciar el multilingüismo en las comunidades bilingües (Muñoz y Navés, 2009).

Paralelamente a la implementación de los programas AICLE en el Estado, ha ido floreciendo también la investigación que analiza los resultados lingüísticos y el impacto sobre el aprendizaje de los diferentes programas. El País Vasco es uno de los máximos exponentes en este sentido, lo cual queda reflejado en la abundante literatura sobre AICLE desarrollada en esta comunidad (véanse, por ejemplo, Cenoz y Gorter, 2011; Lasagabaster y Sierra, 2009; Ruiz de Zarobe, 2010; Ruiz de Zarobe y Celaya, 2011), debido a su larga y arraigada tradición en enseñanza bilingüe e investigación en este ámbito, como discute Pérez-Cañado (2012).

Asimismo, Cataluña es el otro principal exponente de la implementación del AICLE y la investigación de la ASL en contextos multilingües (véanse, por ejemplo, Escobar Urmeneta y Nussbaum, 2008; Muñoz y Naves, 2009; Ortega y Villanueva, 2013; Pérez-Vidal y Barquin, 2014; Pérez-Vidal y Juan-Garau, 2010; Roquet y Pérez-Vidal, 2017; Urmeneta, 2019; Mora . y Valls-Ferrrer, 2014), aunque a causa de la falta de continuidad de dichos programas, la comunidad está lejos aún de tener desarrollada una sólida política sobre AICLE (Navés y Victori, 2010).

Sin embargo, la investigación disminuye en las comunidades monolingües, donde la tradición en los programas AICLE es mucho más reciente y no está tan arraigada como en las bilingües (Pérez-Cañado, 2012). En efecto, se observa —a shortage of research on CLIL and

related practices in Spanish monolingual communities (Fernández Fontecha, 2009: 15). Con todo, Madrid destaca entre el resto de las comunidades monolingües de España, con investigaciones como las de Milne et al (2010) y Whittaker y Llinares (2009), por citar solo algunas. Finalmente, también cabe remarcar el caso de Andalucía, que ha sido la pionera en la implementación de programas AICLE en España y que desarrolla una sólida labor investigadora en este ámbito, así lo demuestran estudios de alto nivel como el de Lorenzo y Moore (2009), entre muchos otros.

Las varias comunidades autónomas, como administraciones educativas de nivel superior, realizan recomendaciones sobre los criterios de admisión en enseñanza AICLE. El nivel de competencia lingüística constituye la base de los criterios más habitualmente citados en Cataluña, La Rioja, Comunidad de Castilla y León, Canarias, Extremadura y Cantabria. En otras Comunidades Autónomas no existen criterios de admisión (por ejemplo, la Región de Murcia y el caso que aquí nos ocupa: el Principado de Asturias). Sin embargo, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2013 (LOMCE) establece que los criterios de admisión en programas AICLE tendrán que ser los mismos en todo el país y que dejarán de permitirse los requisitos basados en el nivel de competencia lingüística. Esta reforma quedará plenamente implantada al final de los años académicos 2015/16 y 2016/17 en educación primaria y secundaria, respectivamente.

Las diferencias entre comunidades autónomas van desde las horas mínimas y máximas de enseñanza de una ANL a través del enfoque AICLE, el número de asignaturas enseñadas en el programa, el nivel requerido tanto a profesores como alumnos para participar en el programa,

etc. Así por ejemplo las dos comunidades monolingües con más experiencia en AICLE presentan diferencias importantes.

En Madrid los programas AICLE empezaron en 1996, via el convenio MEC-British Council y en Andalucía en 2005 con el programa Plan de Promoción del Plurilingüismo (obteniendo el Sello Europeo de las Lenguas en 2006). En Madrid el programa implica la enseñanza de al menos tres materias no lingüísticas en AICLE (excepto lengua española y matemáticas), con un porcentaje que va desde el 30 al 50% impartido en la lengua vehicular; en Andalucía por ejemplo el porcentaje a enseñar en la lengua vehicular es del 50% en dos a cuatro materias no lingüísticas (Matemáticas incluidas). Finalmente, los profesores en Madrid deben acreditar un nivel C1 para participar en tales programas mientras que en Andalucía un B2 es suficiente, lo mismo que en Asturias. Por todo esto resulta imposible dibujar un mapa AICLE/CLIL de España homogéneo (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010)

El nivel de autonomía en la implementación de las leyes de educación anteriormente citadas es tal que ha producido una gran riqueza de planes AICLE y su praxis en la enseñanza en España (de Zarobe y Lasagabaster 2010); como muestra caben señalar los estudios sobre el Plan de Fomento del Plurilingüismo de la Junta de Andalucía (2004), Casal and Moore (2009), Julián-de-Vega (2017) Lorenzo et al. (2011), Lorenzo y Moore (2009) y entre otros. El único rasgo común en todo el panorama nacional parece ser el que el inglés siga siendo la lengua vehicular por excelencia y el que los programas AICLE no sean enfoques elitistas ni segregadores (Ruiz de Zarobe y Lasagabaster, 2010).

En definitiva, tal como señala Pérez-Cañado (2012), en nuestro país, el AICLE es característico por dos aspectos. Por una parte, en España el AICLE abarca una diversidad de modelos prácticamente tan grande como el número de regiones donde se aplica, dada la descentralización del sistema educativo español en favor de las comunidades autónomas. En este sentido, en el contexto español, la diferencia entre la política europea y las acciones de las bases en materia de AICLE (Dalton-Puffer, 2008) se supera a través de iniciativas educativas autonómicas y no estatales, y no existe un solo proyecto para ello.

Por otra parte, según Pérez-Cañado (2012), la educación con un doble foco se ha llevado a cabo en España con L2 (cooficiales) y con LE (otras lenguas europeas), y tanto en comunidades oficialmente bilingües donde el inglés es una tercera lengua impartida a través del enfoque AICLE como en comunidades monolingües que destacan por su falta de tradición en enseñanza de LE (como Extremadura, Castilla la Mancha o Andalucía). Por ello, si bien los resultados de los países del norte de Europa no se pueden extrapolar al sur, al ser grande la distancia entre ambos puntos en el caso de España, (Lasagabaster, 2008), esta podría servir de modelo de las múltiples posibilidades que ofrece el amplio abanico de prácticas en AICLE para los países que tengan intención de implementarlo (Coyle et al, 2010).

A modo de síntesis, tras esta panorámica general de la situación del AICLE en España y en Europa, podemos concluir que las experiencias AICLE (así como también los estudios sobre este contexto de aprendizaje) son relativamente recientes, sobre todo si las comparamos con el casi medio siglo de antigüedad de los programas de inmersión canadienses (Pérez-Vidal y Roquet, 2015). Sin embargo, la expansión de este enfoque para el aprendizaje de lenguas va en

aumento si comparamos los datos del curso académico 2004-2005 (Eurydice, 2006a) con los de 2015-2016 (Eurydice, 2017), y la mayoría de los países europeos ofrecen el modelo AICLE en algún centro.

No obstante, aunque este modelo está presente en casi todos los países, en la mayoría de ellos son pocas las escuelas que lo siguen. Aún lejos de estar implementado de manera universal, la situación en España parece ser de mayor generalización del modelo AICLE, y es de esperar que en los próximos años sigan desarrollándose medidas que auspicien un mayor desarrollo de metodologías innovadoras y eficientes de ALE como el AICLE.

#### ***5.4.1. El Programa Bilingüe en Asturias***

En Asturias la ley apoya decididamente, a través de su normativa regional, el objetivo marcado por la Unión Europea de fomentar el plurilingüismo para la construcción de un proyecto europeo. El Principado viene redoblando desde el año 2008 los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera cuyo dominio de expresión y comprensión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y el desarrollo profesional, objetivo de los sistemas educativos europeos (Pérez Vidal y Roquet, 2015).

En consonancia con las recomendaciones de la Comisión Europea incluidas en el nuevo marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y formación 2020, se han llevado a cabo actuaciones para la mejora de las competencias lingüísticas de la población escolar desde el año 2004, desarrollándose con carácter experimental proyectos de innovación educativa relacionados con el aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, el origen del proyecto de



las enseñanzas AICLE se sitúa en el curso 2003-2004, en el que se realiza un estudio de viabilidad para conocer el nivel de competencia lingüística del profesorado no especialista en idiomas.

El plan experimental arrancó el curso 2004-2005 en primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en cuatro institutos. En dos de ellos se creó una sección bilingüe en inglés y en otros dos en francés. La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias eligió ese nivel para la implantación porque era el que presentaba mayores necesidades, siguiendo el mismo criterio utilizado en otras comunidades y en varios países europeos. El plan experimental finalizó en el curso 2007-2008 y a partir del siguiente el programa se generalizó. Una resolución publicada en el BOPA de 19 de mayo de 2008 sentó las bases reguladoras del proyecto y abrió la participación de todos los centros a través de convocatoria pública. Desde entonces y hasta ahora, el programa no ha dejado de crecer, extendiéndose a más de 217 centros educativos, públicos y concertados, con un alto grado de éxito. Cada año la Consejería de Educación abre una convocatoria pública para aquellos centros que se quieran adherir al programa puedan hacerlo.

En Asturias los profesores que imparten su asignatura en una LE en las secciones bilingües necesitan acreditar un nivel de competencia lingüística B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), pues el Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza

secundaria, determina en su disposición adicional quinta que las Administraciones educativas regularán los requisitos de formación añadidos que se exigirán al profesorado para impartir en una lengua extranjera, un área o materia distinta a la de dicha lengua, en centros públicos o privados cuyos proyectos educativos comporten un régimen de enseñanza bilingüe. Entre estos requisitos, deberá incluirse la acreditación del dominio de la lengua extranjera equivalente del nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

También, la Resolución de 19 de diciembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se desarrollan las condiciones de formación inicial para impartir docencia en enseñanzas de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato en los centros privados de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias establecidas en el Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, y se establece el procedimiento para su reconocimiento, en su disposición adicional primera, establece que para impartir docencia en materias con enseñanza bilingüe, además de la titulación específica para impartir dicha materia deberá acreditar, al menos, competencias de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, en la lengua correspondiente.

En junio de 2015 se modificó la regulación del programa bilingüe (BOPA 12/06/2015). En dicha resolución también se incluyen igualmente los centros docentes que desarrollan el proyecto de Currículo Integrado Español-Inglés, fruto del convenio firmado entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council el 1 de febrero de 1996 y renovado en los años 2008, 2010 y 2013, aunque estos se ajustarán a las estipulaciones establecidas en el

marco de dicho convenio vigentes en la actualidad, sin perjuicio de lo que establezca la norma de rango superior.

Desde sus inicios hasta la actualidad se han llevado a cabo diferentes estudios, informes para conocer el alcance y la evolución del PB. En el año académico 2011 / 2012 el Servicio de Inspección llevó a cabo una actuación de control eminentemente censal para revisar el estado de la aplicación y desarrollo del programa. Por su parte, en el año 2014 la Dirección General de Ordenación Académica realizó un estudio con dos objetivos: por un lado, actualizar las estadísticas del PB (Consejería de Educación y Cultura, 2016) y, por otro, analizar la relación entre la asistencia al PB y los resultados en la evaluación de diagnóstico.

El destino del informe se orienta como es lógico en una doble dirección, por una parte, obedece a una necesidad de rendición de cuentas de unos importantes recursos que se están destinando al programa y por otra debiera sustentar elementos de mejora de las áreas o elementos de debilidad que pudieran detectarse en su revisión analítica. El último informe de 2016 es resultado del compromiso que asume el Consejero de Educación y Cultura en la Junta General del Principado de Asturias de realizar una evaluación del Programa Bilingüe (PB) en el Principado de Asturias. Así el Servicio de Inspección Educativa y la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa realizan un informe que da cuenta de la situación del PB en Asturias

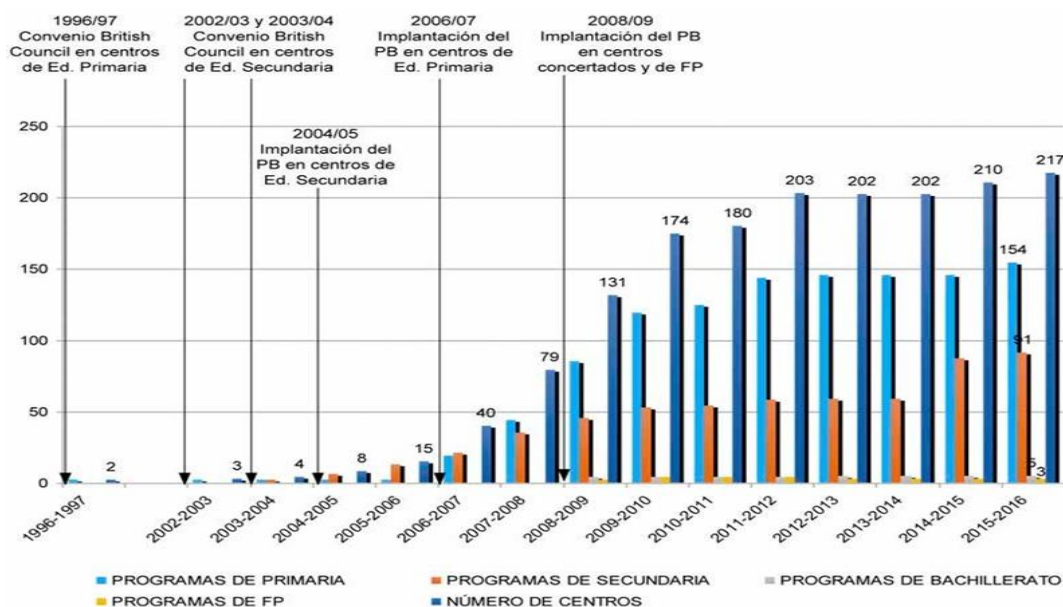
Además, la evaluación del PB obedece a una necesidad lógica derivada de dos circunstancias concurrentes: la primera es el fuerte desarrollo que ha tenido el programa a lo largo de la última década, pasando de ocho centros a más de dos centenares y de unas pocas

decenas de estudiantes a más de treinta millares. En segundo lugar, se encuentra el hecho de que en junio de 2015 se modificó la regulación del PB, por lo que procede comprobar el grado de cumplimiento y aplicación de lo que la nueva resolución ha establecido en materia de ordenación del programa.

En el siguiente gráfico se refleja la evolución del programa bilingüe desde sus inicios como convenio MEC- British Council hasta la implantación progresiva en las diferentes etapas educativas en el Principado de Asturias.

**Figura 10**

*Implantación del programa bilingüe en centros públicos (Fuente: Servicio Evaluación)*



La previsión es que el PB va a seguir aumentando sus números en los próximos años, toda vez que durante el curso 2014 / 2015 un grupo de centros concertados se incorporó al

mismo con alumnado de 1.º de ESO. Por tanto, a medida que estos centros implanten paulatinamente el programa el PB se beneficiará con la incorporación de nuevo alumnado.

**5.4.1.1. Alumnado en el Programa Bilingüe.** El acceso al programa bilingüe en Asturias es totalmente voluntario y abierto a todo el que lo desee. En la actualidad el acceso está regulado por un sorteo que se lleva a cabo al inicio de curso, por lo que el carácter elitista y selectivo al que aluden algunos autores (Bruton 2015, Cenoz et al 2014) no se da en el caso del Principado de Asturias. El resto de los alumnos que no han resultado seleccionados constituyen una bolsa de candidatos ordenados según el sorteo para ocupar vacantes sobrevenidas en el caso de que se den bajas voluntarias. En el curso 2018/2019 los PB ofertados en la escolaridad obligatoria daban cobertura a más de 31000 estudiantes que representaban algo más del 40% de la cifra total. Por etapas educativas el análisis indica que en Educación Primaria (EP) 1 de cada 2 alumnos participaba en el PB, mientras que en la ESO el programa alcanza a 1 de cada 4. En ESO solo se identifica alumnado bilingüe en los cursos de la vía ordinaria por lo que ni en el 1º año del programa PMAR ni en el 2.º Programa de Mejora para el Aprendizaje y el Rendimiento existen alumnos bilingües. En términos generales las chicas muestran más interés en cursar el PB que los chicos, especialmente en ESO. En Educación Primaria las cifras son más paritarias mientras que en la ESO 26 de cada 100 chicas eligen cursar PB mientras que solo 22% de los chicos lo siguen. Esta diferencia se va diluyendo a medida que discurre la etapa educativa.

En lo que respecta a la titularidad de los centros adscritos al PB, la mayoría de los centros concertados se han ido adhiriendo al PB en estos últimos años por lo que el nivel de escolarización en la etapa secundaria es menor en ellos que en los centros públicos. Solo un 18%

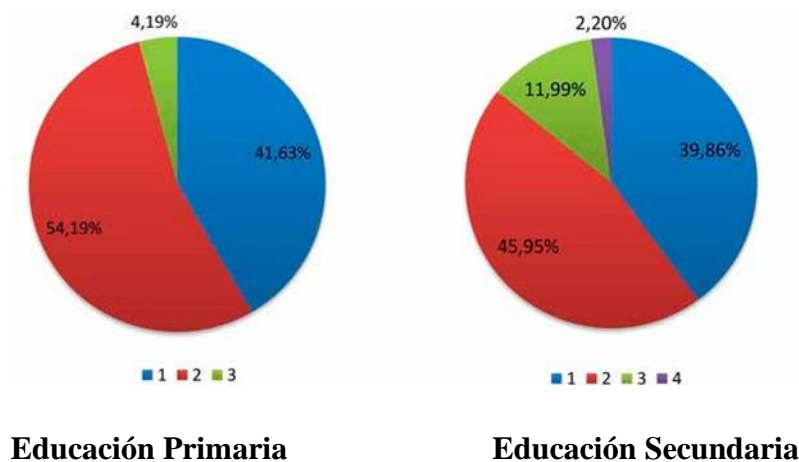
del alumnado de secundaria de los centros concertados estudia en un PB frente al 29% de los centros públicos. En EP la lengua extranjera única del PB es el inglés, mientras que en la ESO existen tres alternativas. En todo caso el inglés en una proporción superior al 90% es la lengua mayoritaria del programa en la ESO. Hasta el año académico los programas se impartían bien en inglés o en francés, si bien la mayoría de centros francófonos de titularidad pública optaron ese año por impartir el PB de forma trilingüe combinando inglés y francés en la impartición de asignaturas no lingüísticas. En la actualidad solo un centro mantiene exclusivamente el programa bilingüe en francés (IES Elisa y Luis Villamil)

La tabla que se relaciona a continuación muestra que en el curso 2019/2020 había algo más de 2000 unidades y aulas adscritas al PB. Las casi 1400 unidades de EP suponen prácticamente la mitad de las unidades y aulas de la etapa. En la ESO suponen casi el 60% de total de unidades de la etapa.

En EP las unidades bilingües de la etapa cuentan con un máximo de tres asignaturas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera inglesa, aunque la mayoría de ellas reúnen dos materias (aproximadamente el 54% de las unidades) y solo cuatro de cada diez cuentan con una sola materia. En la etapa de Enseñanza Secundaria Obligatoria, la metodología AICLE/ bilingüe, se tiende a aplicar en dos materias. Son minoritarias las unidades que ofertan 3 materias. La oferta de materias bilingües no es constante por curso por lo que resulta más fiable describir el número de materias ofertadas por un centro en cualquiera de sus cursos y unidades. La mayoría de los centros según este análisis ofrece dos materias en el PB.

**Figura 11**

*Materias impartidas en LE y etapa.2014 / 2015*



El repertorio de materias bilingües de la ESO se extiende a Ciencias de la Naturaleza/ Biología y Geología, Ciencias Sociales, Educación Física, Educación Plástica y Visual, Física y Química, Matemáticas, Música y Tecnología. Si una persona está escolarizada en un programa bilingüe de la ESO tendrá más probabilidades de participar en el aprendizaje integrado de contenidos de las Ciencias sociales o de las Ciencias de la Naturaleza (37,46% y 32,37% respectivamente) en la lengua extranjera correspondiente.

**5.4.1.2. Acciones para Garantizar la Calidad del PB.** En este apartado se mencionan cuatro acciones mediante las cuales la Consejería de Educación y Cultura garantiza la calidad del PB y el fortalecimiento de la competencia lingüística del alumnado en lengua extranjera: el proceso de habilitación del profesorado; la oferta de actividades de formación permanente del profesorado; el Convenio MEC-British Council; y el Programa de auxiliares de conversación.

*Habilitación del Profesorado.* La Resolución de 19 de agosto de 2014, (BOPA 28 de agosto), de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte estableció los requisitos específicos de competencia lingüística en lengua extranjera para impartir materias y módulos no lingüísticos y reguló el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación, derogando la anterior Resolución de 14 de junio de 2010, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establecían los requisitos específicos de competencia lingüística en lengua extranjera para impartir materias o módulos en los Programas Bilingües y regulaba el procedimiento para obtener la correspondiente habilitación. En ambas regulaciones se establece que para impartir cualquiera de las materias o módulos en una lengua extranjera, el profesorado deberá acreditar al menos el dominio de la lengua extranjera de un nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas entendiendo que quienes acrediten alguno de los niveles C1 o C2 tendrán acreditado el nivel B2.

A lo largo de los últimos seis años se han expedido más de 3000 habilitaciones, siendo inglés el idioma más solicitado, ya que acapara el 86,4% de todas las habilitaciones concedidas. El 86% de las habilitaciones se han concedido en lengua inglesa y apenas un 10 % en francés. El sistema habilita competencia lingüística en dos idiomas para los que actualmente no hay oferta



de programas plurilingües: el alemán, que representa menos del 3%, y el italiano, de cuya competencia es titular el 0,51% de las habilitaciones expedidas en el periodo 2010 / 2015 (si bien este último idioma no forma parte del repertorio de lenguas más que desde septiembre de 2014). De igual modo, el nivel del Marco Común de Referencia de las Lenguas más solicitado es el B2: el 85% del total de habilitaciones son para dicho nivel. Por el contrario, sólo el 5,2% del total de las habilitaciones docentes se concedieron para el nivel C2 del MCREL.

*Actividades de Formación Lingüística que Ofrece la Consejería de Educación y Cultura al Profesorado Bilingüe para el Perfeccionamiento de su Competencia.* Durante el periodo 2011-2020, se han impartido cursos para el perfeccionamiento de la competencia lingüística del profesorado, recurso cuya oferta persiste en el año académico 2019 / 2020. Estos cursos están dirigidos a desarrollar la competencia lingüística y las habilidades comunicativas del profesorado, en activo en centros de enseñanzas no universitarias sostenidos con fondos públicos del Principado de Asturias, que imparte o va a impartir áreas, materias o módulos no lingüísticos en lenguas extranjeras. Los cursos son cuatrimestrales, se imparten en las Escuelas Oficiales de Idiomas y tienen una duración total de 50 horas distribuidas en 25 sesiones de dos horas. Los niveles del MCERL en los que se puede inscribir el profesorado que cumpla los requisitos son el B1, B2, B2+ y C1. El número mínimo de personas inscritas para impartir un curso es de 10 y el máximo de 20. Es necesario acreditar un mínimo del 85% de asistencia a las sesiones del curso para poder obtener la certificación correspondiente, que conlleva el reconocimiento de créditos de formación.

A pesar de los esfuerzos aún queda mucho por hacer. La formación lingüística y en AICLE del profesorado (Pérez Cañado, 2016a y 2016e, Custodio Espinar,2019), sobre todo el de las áreas no lingüísticas, suele ser deficiente. Por tanto, su formación continua debe ser una prioridad para la Administración.

*Convenio MEC-British Council.* El convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y Ciencia y el British Council se firmó en 1996 y fue renovado en 2013. Su finalidad es desarrollar un programa bilingüe mediante la impartición del currículo integrado hispano-británico a lo largo de escolarización (abarca desde 2º ciclo de Educación Infantil hasta el final de la ESO). Su objetivo es proporcionar un modelo enriquecido de educación bilingüe mediante la integración curricular de dos lenguas y dos culturas. También se espera que el alumnado formado en este programa sea capaz de desenvolverse en distintas culturas y esté mejor preparado para hacer frente a las demandas del siglo XXI en una Europa cada vez más competitiva y multilingüe.

Actualmente, se imparte en 84 Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria y en 43 Institutos de Enseñanza Secundaria, repartidos en diez Comunidades Autónomas, además de Ceuta y Melilla. En el mismo participan cuatro centros del Principado de Asturias, 2 de EP y 2 de ESO, que es una proporción superior al peso del sistema educativo de Asturias en el conjunto del sistema educativo español. Para el total de los cuatro centros se disponen de 9 docentes o asesores/as lingüísticos/ as que refuerzan la plantilla de los centros. Los auxiliares son preparados y seleccionados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Además, el profesorado de los centros participantes en el Convenio recibe una formación específica.

*Auxiliares de Conversación.* La Consejería de Educación y Cultura desarrolla el Programa de Auxiliares de Conversación, el cual se fundamenta en los Convenios Bilaterales de Cooperación Educativa, Cultural, Científica y Técnica vigentes entre España y los países participantes en los mismos, así como en los memorandos suscritos con diversos Departamentos de Educación de Estados Unidos y Canadá. El programa mejora la competencia comunicativa del alumnado en lenguas extranjeras, y ofrece un acercamiento a la realidad socio- cultural de los países de procedencia de los y las auxiliares de conversación.

Durante el curso 2019 / 2020 en Asturias hubo más de 40 auxiliares de conversación (de inglés y de francés). Además, quienes ejercen como auxiliares de conversación son personas que se encuentran en un proceso de aprendizaje de la lengua castellana y de inmersión en nuestra cultura, de modo que su participación en el programa les supone una oportunidad personal y laboral.

En el último informe elaborado para evaluar el programa bilingüe en el Principado se concluye que la aplicación del PB en los Institutos de Educación Secundaria alcanza un grado notable de calidad. Se evidencian áreas de mejora, fundamentalmente en la vertiente de los documentos, proyectos y evaluación interna del programa, pero resulta claro el predominio de una mayoritaria situación de ajuste a los parámetros normativos establecidos y de respeto a los principios que inspiran el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), con lo que este comporta de prácticas comunicativas reales, de inmersión en otra lengua y de innovación docente. La inspección realizada en medio centenar de IES, a la vez que señala aspectos de mejora a tener más en cuenta, tanto en lo referido a documentos,

como en aspectos de funcionamiento tales como la comunicación a las familias, la sistematización de acciones formativas del profesorado o la acción extraescolar reconoce y valora muy positivamente la aplicación efectiva en las aulas bilingües, en las que el profesorado de las distintas materias está alcanzando niveles educativos excelentes.

### **5.5. Conclusiones**

El aprendizaje de lenguas sigue siendo una de las metas para todos los países miembros de la UE. Entre otras medidas prioritarias, la enseñanza a través del enfoque AICLE aparece como fundamental y a tener en cuenta en los diferentes niveles de enseñanza de los sistemas europeos, especialmente de los no universitarios.

En Asturias el origen del proyecto de las enseñanzas AICLE se sitúa en el curso 2003-2004, en el que se realiza un estudio de viabilidad para conocer el nivel de competencia lingüística del profesorado no especialista en idiomas. El plan experimental arrancó el curso 2004-2005 en primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en cuatro institutos. La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias eligió ese nivel para la implantación porque era el que presentaba mayores necesidades, siguiendo el mismo criterio utilizado en otras comunidades y en varios países europeos. El plan experimental finalizó en el curso 2007-2008 y a partir del siguiente el programa se generalizó. Una resolución publicada en el BOPA de 19 de mayo de 2008 sentó las bases reguladoras del proyecto y abrió la participación de todos los centros a través de convocatoria pública. Desde entonces y hasta ahora, el programa no ha dejado de crecer, extendiéndose a más de 210 centros educativos, públicos y concertados, con un alto grado de éxito.

## 5.6. Referencias

- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39, 523-532.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System*, 41, 587-597.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014), *System*, 53, 119-128.
- Casal, S. y Moore, P. (2009) The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy. *International CLIL Research Journal*, 1.
- <http://www.icrj.eu/index>.
- (Consultado 15 /07/ 2017).
- Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter. 2014. Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics* 35, 3: 243-262.
- Consejería de Educación y Cultura (2016). *Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*.
- Consejería de Educación y Cultura (2018). *Los resultados académicos de la educación asturiana 2016/2017*. Gobierno del Principado de Asturias.

Consejería de Educación y Cultura (2020). *Los resultados académicos de la educación asturiana 2018/2019*. Gobierno del Principado de Asturias.

Consejería de Educación y Cultura (2020). *Evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento 4.º ESO*. Gobierno del Principado de Asturias.

Consejo de Europa (1995). *White Paper on Education and Training Teaching and learning. Towards the learning society. Luxemburgo: Office for Official Publications in European Countries*.

Consejo de Europa. (2001a). *Portfolio Europeo de las Lenguas* • Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos. Oapee.es.  
<http://www.oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>.

(Consultado 08/01/2021).

Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»). Diario Oficial de la Unión Europea, serie C, nº 119, 28 de mayo de 2009, p. 2.

[http://eurex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](http://eurex.europa.eu/legalcontent/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)

(Consultado 06/6/2017)

Council of Europe (2001). Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.

Council of Europe. (2001) Council for Cultural Co-operation. Education Committee. Modern Languages Division. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press

Council of Europe (2003): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (“CEFR” DGIV/EDU/LANG (2003)5. Strasbourg: Council of Europe.

Council of Europe (2009): *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): A Manual*. Strasbourg: Council of Europe.

Council of the European Union (2009): Council Conclusions on a Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (“ET 2020”).

[www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf).

(Consultado 10/09/2018)

Council of the European Union, 2009. Council Conclusions on a strategic framework for

European cooperation in education and training ('ET2020'). 41 th Education, Youth and

Culture Council meeting. Brussels, 12 May 2009.

[https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms\\_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf](https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf)

(Consultado 13/06/2017)

Council of Europe (2018). Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment Companion volume with new descriptors.

<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.

(Consultado 10/08/ 2018).

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL – Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: CUP.

Custodio Espinar, M. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres y maestros*.

Custodio Espinar, M (2019). Los principios metodológicos AICLE (aprendizaje integrado de contenido y lengua) en: *Las programaciones docentes del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid: un estudio empírico* (tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

Dalton – Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe. In W. Delanoy, & L. Volkman, *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Heidelberg: Carl Winter



Dalton-Puffer, C., T. Nikula y U. Smit. 2010a. Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 1-19. Amsterdam: John Benjamins

de España, G. (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado*, 106(4), 17158-17207.

de España, G. (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado*.

de Ministros, C. (2010). Objetivos de la Educación para la década 2010-2020. *Plan de acción 2010-2011*. Ministerio de Educación

DOUE (2014). *Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas (2014/C 183/06)*

EACEA/Eurydice, 2008. *Key Data on teaching Languages at school in Europe*. Bruselas: EACEA Eurydice.

EACEA/Eurydice, European Commission, 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social committee of the Regions. COM (2003) 449final.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.o?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>

(Consultado 19/07/ 2017).

EACEA/Eurydice, 2009. *Key Data on Education in Europe 2009*. Bruselas: EACEA Eurydice.

[www.boe.es/diario\\_boe/txt.php](http://www.boe.es/diario_boe/txt.php).

(consultado 15/07/2017)

Escobar Urmeneta, C. y Nussbaum, L. (2008). Tasques d'intercanvi de informació i processos d'aprenentatge en l'aula AICLE. *Jornades de recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües*.

European Commission, 2003. *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social committee of the Regions. COM (2003) 449final.

<http://eurx.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.o?uri=COM:2003:0449:FIN:en:PDF>

(Consultado 19/07/ 2017)

European Commission. (2005). *A new framework strategy for multilingualism*.

[http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism\\_en.htm](http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism_en.htm).

(Consultado 15 /09/ 2017).

European Commission, 2008. *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*.

<https://publications.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-en/format-source-33997141>.

(Consultado 19 /07/ 2017).

European Commission, 2008. *A rewarding challenge. How language diversity could strengthen Europe*. Eurydice Report. Luxembourg: *Publications Office of the European Commission*.

<https://publications.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/7f987cdd-dba2-42e7-8cdf-3f4f14efe783/language-en/format-PDF/source-33997141>

(Consultado 19/07/ 2018).

European Commission/EACEA/Eurydice, (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: *Publications Office of the European Commission*.

[https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL\\_2017\\_internet.pdf](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/06/KDL_2017_internet.pdf)

(Consultado 19/07/ 2019).

Europeia, C. (2012). *Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training (ET 2020)*. Luxembourg: *Publications Office of the European Commission*.

Eurydice 2006, *CLIL at school in Europe*, Brussels, European Commission. Luxembourg: *Publications Office of the European Commission*.

Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at schools in Europe*.

Brussels: Eurydice European Unit.

Disponible en: [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/CLIL\\_EN.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf), último (Consultado 08/09/ 2018).

Eurydice (2017), *Key Data on Teaching Language at School in Europe*.

[http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report\\_EN.pdf](http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/Key-Data-on-Teaching-Languages-2017-Full-report_EN.pdf)

(Consultado 21/01/ 2019).

Eurodyce (2017): *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa. Informe*. Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice).

[http://publications.europa.eu/resource/ellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0005.01/DOC\\_1](http://publications.europa.eu/resource/ellar/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1.0005.01/DOC_1)

(Consultado 22/08/2018).

Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 1.

- Fortanet-Gómez, I., M. F. Ruiz Garrido (2009) Sharing CLIL in Europe in Carrió Pastor, M. L. & A. Gimeno (eds.). *Content and Language Integrated Learning: Leveraging Cultural Diversity*. Bern: Peter Lang. ISBN: 978-3-03911-818-2.
- Frigols, M. J. y Marsh, D. (2007). CLIL as a catalyst for change in languages education. *Babylonia*, 3(07), 33-37.
- Jover, G., Fleta, t., y González, r. (2016). La Formación Inicial de los Maes-tros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en Lengua Extranjera. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135
- Julián-de-Vega, C. (2017). Language policy and Teacher team coordination practices in secondary CLIL schools. *European Journal of Language Policy*, 9(2), 183-202.
- Julián-De-Vega, C. y Ávila López, J. (2018). Políticas lingüísticas europeas y españolas: el camino hacia el cambio en la educación terciaria. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (3), 17-30.
- Lancaster, N. K. (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. *English Language Teaching*, 9(2), 148-177.
- Lasagabaster, D. (2000). Three languages and three linguistic models in the Basque educational system. *Bilingual Education and Bilingualism*, 17.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1).9-197.

- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL on affective factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712.
- Lasagabaster, D. y J. Sierra. 2009. Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal* 1, 2: 4-17.
- Lorenzo, F. Casal, S. y Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442
- Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied linguistics*, 31(3), 418-442.
- Lorenzo, F., Madinabeitia, S. C., Moore, P., y Afonso, Y. M. (2009). Bilingüismo y Educación: situación de la Red de Centros Bilingües en Andalucía. *Colección Actualidad (Centro de Estudios Andaluces)*, (39), 1-25.
- Lorenzo, F. y Moore, P. (2009). 'European language policies in monolingual southern Europe: implementation and outcomes.' *European Journal of Language Policy*, 1, 121-137.
- Lorenzo, F., Moore, P. y Casal, S. (2011). On complexity in bilingual research: The causes, effects, and breadth of content and language integrated learning—a reply to Bruton (2011). *Applied Linguistics*, 32(4), 450-455.

Marsh, D. y Langé, G. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. *Finland: University of Jyväskylä*.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE – *The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential*. Brussels: European Commission.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.

Milne, E. D., Llinares, A. y Morton, T. (2010). CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education. *CURRENT RESEARCH ON CLIL* 3, 12.

Ministerio de Educación: *Plan de Acción Inmediata 2010-2011. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*. Ministerio de Educación.

<http://www.educacion.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>

(Consultado 4/06/2020)

Monje, E. M. (2010). Enseñar en el Proyecto Bilingüe. Reflexiones y recursos para el profesor. *RaeL Revista Electronica de Linguística Aplicada*, 216-219.

Mora, J. C. y Valls-Ferrer, M. (2012). Oral fluency, accuracy and complexity in formal instruction and study abroad learning contexts. *Tesol Quarterly*, 46(4), 610–641.

- Muñoz, C. 2002. CLIL-AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera). En *CLIL/ EMILE. The European dimension. Actions, trends and foresight potential*, ed. D. Marsh, 33-34. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Muñoz, Carme y Navés, Teresa (2007) CLIL in Spain in Marsh, David & Wolff, Dieter (2007) *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight. European Centre for Modern Languages*. ISBN 978-90-74220-74-3. pp. 160-165.
- Navés, T. y Victori, M. (2010). CLIL in Catalonia: An overview of research studies. In *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 30-54). Cambridge Scholars Publishing.
- Orgánica, L. 8/85, Ley Reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado Español* de, 4.
- Ortega, M., y Villanueva, M. L. C. (2013). " El gos és a dins del basket": lexical CLI in L3 Catalan by LI English-speaking learners. *Revista española de lingüística aplicada*, (26), 409-432.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory into Practice*, 57(3), 1-10.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.



- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 9(1), 0009-31.
- Pérez Vidal, C. 2008. El enfoque integrado de contenidos y lenguas en Europa. Principios sociales educativos y psicolingüísticos. *Aula de Innovación Educativa* 168: 7-16.
- Pérez Vidal, Carmen. (2009). The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). *CLIL across educational levels* (2009): 3-16.
- Pérez-Vidal, C. 2015. Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 31-50. Londres. Springer.
- Pérez-Vidal, C. y Barquin, E. (2014). Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. *Second language acquisition in study abroad and formal instruction contexts*, 13, 217-234.
- Pérez-Vidal, C. y H. Roquet, 2015. CLIL in context: profiling language abilities. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar.

Pérez Vidal, C. y Juan-Garau, M. (2010). Chapter seven to CLIL or not to CLIL? From *Bilingualism to multilingualism in Catalan/Spanish communities in Spain. CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, 115.

*Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato.* (BOE núm. 173, de 17 de julio de 2010).

*Resolución de 8 de mayo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se establece la convocatoria para fomentar el desarrollo de Programas Bilingües en centros educativos de enseñanza no universitaria, en el Principado de Asturias, para el curso 2008-2009.* (BOPA número 115, de 19 de mayo de 2008).

*Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.* (BOE núm. 287, de 28 noviembre de 2008).

*Resolución de 19 de diciembre de 2013, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento para reconocer las condiciones de cualificación y formación para impartir docencia en Educación Infantil y Primaria en centros privados*

*de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias. (BOPA núm. 297, de 26 de diciembre de 2013).*

*Resolución de 19 de agosto de 2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se establece el procedimiento de habilitación para impartir áreas, materias o módulos no lingüísticos en una lengua extranjera. (BOPA núm.200 de 28 de agosto de 2014).*

*Resolución de 4 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que regula el Programa Bilingüe en centros educativos de enseñanza no universitaria sostenidos con fondos públicos en el Principado de Asturias y se establece el procedimiento de adhesión de nuevos centros al programa. (BOPA núm.135, de 12 de junio de 2015).*

Roquet, H. y Pérez-Vidal, C. (2017). Do productive skills improve in content and language integrated learning contexts? The case of writing. *Applied Linguistics*, 38(4), 489-511.

Ruiz de Zarobe, Y. 2010. Written production and CLIL: an empirical study. En *Language use and language learning in CLIL classrooms*, ed. C. Dalton-Puffer, T. Nikula y U. Smit, 191-209. Amsterdam: John Benjamins.

Ruiz de Zarobe, Y. 2011. Which language competencies benefit from CLIL? An insight into applied linguistics research. En *Content and foreign language integrated learning: Contributions to multilingualism in European contexts*, ed. Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra y F. Gallardo del Puerto, 129-154. Berna: Peter Lang.

- Ruiz de Zarobe, Y. y Celaya, M. L. (2011). AICLE a través de las lenguas: resultados de la investigación en dos comunidades bilingües. *Ediciones Universidad de Salamanca*.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Coyle, D. (2015). Towards new learning partnerships in bilingual educational contexts—raising learner awareness and creating conditions for reciprocity and pedagogic attention. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 471-493.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Cambridge Scholars Publishing.
- Ruiz de Zarobe, L. y Yolanda Ruiz de Zarobe (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12(4), 393-403.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331.
- Ruiz-Garrido, M. y Fortanet Gómez, I. (2009). Needs analysis in a CLIL context: A transfer from ESP. *CLIL practice: Perspectives from the field*, 179-188.
- Santos Menezes, E. (2014). *Ansiedad y disposición a comunicarse en el aprendizaje del inglés como segunda lengua: estudio de las influencias del modelo formativo (AICLE y Enseñanza Formal)* (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).

Torres Menárguez, A. (17/12/2018). El 'boom' del bilingüismo llena las aulas de docentes que no dominan el inglés. *EL País*.

Tsuchiya, K. y Murillo, M. D. P. (Eds.). (2019). *Content and language integrated learning in Spanish and Japanese contexts: Policy, practice and pedagogy*. Springer Nature.

Unión Europea. (2014). *Proyecto de Conclusiones del Consejo sobre el multilingüismo y el desarrollo de competencias lingüísticas*.

<http://goo.gl/KK6NRI>.

(Consultado 06/07/2020).

Urmeneta, C. E. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. *CLIL. Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.

Urmeneta, C. E., Evnitskaya, N., Moore, E. y Patiño, A. (2011). Formación del profesorado en el enfoque AICLE: apreciaciones informadas de la didáctica de las materias en las que el otro es experto. Un estudio de caso. *AICLE-CLIL-EMILE Educació plurilingüe: Experiencias, research & polítiques*, 41.

Vinuesa Benítez, Virginia. (2016) Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro.

Vinuesa Benítez, Virginia. (2016). Aprendizaje de lenguas extranjeras: evolución metodológica y apuestas de futuro.

Whittaker, R., y Llinares, A. (2009). 12. CLIL in Social Science Classrooms: Analysis of Spoken and Written Productions. In *Content and language integrated learning* (pp. 215-234). Multilingual Matters.

## **CAPÍTULO 6. METODOLOGIA**

### **6.1. Diseño Metodológico**

En esta sección, primeramente, se intentará describir el paradigma metodológico escogido en esta investigación: en qué consiste el método de investigación-acción y por qué se ha optado por esta opción. A continuación, nos centraremos en el contexto investigado, es decir, las aulas observadas, consideradas aquí como espacios sociales y culturales ya que según Lemke (1990) todo lo que sucede en el aula es un acontecimiento único. Una clase es una actividad social, con una estructura, un principio y un final y como tal, se va construyendo con sus participantes. Finalmente, explicaremos cuál es el proceso que hemos seguido para la recogida de datos y qué proceso de análisis se ha llevado a cabo.

En esta ocasión se ha considerado pertinente combinar ambas técnicas, cualitativa y cuantitativa, para dotar de rigor científico a la investigación.

#### ***6.1.1. Tipo de Investigación***

Siguiendo este planteamiento entenderemos por investigación el proceso que consta de una serie de pasos sucesivos que pretende la resolución de un problema mediante la búsqueda de datos pertinentes y su posterior análisis e interpretación. La fórmula propuesta por Nunan (1992) cubre satisfactoriamente nuestras necesidades:

**Figura 12***Proceso en la investigación*

INVESTIGACIÓN =

PREGUNTAS+	DATOS+	ANÁLISIS+	INTERPRETACIÓN
------------	--------	-----------	----------------

Según el tipo de análisis de los datos, será esta una investigación interpretativa pues buscaremos patrones o regularidades en las conductas de los sujetos, se verá cómo a partir de los datos obtenidos elaboraremos un principio general o teoría (investigación inductiva, Nunan 1992).

El objetivo de la investigación también es relevante para la realización de la misma. La investigación-acción se realiza con el claro propósito de mejorar una situación, sin el propósito de realizar generalizaciones teóricas (Bisquerra, 1989). Este tipo de investigación, término acuñado y desarrollado por Kurt Lewin en varias de sus investigaciones (Lewin, 1946), es la más empleada en estudios sobre la enseñanza de lenguas, los problemas guían la acción, el profesional reflexiona sobre su práctica y es capaz de introducir mejoras progresivas. Kurt Lewin definió el trabajo de investigación como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

La investigación- acción interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema, por ejemplo, profesores y alumnos, profesores y director (Elliot, 1997). La mayoría de los autores coinciden en señalar a Kurt Lewin como el “padre fundador” de la IA. Lewin (1946) acuñó la expresión “*Action Research*” para referirse a



un tipo de acción en la que los investigadores son también actores del cambio. Lewin llevó a cabo numerosos trabajos de investigación psico-sociológica, con la intención de modificar las costumbres de los ciudadanos. Por tanto, es un método de investigación que combina la teoría y la práctica, la observación y la intervención.

La investigación-acción ha sido definida de forma diferente por distintos autores, sin embargo, Kemmis y Mc Taggart (1988) coinciden con Bisquerra en que la investigación –acción se lleva a cabo principalmente por los profesores dentro del aula, es colaborativa y tiene como objetivo cambiar una situación para mejorarla. En nuestro caso el objetivo es mejorar la competencia comunicativa lingüística de los estudiantes de LE inglesa. Para ello, se evaluarán los resultados de las estrategias utilizadas en el aula AICLE. Para Kemmis y Mac Taggart, el objetivo final de la investigación acción debe ser cambiar el sistema para mejorarlo. Cohen y Manion (1985) nos ofrecen una descripción similar de este tipo de investigación. Para ellos, es principalmente situacional, es decir se ocupa de la identificación y solución de problemas en un contexto específico.

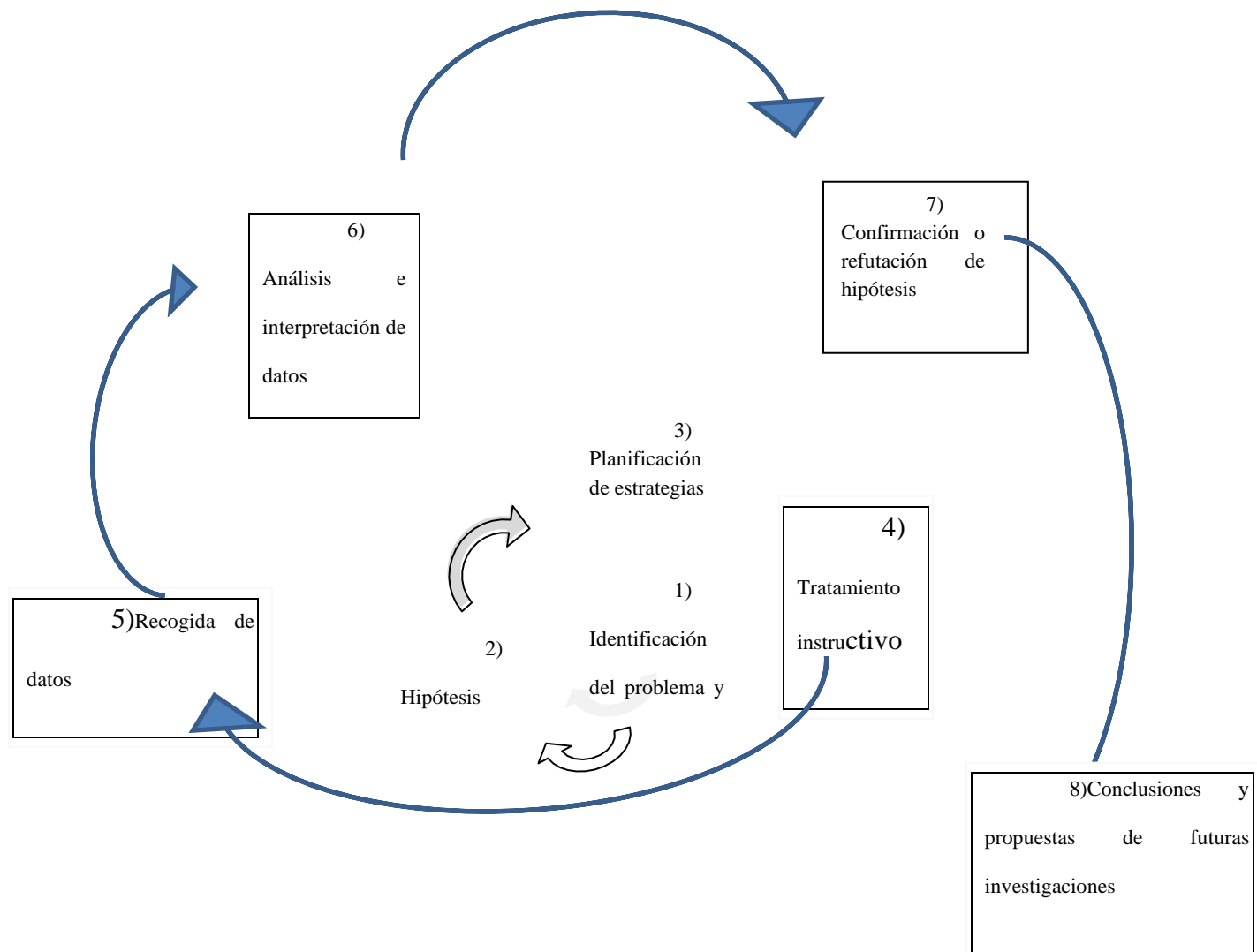
En nuestro caso el contexto de situación está constituido por los 27 IES objeto de estudio con dos cohortes de alumnos diferenciadas: AICLE/ No AICLE. Nunan (1992), al contrario que Cohen, no establece como requisito indispensable de la investigación -acción la colaboración entre las distintas partes ni la necesidad de que la investigación produzca cambios en una situación. Así, en este estudio, el propósito como profesores es mejorar la práctica docente y conocer el nivel de efectividad del proceso enseñanza aprendizaje.

Esta preocupación es el eje y la motivación de la investigación, pues de la respuesta que se alcance depende nuestra actividad futura y los posibles cambios a realizar, así como parte de nuestra satisfacción y realización como educadores. Nunan (1991) así considera que es este el objetivo de toda investigación, como fuerza motivadora para el profesor que la realiza. Nosotros podríamos añadir que también tiene gran fuerza formativa: nos permite obtener *feedback* de lo que está ocurriendo en la clase y cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje (Allwright 1991:13) Estos dos beneficios nos parecen lo suficientemente importantes como para no dejarlos caer en el olvido en un marco laboral no siempre precisamente motivador y que muchas veces favorece realmente poco la formación como elemento de mejora profesional y personal (Sáez, 2010).

Algunos autores como Latorre (1996,2004) ven la investigación -acción como una espiral autoreflexiva, que se inicia con una situación o problema práctico, se analiza y revisa el problema con la finalidad de mejorar dicha situación, se implementa el plan o intervención a la vez que se observa, reflexiona, analiza y evalúa, para volver a replantear un nuevo ciclo.

**Figura 13**

*Esquema IA (Basado en Latorre, 2004: 363)*



Las cuestiones y los temas aquí investigados pueden abordarse desde diferentes perspectivas, siguiendo diferentes enfoques y aplicando distintos procedimientos y métodos (Cohen, Manion y Morrison, 2007; Nunan, 1992). El enfoque adoptado tiene que ir en

consonancia con el tipo de investigación que se lleve a cabo y con las variables que se deseen controlar. En este caso el objeto de estudio requiere el análisis e interpretación de los diferentes informes de rendimiento elaborados por el Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado(cualitativo) además del uso de anotaciones de tipo cuantitativo, que nos proporcionarán datos de tipo numérico sobre determinados aspectos: comprensión y expresión escrita/ comprensión oral en LE: Inglés (véanse las escalas de resultados de las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico de los cursos 2017,2018,2019 en el capítulo 7 del presente trabajo ) de los alumnos en los centros objeto de estudio.

Además, se recogen datos de tipo cualitativo como es el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos participantes (ISEC), así pues, la investigación tiene un enfoque ecléctico en cuanto a la recogida y análisis de datos se refiere. A continuación, se ofrece un cuadro resumen de los instrumentos de medida utilizados en la recogida de datos:

**Tabla 2**

*Técnicas cuantitativas y cualitativas utilizadas*

<b>Técnicas cuantitativas</b>	<b>Técnicas cualitativas</b>
Pruebas de diagnóstico en comprensión escrita 2017-2018-2019	Cuestionario nivel socioeconómico de familias
Pruebas de diagnóstico en expresión escrita 2017-2018-2019	Diario de investigación (investigador)
Pruebas de diagnóstico en comprensión oral 2017-2018-2019	Análisis de datos /informes de la Consejería de Educación

Las técnicas cuantitativas se ocupan de aspectos empíricos y cuantificables (datos numéricos), mientras que las técnicas cualitativas se ocupan de la recolección de datos no numéricos: opiniones, creencias, hábitos, comportamientos, etc. Se suele decir que los métodos cuantitativos se centran en preguntas del tipo cuál, dónde, cuándo, mientras que los cualitativos investigan el por qué y el cómo (Cohen y Manion, 2004; Latorre, 2003).

Este enfoque ecléctico en cuanto al uso de técnicas cuantitativas y cualitativas es a veces criticado por algunos autores, pero lo avalan muchos otros como Van Lier (1988) para quien la investigación experimental debería ser convergente a la interpretativa y no paralela, del mismo modo lo hacen Allwright y Bailey (1991) y Ellis (1997) quienes consideran que no se deben oponer investigación cualitativa y cuantitativa. Cada una de ellas tiene su lugar el estudio de la Interlengua. El riesgo está en no reconocer la contribución que cada tipo de método aporta a la investigación

Según Long (1980) el investigador puede optar por categorías de análisis de baja o alta inferencia, se consideran categorías de baja inferencia las que permiten codificar y analizar el tema objeto de investigación, ie: la competencia comunicativa lingüística en LE: Inglés como LE en los estudiantes de programas AICLE/ bilingües, con objetividad sin tener que interpretar o inferir los hechos que se estudian. En este caso, los resultados de EE aportados por la ED2017,2018,2019 se puntúan por un sistema de rúbricas, por lo que los resultados pueden contener en “efecto corrector”, cuestión que debiera afectar menos al resto de las escalas que miden el resto de habilidades o destrezas CE, CO donde el formato de los ítems es cerrado o

semi-cerrado, con respuestas cortas y se corrigen según unos libros de codificación cerrado.; así pues el investigador ha tenido en cuenta que los datos referidos a expresión escrita tienen un componente de subjetividad o de categoría de alta inferencia ya que el examinador ha emitido su juicio de valor sobre los casos procesados.

El predominio de datos cuantitativos, empíricos y objetivos hacen de esta investigación un documento de rigor científico, la muestra recoge datos de 27 centros seleccionados al azar pero cumpliendo una serie de requisitos que los hace homogéneos (centros con grupos AICLE/No AICLE; centros urbanos y rurales, públicos, privados y concertados) cuyos datos seleccionados pueden ser extrapolados para evidenciar el efecto AICLE sobre la población escolar asturiana y así confirmar la hipótesis inicial de esta investigación: el efecto positivo de la metodología AICLE sobre la competencia lingüística en Inglés como LE de los estudiantes; Macpherson et al; 2000 señala cómo el estudio de casos permite al investigador testar la teoría que se quiera probar.

Por otra parte, Verschuren (2003) añade como la generalización basada en el estudio de los casos se hace a través de la homogeneidad (variabilidad) de la población y la muestra analizada junto con el nivel de certeza requerido en la muestra. En este estudio la investigadora ha tomado una amplia muestra de casos que recogen la variabilidad del sistema educativo asturiano por lo que la validez externa, ie, la generalización se demuestra con más facilidad.

El estudio de casos, como es el presente, tiene la ventaja de que incluye la observación directa, las pruebas con los participantes (Yin, 2009); requiere que se estudie el caso en su contexto real, usando diferentes tipos de datos (Robson, 2002) y combina datos subjetivos y objetivos (Dyer, 1995). Así el diseño del presente trabajo cumple todas estas características, se

usan los datos objetivos obtenidos de las PD así como lo extraídos de los diferentes informes de rendimiento del Servicio de Evaluación y de la PD de EE; además los test se realizan a los estudiantes en su contexto real, en las 27 centros estudiados y analizados, lo que lo convierte en un estudio de casos múltiple (Yin, 2004) de gran valor para la comunidad educativa y la toma de decisiones futuras (Campbell, 1975).

Como todos los métodos de investigación el estudio de casos debe demostrar fiabilidad y validez para evaluar la calidad del estudio. Según Wallace (1998) la fiabilidad se refiere a ser explícito y claro con los datos observados y obtener más de una fuente de información de los mismos (fiabilidad interna), lo que conocemos como triangulación (Wallace, 1998). En nuestro caso hemos optado por confrontar, contrastar y reinterpretar los datos obtenidos por distintas fuentes de información como son los tests usados en los tres años consecutivos y decodificados por distintos profesores de 27 IES diferentes, distribuidos a lo largo de la geografía asturiana y los informes elaborados por el Servicio de Evaluación Educativa. La fiabilidad interna también se puede conseguir recurriendo a varios investigadores o a la revisión del estudio por otros investigadores que trabajen en temas similares.

El criterio de calidad se lograría con:

- 1) Un análisis de los datos y una comparativa de los mismos (los distintos profesores, los técnicos del Servicio de Evaluación Educativa, la investigadora misma.
- 2) La tipología diversa de las preguntas sobre distintos procesos cognitivos en las pruebas de diagnóstico cubriendo todos los criterios de evaluación, estándares de

aprendizaje del currículo LOMCE para ese curso determinado y sus distintos bloques de contenidos.

- 3) Una identificación clara y transparente de todos los procesos de la investigación desde la elección del método y su justificación, la elección de participantes, la selección de las pruebas de diagnóstico a evaluar hasta la toma y presentación de datos, su análisis y la presentación de resultados.

**Figura 14.**

*Criterio de calidad en la investigación*



Una vez considerados el punto de partida, es decir, las preguntas principales iniciales y el método a seguir, principalmente cuantitativo, aunque combina partes cualitativas, como son las interpretaciones de los distintos informes de rendimiento del Servicio de Evaluación Educativas de la Consejería de Educación y los datos ISEC de las familias implicadas, se determinó que se trataría de un estudio mixto (Creswell,2007) de tipo combinado longitudinal de casos múltiples. Esta combinación de enfoques se justifica por la necesidad de estudiar en profundidad la naturaleza singular de los casos en los contextos naturales en que ocurren.



Nos situamos pues, ante la evidencia de enfoque cuantitativo y datos cualitativos de un estudio mixto Creswell (2007); en palabras de Tashakkori y Creswell (2007) una investigación mixta es “aquella investigación en la que se recogen y analizan datos, se integran hallazgos y se formulan inferencias utilizando aproximaciones o métodos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o programa de investigación” (p. 4). Por otra parte, Johnson y Onwuegbuzie (2004) definieron los diseños mixtos como “(...) el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnicas de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio” (p. 17).

Autores como Tashakkori y Teddlie (2003) denominaron los diseños mixtos como el tercer movimiento metodológico, y Mertens (2007) plantea que el enfoque mixto está basado en el paradigma pragmático. Aspecto que también es señalado por Rocco, Bliss, Gallagher y Pérez-Prado (2003), quienes argumentan que los diseños mixtos se fundamentaron en la posición pragmática (el significado, valor o veracidad de una expresión se determina por las experiencias o las consecuencias prácticas que tiene en el mundo) o en la posición dialéctica (hay una mejor comprensión del fenómeno cuando se combinan los paradigmas) y conformaron, así, una tercera fuerza en la investigación. Por otra parte, Moscoloni (2005) hace referencia, al uso de la triangulación en los diseños mixtos, como un elemento de peso para considerarlos como una valiosa alternativa para acercarse al conocimiento de diversos objetos de estudio.

En la misma línea de pensamiento, Creswell (2014) argumenta que la investigación mixta permite integrar, en un mismo estudio, metodologías cuantitativas y cualitativas, con el propósito de que exista mayor comprensión acerca del objeto de estudio. Aspecto que, en el caso de los

diseños mixtos, puede ser una fuente de explicación a su surgimiento y al reiterado uso en ciencias que tienen relación directa con los comportamientos sociales, como es este el caso; ie, la influencia de la metodología AICLE en el proceso de enseñanza aprendizaje del inglés como LE.

A continuación, se muestra de forma esquemática el plan de investigación de este estudio aplicándolo al contexto concreto de este trabajo de acuerdo con las pautas de la IA anteriormente descrita:

- 1) En el primer paso se realiza la **identificación y diagnóstico del problema**: los alumnos que siguen enseñanza AICLE tienen mejor competencia lingüística de la LE que aquellos que siguen enseñanzas tradicionales de Inglés como LE.
- 2) En el segundo paso se formula la **hipótesis de investigación**: el cambio de metodología, mediante la utilización de los programas AICLE, da la posibilidad de mejorar la competencia lingüística de los alumnos de LE inglesa. Con este tratamiento instructivo se mejoran sus resultados académicos, logrando superar los resultados en las destrezas de comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral de los alumnos que siguen enseñanzas tradicionales de LE inglesa.
- 3) En el tercer paso se planifican las **estrategias** a seguir: se procede a pedir permiso y autorización para recabar los resultados de las Pruebas de Diagnóstico en Competencia Lingüística en Lengua Extranjera Inglés los cursos 2017,2018 y 2019.

- 4) El cuarto paso consiste en la selección de los informantes; se seleccionan centros de enseñanza secundaria que cumplan una serie de requisitos: zona rural /urbana; público/privado y concertado; que convivan ambos enfoques en la enseñanza-aprendizaje: tradicional y AICLE en el centro experimental.
- 5) El quinto paso radica en la **recogida de datos**, mediante procedimientos cuantitativos (pruebas objetivas y exámenes, informes de rendimiento de la Consejería de Educación) y cualitativos (cuestionarios ISEC, diarios, entrevistas, etc.).
- 6) Se realiza el **análisis e interpretación de los datos**, con ayuda del programa estadístico *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS).
- 7) Una vez analizados los datos tiene lugar la **refutación o confirmación de la hipótesis** planteada al comienzo de la investigación.
- 8) El último paso es la elaboración de **conclusiones**, incluyendo una reflexión sobre los pasos seguidos en la investigación y proponiendo futuras líneas de investigación.

### ***6.1.2. Estrategia de Triangulación***

Se utilizará la estrategia de la triangulación para la recogida y análisis de datos. El estudio de casos múltiple ofrece altos niveles de seguridad, Duff (2012) cuando se desarrolla de forma adecuada por la completitud de los datos que lo forman y la profundidad de análisis. La necesidad de tener en cuenta múltiples perspectivas (de ahí la triangulación) está relacionada con obtener una panorámica aceptada de un fenómeno social (Allbright y Bailey, 1991; Van Lier,

1988) para conseguir fiabilidad en los resultados, para integrar las percepciones de los participantes y para mejorar la interpretación de los datos con la ayuda de los propios participantes.

Driessnack et al. (2007) señalan que la triangulación “Se refiere a la convergencia o corroboración de los datos recolectados e interpretados a respecto del mismo fenómeno” (p. 4), donde el método de recolección y o interpretación de los datos, bien podría ser diferente. Es importante señalar que dichos autores retoman la revisión de los diseños de método mixto, en función de su referencial teórico, ya sea cuantitativo o cualitativo. Por otra parte, Creswell (2009) señala que es posible organizar los datos mediante la estrategia concurrente de triangulación: En un mismo estudio busca confirmar, correlacionar o corroborar. Utiliza alguna perspectiva teórica y es en la interpretación donde se busca la integración. Se recopilan datos cuantitativos y cualitativos simultáneamente.

Estos son algunos de los principios básicos de la opción metodológica y, por ello, se tendrá en cuenta la perspectiva de todos los participantes en el estudio (Van Lier, 1988). Por otro lado, también hay que subrayar la importancia de que el investigador forme parte del fenómeno social que investiga. La investigadora ha tomado un rol activo actuando como elaboradora de las pruebas de diagnóstico (2017/2019) que serían aplicadas a la totalidad de alumnos en los 27 centros. También la importancia de que tanto los docentes como los alumnos entiendan por qué se está haciendo lo que se está haciendo.

Por último, hay que señalar también la importancia del contexto y, el alcance de los siguientes elementos: las personas directamente relacionadas (docentes y alumnos), la institución

y el conocimiento exhaustivo del contexto que se estudia. Es por ello que se han de tener en cuenta tanto la cultura del contexto como el despliegue curricular. Se ha de estudiar y conocer el contexto macro para poder situar y entender el contexto micro. Esto también aportará fiabilidad externa al estudio.

Otro aspecto importante en cuanto a la metodología se refiere a la captación de participantes, el muestreo. Según Hoepfl (1997) la estrategia de muestreo dominante en la investigación cuantitativa es el muestreo de probabilidad el cual depende de una selección aleatoria y representativa de una población mayor con el fin de generalizar los descubrimientos de la investigación a la población al completo. Por el contrario, la estrategia de muestreo que se utiliza con mayor frecuencia en la investigación cualitativa es el muestreo determinado, el cual busca casos ricos en información que serán estudiados en profundidad. En este sentido, aunque como se explica más adelante existe un porcentaje de aleatoriedad en las muestras tomadas para este estudio, el hecho de que los centros de donde se obtienen los informantes deban cumplir una serie de requisitos, al igual que sus informantes, hace que el muestreo sea determinado.

En este estudio se toma una muestra determinada pues se busca una muestra específica que cumpla una serie de requisitos, es decir, con una serie de parámetros de variación, que permitan el contraste de datos de forma fiable y válida. Esta variación es máxima debido a que dentro del contexto del estudio educación secundaria obligatoria se toman 3 subcontextos (centros públicos, centros privados y/o centros concertados), donde los participantes, aunque cumplen determinados requisitos, varían en gran medida en cuanto a procedencia, experiencia previa, ideologías y formas de trabajar entre otros aspectos.

Además los posibles errores de muestreo mencionados anteriormente se tienen en cuenta y se contrarrestan al emplear: 1) una amplitud de 27 centros distintos de enseñanza secundaria que ofrecen enseñanza AICLE/No AICLE, con profesores diferentes evaluando las pruebas que representa más del 25% del total de 104 centros que cumplen los requisitos específicos, 2) un contraste de variables a través del tiempo, el curso académico 2017/2018/2019 y 3) una recolección de datos exhaustiva en cada escenario.

Por último, destaca que se trata de un estudio 1. Exploratorio, por la revisión de bibliografía que se hace sobre el tema 2. Descriptivo, al detallar los distintos grupos, IES que los conforman, su contexto 3. Relacional, al establecer relaciones entre las distintas variables estudiadas y los resultados obtenidos 4. Interpretativo y explicativo, dado que los datos son representados de forma objetiva y se explican y 5. Evaluativo porque facilita una evaluación de lo que ocurre y una crítica constructiva en base a las opiniones de los involucrados y la interpretación del investigador.

## **6.2. Contexto, Informantes**

El presente estudio de tipo investigación-acción, longitudinal de casos múltiples tiene lugar en un contexto educativo amplio, se da en 27 centros diferentes (25,96% del total) de los 104 centros de Educación Secundaria que ofrecen enseñanzas bilingües en el Principado de Asturias. Son centros públicos, privados y concertados, de manera que la muestra sea representativa de la realidad del panorama educativo en el Principado de Asturias. Todos los grupos estudiados son de 4.º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria.

La elección de este contexto viene marcada y justificada por varias razones:

- El contexto debe ser centros que ofrezcan la enseñanza AICLE y No AICLE dentro del mismo nivel, puesto que lo que queremos evaluar es el resultado de la metodología o enfoque AICLE en la competencia lingüística y compararla con el grupo de control No AICLE.
- Se escoge el nivel de 4.º curso de ESO porque los alumnos de este nivel ya han tenido un tiempo de exposición a la metodología AICLE suficiente para que se puedan comprobar sus efectos (Whittaker, 2010).
- Se escogen centros públicos, concertados y privados, de manera que la muestra sea lo mayor posible y lo más significativa del panorama educativo asturiano.
- Los 27 centros educativos que recoge la muestra son centros que fueron seleccionados por sorteo para realizar las pruebas de diagnóstico que la Consejería de Educación llevó a cabo durante los cursos 2017,2018,2019 para elaborar informes finales de etapa tal como recoge el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre con carácter muestral y de diagnóstico; así estos informes ofrecen información útil para la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora de la práctica educativa.

Se decidió alcanzar un total de 27 centros educativos diferentes para equilibrar el número de estos dentro de cada subcontexto. Por ello el estudio cuenta con 9 centros analizados en cada uno de los cursos 2017/2018/2019, 2 de estos 9 centros son de carácter privado- concertado y 7 son de carácter público en cada uno de los cursos analizados; ello se debe al interés de la

investigadora en reflejar la realidad del panorama educativo asturiano pues de los 104 centros existentes en el Principado solo son de carácter privado –concertado.

Los centros no han sido escogidos por la investigadora al azar, sino que debían cumplir una serie de requisitos que permitieran un contraste justo y equilibrado entre ellos:

- Los centros bilingües deben pertenecer al total del entorno geográfico de toda Asturias, zona central y zonas del este y oeste de Asturias y recibir alumnado de clase media.
- Los centros deben ser de diferente titularidad: pública/privada/concertada.
- Los centros deben contener aulas o grupos AICLE/No AICLE del mismo nivel: 4.º ESO por lo que el programa ya lleva implantado 4 años en el centro como mínimo.

En Anexo II se ofrece una tabla resumen de todos los participantes en el estudio, el año de aplicación, el tipo de enfoque que sigue el grupo objeto de análisis, carácter del centro (público, privado/concertado), el número de alumnos que hicieron la prueba y la N prevista y finalmente el ISEC medio del centro. Así si analizamos los datos recabados para la evaluación de diagnóstico de 4.º curso de Enseñanza Secundaria se constata que el nivel socioeconómico y académico de las familias es medio en ambos grupos. Por tanto, sí, los dos grupos comparados son equivalentes. De la lectura de los datos obtenidos se desprende que los resultados de la investigación serían distintos de no haber enseñanza bilingüe en uno de ellos.



No obstante, los estudios PISA(OCD,2017) también han puesto de manifiesto la importante influencia sobre el rendimiento, no solamente del ISEC individual de los estudiantes sino del ISEC promedio de los centros educativos a los que asisten, de tal modo que la confluencia en los centros educativos de estudiantes provenientes de las familias con mayor nivel socioeconómico promueve un mayor rendimiento académico individual de los alumnos. El análisis de la influencia del ISEC promedio de los centros educativos sobre el rendimiento en lengua inglesa se mostró significativo en la *Prueba piloto de evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en la prueba de acceso a la universidad, PAU, 2012* (Fase IDLP,2012)siendo la correlación entre el ISEC promedio de los centros y las puntuaciones individuales de los alumnos en expresión oral igual a .281 ( $p \leq .000$ ) lo que supone una capacidad explicativa de las puntuaciones de los alumnos del 8% a partir del ISEC promedio de sus centros. En su conjunto, la capacidad explicativa del ISEC sobre el rendimiento en expresión oral, teniendo en cuenta simultáneamente el efecto del ISEC individual y el efecto del ISEC promedio de los centros educativos, es igual a un 11 por ciento ( $R=.331$ ). Este efecto puede explicarse por la capacidad que los alumnos de familias con mayor poder económico tienen para realizar estancias en países de habla inglesa, ya sea en períodos cortos como las vacaciones de verano o en estancias de un curso completo.

No obstante, según el informe *Equidad educativa en Asturias, España y Europa a partir de los resultados PIRLS 2016*, el Principado es la región de la Unión Europea donde la escuela compensa mejor las diferencias socioeconómicas y entre centros. La educación pública asturiana se encuentra en una situación de máxima equidad y calidad, muy por encima del promedio de la

Unión Europea. Así lo reflejan las conclusiones del informe *Equidad educativa en Asturias, España y Europa a partir de los resultados PIRLS 2016*, de García-Crespo F. y Galián Nicolás, B. (2018).

Este estudio, encargado por la Consejería de Educación del Principado, se ha realizado en base a datos internacionales obtenidos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2016), programa al que concurren decenas de países de los cinco continentes. Asturias participó en PIRLS 2016 con una muestra propia y suficientemente significativa para comparar sus resultados con los del resto de territorios y países. Esta prueba se realiza cada cinco años y evalúa a los estudiantes matriculados en cuarto curso de Educación Primaria. En la última edición, 60 países y regiones se sumaron a este test, en el que participaron 310.000 alumnos. De Asturias fueron 947, que representaban a una población total de 7.613 procedentes de medio centenar de centros diferentes.

Este dato esperanzador nos anima a querer seguir investigando sobre el tema con dos líneas claras: factores que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa en el aprendizaje de lenguas extranjeras y qué cambios es necesario abordar desde los distintos niveles de concreción curricular para lograr hacer ciudadanos comunicativamente eficientes en una lengua extranjera. según se demostró en el análisis Asturias es la región donde menor

### **6.2.1. Informantes**

Los participantes de la presente investigación son dos grupos comparables de alumnos bilingües o AICLE /no bilingües o No AICLE que asistían a aulas de 27 centros educativos públicos/privados y concertados de 4.º curso de enseñanza secundaria del Principado de Asturias; 9 centros para cada uno de los tiempos en que se recogen los resultados de las pruebas de diagnóstico 2017/2018/2019; además cada uno de estos centros aporta dos grupos de análisis para la investigación; un grupo experimental central de 4.º ESO que ha seguido la metodología AICLE y otro grupo de comparación o control de 4.º ESO No AICLE.

De esta forma el estudio cuenta como se menciona en el apartado 3.3 con 2 grupos de análisis: 1. 27 aulas de alumnos bilingües o AICLE con profesores correctores del departamento de LE: Inglés de cada uno de esos centros; 27 aulas de alumnos no bilingües o No AICLE con profesores correctores del Departamento de LE: Inglés de esos centros.

El grupo experimental estaba formado exclusivamente por alumnos que recibían asignaturas no lingüísticas (ANL) desde 1.º ESO hasta 4.º de ESO usando la metodología AICLE y el inglés como lengua vehicular. Por otra parte, el grupo de comparación o de control estaba compuesto exclusivamente por estudiantes que recibían un tratamiento de la LE formado solo por la asignatura de LEI desde primaria. Todos ellos pertenecían a institutos de enseñanza secundaria que ofertaban la posibilidad de cursar enseñanzas AICLE pero que o bien por falta de oferta de plazas o por decisión personal, habían optado por seguir las enseñanzas No AICLE.

Como requisito para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados, los profesores aplicadores de las pruebas serían preferentemente profesores que no impartan docencia en los grupos a los que se les aplican las pruebas.

Por lo que respecta al tamaño de la muestra se estimó conveniente que los dos grupos principales (experimental y de comparación) contaran con el mismo número de grupos /clase aunque variara el número de participantes (N= 651 bilingües o AICLE/ 845 No bilingüe, No AICLE) para aumentar la comparabilidad: Se consideró igualmente necesario que el número de centros evaluados cada año o curso escolar fuera constante a lo largo del tiempo por lo que cada año se evalúan 9 centros. Las pérdidas en el seguimiento de las cohortes son una de las dificultades típicas en los estudios longitudinales en contextos educativos (Schoonen,2012) y fueron debidas a que hubo alumnos que faltaron a clases alguno de los días en que se aplicaron las pruebas (véase N prevista).

A esta restricción hay que añadir los criterios de inclusión/exclusión (o criterios de elegibilidad), es decir otros factores adicionales que influyeron en que el número de participantes válidos se viera mermado, así se optó por la posibilidad de que los alumnos con adaptaciones curriculares significativas no participaran en la evaluación y aunque lo hicieran sus resultados no computaran para el establecimiento de las puntuaciones medias de los centros, así se haría lo mismo con los alumnos que llevaran escolarizados en el sistema educativo español menos de un curso escolar completo y que presenten graves carencias lingüísticas en lengua castellana.

En la siguiente tabla se puede observar el número de alumnos en cada cohorte por año de estudio, así como la N esperada.

**Tabla 3***Distribución total de alumnos hizo prueba por año y la N prevista*

	HIZO PRUEBA	SUMA DE N
<b>2017-TOTAL</b>	<b>375</b>	<b>433</b>
No AICLE	212	257
AICLE	163	176
<b>2018-TOTAL</b>	<b>608</b>	<b>683</b>
No AICLE	332	379
AICLE	276	304
<b>2019-TOTAL</b>	<b>513</b>	<b>614</b>
No AICLE	301	393
AICLE	212	221

Otros participantes en este estudio son el grupo de técnicos asesores del Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación del Principado junto con el Jefe de Servicio de Evaluación Educativa y el Coordinador de Estudios de Evaluación y Calidad que proporcionaron los datos y coordinaron la elaboración y publicación de los informes de rendimiento que sirvieron al estudio para estudiar datos y permitir que el presente trabajo de investigación se llevara a cabo. No se facilitarán más datos para salvaguardar el anonimato.

### 6.3. Terminología Estadística Utilizada en el Análisis Descriptivo

Una vez analizado el contexto en que se desarrolla el experimento es necesario prestar atención a la terminología estadística utilizada en la investigación.

La estadística descriptiva es uno de los recursos básicos en investigación cuantitativa (Rodríguez Sabiote, 2016): describe un conjunto de datos numéricos sobre los que se han tomado una serie de decisiones relativas a su agrupamiento y simplificación, de manera que se puedan formular conclusiones (Rodríguez Sabiote et al., 2005). Hay varios conceptos o nociones básicas que es necesario mencionar, puesto que son los más usados en la investigación educativa (Nunan, 1992):

La tendencia central: está definida por la media (la suma de todas las notas dividida por el número de sumandos), la moda (la nota que aparece con más frecuencia) y la mediana (el valor central de la variable, es decir, ordenados todos los datos de modo creciente, el valor que divide en dos la muestra).

La dispersión: las medidas más importantes son la desviación típica (la media de distancia de todos los datos respecto a la media aritmética), el rango (la diferencia entre el dato mayor y el menor) y la varianza (el cuadrado de la desviación típica). Este último dato es fundamental, pues nos permite conocer la homogeneidad del grupo y saber si la distribución es normal (gaussiana, o con forma de campana) o bien se trata de una distribución sesgada.

El análisis exploratorio de datos se ha basado en las etapas sugeridas por Figueras y Gargallo (2003):

- Preparación de los datos para hacerlos accesibles a cualquier técnica estadística.

- Examen gráfico de la naturaleza de las variables individuales a analizar y análisis descriptivo numérico que permita cuantificar algunos aspectos gráficos de los datos.
- Examen gráfico de las relaciones entre las variables analizadas y análisis descriptivo numérico que cuantifique el grado de interrelación entre ellas.
- Identificación de casos atípicos (*outliers*) y evaluación del impacto potencial que puedan tener.
- Identificación de datos ausentes (*missing*) y evaluación del impacto potencial que puedan tener.

#### **6.4. Programa Estadístico Utilizado**

*Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) es el programa estadístico que se ha utilizado en esta investigación. Es, quizá, el más usado en las ciencias sociales y permite, una vez pasados los datos a un archivo, la obtención de resultados de tipo estadístico para analizar e interpretar. Hay que aclarar que este programa automáticamente redondea al alza los decimales. Por ello, en ocasiones, la suma de los diferentes porcentajes dará 100,1% en lugar de 100%. También es necesario mencionar que el idioma por defecto del programa informático es el inglés, por lo que las tablas de este capítulo aparecen en lengua inglesa y no en español.

#### **6.5. Variables e Instrumentos de Medida**

En el estudio estadístico son consideradas variables las características de cada sujeto en una base de datos (Nunan, 1992). Se denominan de este modo porque varían de sujeto a sujeto.

En esta investigación, siguiendo a Tejedor (1994), se han considerado tres tipos de variables: variable independiente, variable dependiente y variables extrañas.

- Variables Independiente: es la variable manipulada para estudiar sus efectos sobre la variable dependiente. En el caso de esta investigación, la variable independiente es el uso de la metodología AICLE en ANL en inglés con el grupo experimental.
- Variables dependientes: las variables dependientes son aquellos elementos sobre los que influye la aplicación del método experimental. En nuestro caso, son variables dependientes la mejora del nivel de lengua inglesa (especialmente comprensión escrita, expresión escrita y comprensión oral) y el aumento del tiempo de uso de la lengua inglesa.

**Tabla 4**

*Variables dependientes e instrumentos de medida*

Variables dependientes	Instrumentos de medida
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mejora del nivel de lengua inglesa (en comprensión, expresión escrita y comprensión oral)</li> <li>• Aumento del tiempo de uso de la LE inglesa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pruebas de diagnóstico</li> <li>• Informes de la Consejería</li> <li>• Cuestionario ISEC padres</li> </ul>

- Variables extrañas: las variables extrañas son aquellos elementos que pueden producir un efecto sobre la variable dependiente y afectar a la validez interna de la



investigación, pero no son de interés para el investigador. En el presente estudio ha sido considerada variable extrañas el nivel cultural y socioeconómico de las familias de los alumnos que participaron en las pruebas. Esta variable externa ha sido medida con instrumentos cualitativos: cuestionario de contexto (anexo V). Así se ha tenido en cuenta los estudios realizados por los progenitores. Una de las finalidades de la ED es conectar los resultados en la prueba del alumnado con el contexto escolar y los procesos educativos. Para analizar los factores de contexto y proceso de los centros se emplean cuestionarios, que son respondidos por diferentes sectores de la comunidad educativa:

- Alumnado.
- Equipos directivos.
- Profesorado.
- Familias.

Todos los cuestionarios se responden por vía electrónica en la plataforma de cuestionarios de contexto.

En el presente trabajo de investigación únicamente se han tenido en cuenta los datos recabados de los cuestionarios realizados a las familias para hallar su ISEC. Con los datos obtenidos en el cuestionario de contexto se ha hallado la media y se comprueba si existen diferencias significativas entre el valor ISEC de las familias de ambos grupos, para lo que se obtiene el siguiente resultado:

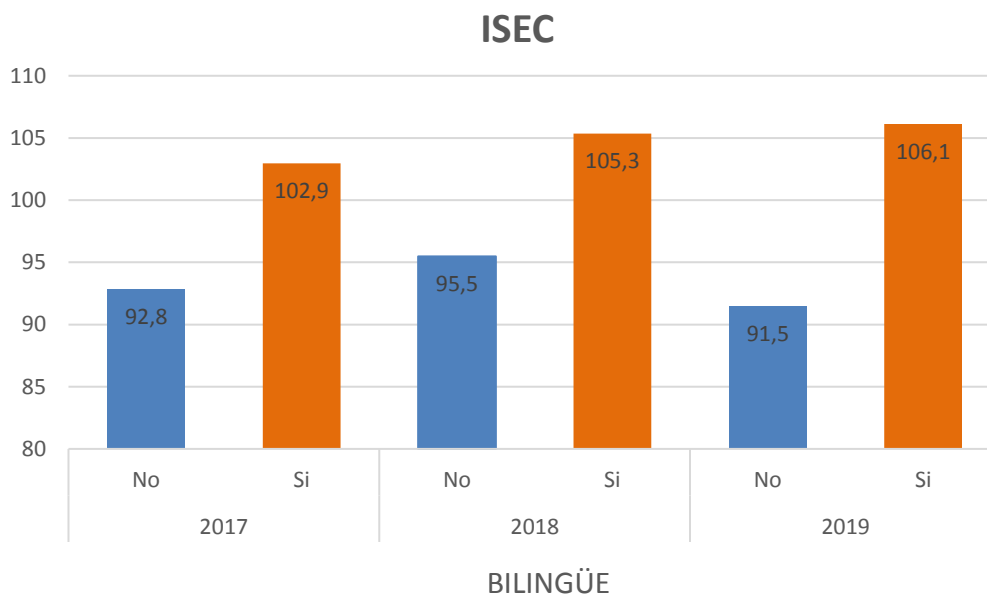
**Tabla 5*****Valor medio de ISEC de familias de alumnos bilingües y No bilingües***

<b>Estadísticos 2017-2018-2019</b>				
	N	Media		Desv. Desviación
	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Estadístico
ISEC BILINGÜE	27	104,81	2,2625	11,7566
ISEC NO BILINGUE	27	93,27	1,9615	10,1927
N válido (por lista)	27			

A partir de estas hipótesis hay que comprobar si la diferencia que existe entre los valores obtenidos en ambas medias es debida a que realmente los resultados de los bilingües son mejores que los resultados obtenidos por los no bilingües o si las diferencias obtenidas pudieron ser por azar.

**Figura 15**

*Valores ISEC alumnos No Biling/ Bilingües años 2017-2019*



Aplicando la fórmula para comparar las medias tenemos: Como el estudio se hace con 54 individuos en total y se comparan los 2 grupos, nuestra T tiene 52 grados de libertad ( $g.l.=54-2=52$ ). Buscando en la tabla de distribución T-student tenemos que el valor tabulado para un error  $p<0,05$  es:  $T_{52,p/2=0.025}=2,009$ . Podemos entonces afirmar que el valor de p es estadísticamente significativo, ya que el valor tabulado para un error  $p<0,05$  es inferior al encontrado. Luego se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay diferencias significativas entre las medias obtenidas en el valor ISEC entre familias de alumnos bilingües y no bilingües. Por lo tanto, son necesarios más estudios que determinen si este valor incide o no en el rendimiento académico de este alumnado.

Como se comprueba, la distribución socioeconómica y cultural del alumnado bilingüe es asimétrica: los centros y familias de ISEC medio-alto y alto tienden a solicitar su inclusión en el programa más que el resto de centros y familias, lo que hace que estos sectores de población saquen más provecho del programa que los tramos de ISEC medio-bajo y bajo. Estas conclusiones están en sintonía con las de la *Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas* (Comisión Europea,2012), en las que se señalan los siguientes factores influyentes en el rendimiento, tras analizar la información contextual recabada mediante cuestionario y los resultados de las pruebas:

- Las oportunidades de adquisición informal de las lenguas (los medios de comunicación y el juego).
- El conocimiento de lenguas extranjeras por parte de los padres y madres.
- La especialización lingüística de los centros, el uso de los recursos TIC, la existencia y proporción de profesorado visitante y los recursos orientados al alumnado con pasado inmigrante.
- La proporción de lengua extranjera hablada en el aula.
- Cuanto más útil considere el alumnado aprender una lengua, mejor será su dominio de la misma.

La asimetría de este factor de entrada no puede explicarse en términos de requerimientos previos o de distribución geográfica de la oferta, pues el programa está abierto a todo al alumnado con independencia de su historial académico y residencia. En todo caso, debe tenerse

en cuenta que la oferta bilingüe alcanza a todo el alumnado del centro, donde en un mismo nivel educativo pueden convivir grupos bilingües y no bilingües. Este hecho debe tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados del gráfico anterior, en ESO el incremento de la asimetría de la distribución se explicaría por un factor individual adicional( véase: *Informe sobre el PB de los centros docentes del Principado de Asturias 2016, CEC*): dentro de cada centro existe una tendencia que apunta a que las familias de ISEC alto y medio-Alto tienden a solicitar la inclusión de sus hijos/as en los programas bilingües más que las familias de ISEC bajo y medio-bajo.

No obstante, el informe del PB (CEC, 2016) demuestra que, una vez detraída la influencia de estos factores externos no identificables con el programa como son las variables de contexto (p. ej., el índice socioeconómico y cultural), la historia escolar (p. ej., el rendimiento previo) así como sus intereses, motivaciones y actitudes y puesto al descubierto el verdadero impacto del programa bilingüe su influencia sigue siendo positiva y significativa tanto en la competencia comunicativa como en las no comunicativas especialmente en los alumnos de Enseñanza secundaria cuando el PB ya ha tenido unos años de impacto sobre la competencia lingüística de los alumnos.

## **6.6. Procedimiento: Vía de Recolección de Datos**

Para evaluar la competencia clave en comunicación Lingüística en Lengua Extranjera: Inglés nos hemos servido de las Pruebas de Diagnóstico elaboradas por el Servicio de Evaluación Educativa en los años 2017,2018, 2019, en las que la investigadora ha participado en su elaboración.

La prueba de evaluación de la competencia en comunicación lingüística en lengua extranjera (inglés) consta de tres apartados:

1. Comprensión oral: los alumnos escuchan una audición y contestan a las preguntas que se proponen para cada una de ellas. Las instrucciones y los tiempos vienen marcados en el audio. La duración de esta parte es de 15 minutos. Contestan a 9 preguntas.
2. Expresión escrita: Los estudiantes redactan un texto a partir de unas instrucciones que aparecen en el cuadernillo. Esta parte de la prueba dura 20 minutos.
3. Comprensión lectora: Los alumnos leen dos textos y responden a varias preguntas sobre los mismos. La duración de esta parte es de 40 minutos. Contestan a 18 preguntas.

La valoración de la competencia lingüística se lleva a cabo teniendo en cuenta los resultados obtenidos por destrezas: comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita y se realiza a través de 4 cuadernillos ; cada cuadernillo está formado por varias unidades de evaluación con una serie de ítems por unidad, agrupadas en bloques; cada cuadernillo de la competencia en comunicación lingüística en Inglés contiene: dos audios, dos textos de comprensión lectora y un texto de expresión escrita.

A continuación, se exponen dos modelos de cuadernillo con sus unidades didácticas a modo de ejemplo. Las unidades didácticas correspondientes a los cursos o años 2018 y 2019 aún no han sido liberadas por lo que no se permite la difusión de tales datos.

La evaluación de diagnóstico tiene un carácter muestral y participarán en ella todos los centros docentes de Asturias a lo largo de tres años consecutivos; en el presente trabajo sin embargo se recoge una muestra significativa de los resultados obtenidos en 27 centros seleccionados previamente siguiendo unas directrices.

En la siguiente tabla se enumeran los títulos de las Unidades didácticas Educativas (UdE) empleadas y se conectan con la destreza que valoran. En el anexo I se, presenta la prueba de diagnóstico de 2017; modelo A y modelo B, en anexo I. Las otras dos pruebas de diagnóstico no han sido liberadas aún.

**Tabla 6**

*Ejemplo de Unidades de Evaluación aplicadas en 2017*

<b>Año 2017</b>	<b>Expresión escrita</b>	<b>Comprensión oral</b>	<b>Comprensión escrita</b>
<b>Modelo A</b>	“The day I got lost in a big city”	“Exams” “The future”	“Are teens literally addicted to screens?” “Yellow Arrow delivery Services”
<b>Modelo B</b>	“The positive and negative aspects of the Internet”	“The future” “Plans”	“Yellow Arrow delivery Services” “Computer Lab rules”

En las unidades didácticas educativas no se pretende evaluar conocimientos memorizados por el alumno sino más bien la aplicación que realizan de sus conocimientos y habilidades para resolver situaciones que guardan semejanza y fidelidad con situaciones reales. Ser competente significa ser capaz de utilizar lo aprendido para solventar problemas de la vida real, de modo que

como señalan Beberide (2007), la evaluación de competencias se hace dependiendo de la persona y el contexto y el uso que estas hacen de lo aprendido.

Según la Orden ECD/65/2015, anexo I, la competencia en comunicación lingüística “es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas en las cuales la persona actúa con otras personas y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Estas situaciones y prácticas pueden implicar el uso de una o más lenguas en diversos ámbitos u de manera individual o colectiva

Las unidades de diagnóstico utilizadas para evaluar la competencia lingüística en LE inglesa tratará de evaluar la capacidad del alumnado para desenvolverse en un conjunto de tareas de comunicación diseñando la evaluación en torno a tres de sus cuatro destrezas: comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita. La evaluación en competencias consiste en evaluar la capacidad del alumno para llevar a cabo un conjunto de tareas que exigen la realización de acciones con una finalidad concreta dentro de un contexto específico.

La competencia en comunicación lingüística se organiza en función de los siguientes bloques de contenidos:

### **Figura 16**

#### *Bloques de contenido de competencia comunicativa lingüística*

<b>Lengua extranjera: inglés</b>
Comprensión de textos orales y escritos
Producción de textos orales y escritos: expresión e interacción



En esta evaluación de la competencia lingüística en lengua inglesa como LE se realiza una propuesta integrada que pone al alumno de 4º curso de ESO ante situaciones que le permiten resolver problemas y tomar decisiones en torno a situaciones de la vida real, lo que permite evaluar las destrezas de comprensión y expresión escrita y comprensión oral del alumnado; no se disponen de datos de su expresión oral, sin embargo.

En las pruebas de diagnóstico de 2009 la Consejería de Educación del Principado de Asturias realizó una evaluación completa de la competencia comunicativa lingüística en lengua extranjera inglesa de los alumnos en 2.º curso de ESO según aparecía reflejado en la LOE, incluyendo todas las destrezas: comprensión y expresión oral y escrita; sin embargo, en los años sucesivos con la entrada en vigor de la LOMCE, las pruebas de diagnóstico carecen de evaluación en expresión oral de los alumnos de 4.º curso de ESO, a pesar de que forma parte de la evaluación de la asignatura en los centros docentes como se recogen en los objetivos de aprendizaje y los criterios de evaluación del currículo de la asignatura ;la prueba de expresión oral es complicada desde el punto de vista organizativo de forma que se cumplan los objetivos de validez y fiabilidad estadística suficientemente altas y desde un punto de vista técnico como así quedó demostrado en el informe de *la prueba piloto de evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en las pruebas de acceso a la universidad (PAU) 2012* ; el diseño y la estructura de la prueba en el estudio piloto así lo demostró.

Las unidades didácticas educativas del estudio presente se construyen dentro del esquema “situación-problema” de Scallon (2004) Las pruebas estarán formadas por varias unidades de evaluación que son bloques de tareas que presentan una estructura común aunando dos

elementos: motivos o estímulos y un conjunto de preguntas que derivan de ellos. Para ello las unidades educativas se estructuran en torno a tres elementos: un escenario, una serie de tareas y un sistema de indicadores.

La función del escenario es la de ofrecer un contexto escenario a la realidad en el que conocimientos y habilidades puedan movilizarse. Constituye por tanto el estímulo inicial a partir del cual se proponen las tareas en las que el alumno manifiesta que es capaz de utilizar lo aprendido demostrando así su grado de adquisición competencial. Los escenarios de las distintas unidades didácticas se construyen a través de formatos verbales(textos) y no verbales (fotografías, dibujos, gráficos) los cuales se extraen de distintas fuentes (prensa, revistas, vídeos, internet)En algunas de estas unidades el escenario se crea artificialmente tomando como referencia la realidad cotidiana, cercana al estudiante así pues los estímulos son variados y de procedencia diversa.

Las preguntas han de permitir comprobar los distintos grados de manejo de las destrezas y de la adquisición de las competencias por parte de los estudiantes, su capacidad para aplicar los conocimientos y destrezas que le proporcionan sus vivencias” el saber hacer”. Las preguntas son de respuesta abierta corta o de elección múltiple, excepto la prueba que mide la expresión escrita de los estudiantes, que es de carácter abierto, pero para garantizar la fiabilidad y validez de las correcciones se corrigen con una rúbrica con criterios claros y objetivos que facilitan y unifican la corrección.

Para realizar la evaluación en competencias se tienen en cuenta dos elementos fundamentales:

1. Procesos cognitivos que el alumnado pone en marcha para responder a la situación problemática planteada.
2. Contenidos de la evaluación: matriz de especificaciones y tabla de pesos.

Para la evaluación en competencias se deben tener en cuenta diversos procesos cognitivos que guardan relación con la capacidad del alumnado para recoger información, transformarla en conocimiento propio y aplicar sus recursos para resolver problemas y afrontar situaciones diversas.

Tales procesos guardan relación con tres tipos de destrezas que el alumno ha de poner en marcha para la adquisición de aprendizajes que conducen al desarrollo de las competencias clave y que se indican a continuación:

**Figura 17**

*Relación entre las destrezas evaluadas y los procesos cognitivos*

<b>DESTREZAS</b>	<b>PROCESOS</b>
<p><b>Destrezas elementales o de reproducción</b> Hacen referencia a acciones tales como reconocer, identificar y comprender la información que se proporciona en diversas situaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Acceso</li> <li>• comprensión</li> </ul>
<p><b>Destrezas desarrolladas o de conexión</b> Exigen que el alumnado vaya más allá de los problemas habituales, realice interpretaciones en diversas situaciones pero todavía en contextos relativamente conocidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aplicación</li> <li>• análisis y valoración</li> </ul>
<p><b>Destrezas avanzadas o de reflexión</b> Implican perspicacia o reflexión por parte del alumnado así como creatividad a la hora de identificar el problema y establecer interrelaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• síntesis y creación</li> <li>• juicio y regulación</li> </ul>

El Proyecto de Orden Ministerial, de 25 de enero de 2017 por el que se determinan las características generales, el diseño y el contenido de la Evaluación Final de Educación Secundaria establece tres procesos cognitivos para la competencia lingüística en lengua extranjera: localizar y obtener información, integrar e interpretar y reflexionar y valorar. Dichos procesos cognitivos guardan relación con los tres tipos de destrezas mencionados anteriormente y que el alumno ha de poner en marcha para la adquisición de los aprendizajes.

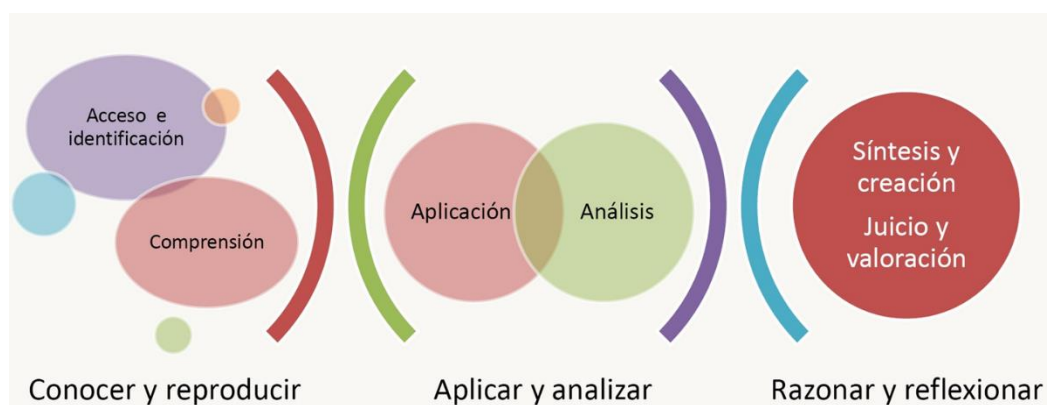
Para valorar la adquisición de la competencia se relacionan los diferentes bloques de contenido de la asignatura con los estándares de aprendizaje evaluables del currículo ubicados en

relación a uno de los procesos cognitivos mencionados anteriormente. Esto se representa mediante tablas que reciben el nombre de matrices de especificaciones y constituyen la guía para confeccionar las pruebas de diagnóstico, más allá de ser una selección al azar de estándares y procesos cognitivos, lo que le confiere validez a la prueba como instrumento de medida del grado de consecución de la competencia.

Por lo tanto, para elaborar las matrices de especificaciones se parte de:

1. La descripción de las competencias que recoge la Orden ECD/65/2015 de 21 enero por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la Educación Secundaria Obligatoria.
2. La revisión y un análisis del currículo (Real Decreto 1105/2014 de 26 diciembre; Decreto 43/2015 de 10 de junio) con el fin de encontrar aquellos elementos que guarden relación con la competencia a evaluar, centrándose en el análisis de los estándares de aprendizaje y en la materia de referencia.

Una vez seleccionados los estándares de aprendizaje se asocian con los procesos cognitivos que pone en marcha el alumno para la realización de las tareas que son objeto de evaluación. En la siguiente tabla se relacionan los diferentes procesos cognitivos que los alumnos realizan al responder a las pruebas de diagnóstico.

**Tabla 7*****Procesos cognitivos***

<b>Destrezas de Reproducción</b>
Acceso: identificar, reconocer, recordar, localizar un dato
Comprensión: explicar, redefinir, diferenciar, distinguir
<b>Destrezas de Conexión</b>
Aplicación: organizar, aplicar, enlazar, emplear, escoger, etc.
Análisis y valoración: deducir, inferir, clasificar, comparar, relacionar,
<b>Destrezas de Reflexión</b>
Síntesis y creación: producir, crear, narrar, exponer, inventar, combinar
Juicio y regulación: ponderar, decidir, comprometerse, establecer conclusiones, emitir un juicio

En las tareas existen 2 formatos de pregunta: preguntas de respuesta cerrada: múltiple, en las que el alumno escoge la respuesta verdadera entre tres o cuatro opciones (comprensión oral y escrita) o de verdadero/falso y preguntas abiertas de respuesta abierta larga o construida

(expresión escrita) que requieren de una contestación más amplia, el proceso de elaboración de dicha respuesta normalmente conlleva actividades cognitivas de orden más elevado. El alumno a partir de unas instrucciones debe redactar un texto que responda a la tipología y contenido solicitados. Cada una de las preguntas o ítems tiene como finalidad movilizar una respuesta observable en cada estudiante sobre su capacidad de aplicación de los conocimientos, actitudes y destrezas que le proporcionan sus vivencias tanto en la escuela como fuera de ella “el saber hacer”.

Cada una de las preguntas ha de ir acompañado de criterios claros y objetivos que faciliten y unifiquen la corrección. Para la corrección de las tareas se elaboran los cuadernillos o guías de corrección para el profesorado seleccionado por los equipos con criterios claros y objetivos que unifican la corrección. Aquellas preguntas de respuesta cerrada múltiple se valoran de acuerdo a la siguiente relación:

**Figura 18***Corrección para los cuadernillos de evaluación de la comprensión lectora*

Código 1	Respuesta correcta
	Estas respuestas incluyen todos los aspectos requeridos por la cuestión planteada. Se trata de una respuesta precisa y que proporciona argumentos válidos.
Código 0	Respuesta Incorrecta
	Son respuestas erróneas o simplemente los argumentos que se presentan no son válidos.  Puede que intenten proporcionar parte de los aspectos requeridos por la pregunta, sin embargo, se determina que las respuestas son imprecisas; puede que la persona que responde no consiga tratar ningún elemento de los requeridos o que aporte información no relacionada con la pregunta
Código 9	No contesta / respuesta no interpretable
	Son respuestas en blanco o no interpretables. Esto incluye intentos tachados y borrados, ilegibles e irrelevantes, dibujos y garabatos.

Para la corrección de la expresión escrita se utiliza una rúbrica de evaluación que contempla los siguientes códigos para cada uno de los apartados:



**Figura 19**

*Código de corrección para los cuadernillos de evaluación de la expresión escrita*

<b>Código 3</b>	<b>Muy adecuado</b>
	Cumple con todos los requisitos establecidos para este apartado.
<b>Código 2</b>	<b>Bastante adecuado</b>
	Cumple con los requisitos elementales establecidos para este apartado.
<b>Código 1</b>	<b>Poco adecuado</b>
	No cumple con alguno de los requisitos elementales establecidos para este apartado.
<b>Código 0</b>	<b>Nada adecuado</b>
	No cumple con los requisitos establecidos para este apartado, texto en blanco o escribe menos de 12 palabras.

En el caso de la expresión escrita se anotará el código correspondiente a cada apartado evaluado en el espacio que, a tal efecto, se incluye al finalizar esta destreza, como se muestra a continuación, en la figura 6. La muestra completa de la rúbrica de evaluación para la destreza de expresión escrita aparece en el anexo II.

**Figura 20**

*Aspectos de la rúbrica de evaluación de la expresión escrita*

<b>EVALUACIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA. Lengua inglesa</b>							
<b>ASPECTOS FORMALES</b>	<b>MANEJO DEL TEXTO</b>				<b>CORRECCIÓN</b>		
<b>1.</b>	<b>2.</b>	<b>3.</b>	<b>4.</b>	<b>5.</b>	<b>6.</b>	<b>7.</b>	<b>8.</b>
<b>Presentación:</b>	<b>Extensión</b>	<b>Contenido y tipo de texto</b>	<b>Coherencia</b>	<b>Cohesión</b>	<b>Competencia gramatical</b>	<b>Riqueza léxica</b>	<b>Spelling</b>
-							
<b>Claridad</b>							
-							
<b>Limpieza</b>							

Como se desprende de la lectura de lo anteriormente expuesto, las “guías de corrección” es el instrumento con el que cuenta el equipo de docentes encargado de la corrección y codificación de la prueba de la competencia en comunicación lingüística en Lengua extranjera: Inglés. Se trata de un manual de procedimiento que tiene una doble finalidad:

- Proporcionar a las personas responsables de la corrección la información y las directrices que necesitarán para asignar de forma fiable y válida la codificación.
- Garantizar la homogeneidad en la corrección de la prueba, de ahí que tenga una estructura de guía–solucionario para facilitar la corrección y posterior codificación de las respuestas.

El análisis de esta guía es un proceso necesario antes de iniciar la revisión de los cuadernillos.

Los escenarios, tareas, indicadores y criterios de corrección, así como los materiales empleados y el tiempo disponible para cada una de las unidades didácticas educativas se especificarán y detallarán en los próximos capítulos dedicados a la presentación y análisis obtenidos en cada una de las competencias.

### **6.7. Instrumento de Análisis de los Datos. Procesamiento y Presentación de Datos**

Los datos que hemos utilizado en este estudio nos han sido facilitados por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa y específicamente el Servicio de Evaluación Educativa dentro de esta de la Consejería de Educación y Cultura del principado de Asturias. Fueron obtenidos en la Evaluación de diagnóstico realizada en el trienio 2017-2019 y regulada por las Resoluciones de 8 de mayo de 2017, 12 de febrero de 2018 y 4 de marzo de 2019 de la Consejería de Educación y Cultura, por las que se convocan las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente a los años académicos 2017-2018-2019. Recordemos que previamente ha existido un proceso de definición y construcción de las pruebas de diagnóstico, su posterior ensayo o pilotaje para la verificación de la idoneidad como instrumento de medición, su corrección a la luz de lo que derivó el ensayo y finalmente su edición, sujeto a las condiciones de reserva que impone su uso simultáneo, para ser aplicadas con plenas garantías de igualdad.

Estas pruebas según el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario e implantación de la LOMCE, en su artículo 1 modifica la disposición final quinta de la LOMCE (2013), según la cual, hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, las evaluaciones

finales de etapa de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, recogidas respectivamente en los artículos 21 y 29 de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, tienen un carácter muestral y tendrán finalidad diagnóstica.

Por lo tanto, el objetivo de la Administración educativa al recoger estos datos no es el de estudiar la eficacia del PB en la adquisición de las competencias clave. Sin embargo, como se verá más adelante dichos datos son susceptibles de proporcionar una información muy valiosa acerca del dominio de la competencia lingüística en LE de los alumnos del PB o alumnos AICLE, tomando como grupo de control el resto del alumnado que sigue enseñanzas ordinarias. Gracias a ellos, podremos entender mejor cuáles son las habilidades o destrezas específicas que los alumnos escolarizados en Secciones Bilingües adquieren y cómo se van desarrollando a lo largo del tiempo.

**Figura 21**

*Relación instrumentos, datos y niveles de rendimiento*



Para comparar la adquisición de las destrezas de comprensión escrita, comprensión oral y expresión escrita hemos empleado por tanto datos que hemos recabado específicamente para este trabajo y que proceden de alumnos que han sido objeto de las pruebas de diagnóstico durante estos tres años y estaban dentro de IES que ofertaban enseñanzas bilingües y no bilingües. Para ello hemos seleccionado una muestra no probabilística y mucho menor que las que se manejan de carácter muestral y finalidad diagnóstica. Gracias a ellos podremos contrastar en estas destrezas los resultados de alumnos bilingües y no bilingües de 4º ESO.

## Figura 22

### *Muestra analizada*

	CL	EE	CO	HIZO PRUEBA	SUMA DE N
<b>2017-TOTAL</b>				<b>375</b>	<b>433</b>
No AICLE	x	x	x	212	257
AICLE	x	x		163	176
<b>2018-TOTAL</b>				<b>608</b>	683
No AICLE	x	x	x	332	379
AICLE	x	x	x	276	304
<b>2019-TOTAL</b>				<b>513</b>	614
No AICLE	x	x	x	301	393
AICLE	x	x	x	212	221

A continuación, se muestra a modo de esquema las técnicas e instrumentos de recogida de datos usadas para dar respuesta a cada objetivo o pregunta de investigación:

**Figura 23***Objetivos, instrumentos y técnicas de investigación*

<b>Objetivos</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Investigación</b>
Evaluación del efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión lectora de los alumnos.	<p>-Pruebas de diagnóstico 2017,2018.2019 en Competencia comunicativa Lingüística en LE inglesa</p> <p><i>-Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias 2016</i></p> <p><i>-Informes sobre los resultados académicos en la educación asturiana 2016-2019</i></p> <p><i>-Informe Evaluación de Diagnóstico 2019. Niveles de Rendimiento 4º ESO</i></p> <p><i>-Informe Seguimiento de Objetivos 2020, Edición junio 2019</i></p> <p>Rúbrica de evaluación de comprensión escrita</p>	Cuantitativa
Evaluación del efecto de la enseñanza AICLE sobre la expresión escrita de los alumnos.	<p>-Pruebas de diagnóstico 2017,2018.2019 en competencia comunicativa lingüística en LE inglesa</p> <p><i>-Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias 2016</i></p> <p><i>-Informes sobre los resultados académicos en la educación asturiana 2016-2019</i></p> <p><i>-Informe evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de Rendimiento 4º ESO</i></p> <p><i>-Informe seguimiento de objetivos 2020, Edición junio 2019</i></p> <p>Rúbrica de evaluación de expresión escrita</p>	Cuantitativa

Objetivos	Instrumento	Investigación
Evaluación del efecto de la enseñanza AICLE sobre la comprensión oral de los alumnos.	<p>-Pruebas de diagnóstico 2017,2018.2019 en competencia comunicativa lingüística en LE inglesa</p> <p><i>-Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias 2016</i></p> <p><i>-Informes sobre los resultados académicos en la educación asturiana 2016-2019</i></p> <p><i>-Informe evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de Rendimiento 4º ESO</i></p> <p><i>-Informe seguimiento de objetivos 2020, Edición junio 2019</i></p> <p>Rúbrica de evaluación de comprensión oral</p>	Cuantitativa

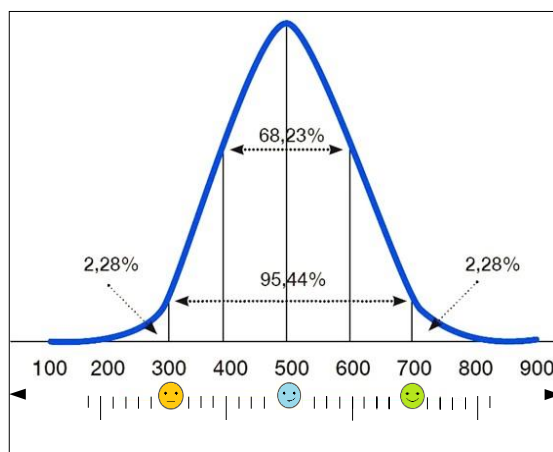
### **6.7.1. Resultados Cuantitativos: Escalas de Puntuaciones**

Los resultados obtenidos por los alumnos en las pruebas diagnósticas se han procesado y se han exportado a una hoja de cálculo Excel y posteriormente se han elaborado unos gráficos representativos del nivel de competencia demostrado. Las pruebas empleadas se han incluido en un anexo.

Las pruebas diagnósticas aplicadas arrojan unos resultados cuantitativos que determinan las puntuaciones numéricas transformadas del alumnado tras la realización de las mismas. Para ello se utiliza una escala de puntuaciones donde la media se fija en 500 puntos y la desviación típica en 100.

**Figura 24**

*Escala de puntuaciones; media en 500*



Se trata de una distribución que se ajusta a la normalidad estadística y donde, aproximadamente, dos tercios de la población obtendrán una puntuación comprendida entre 400 y 600 puntos; un 95% de la población escolar obtendrá una puntuación entre 300 y 700 puntos; y un 2% de estudiantes tendrán puntuaciones por debajo de 300 puntos y otro 2% por encima de 700 puntos.

En todas las escalas se han recuperado más del 90% de los casos totales. Los datos son representativos del curso y centro correspondientes. Se ha de tener en cuenta lo siguiente:

- Las escalas totales (conjunto de Asturias) de cada competencia tienen como media 500 puntos y desviación típica 100 [N (500,100)].
- La prueba de expresión escrita se puntúa por un sistema de rúbricas, por lo que los resultados pueden contener un “efecto del corrector”, cuestión que debiera afectar menos al resto de las escalas donde el formato de los ítems es cerrado o, como



mucho, de respuesta abierta corta o muy corta y se corrigen según unos libros de codificación cerrado.

Para comparar los datos de una y otra cohorte hemos empleado la prueba para comparar medias de muestras independientes (T-student) ya que es el procedimiento más idóneo para evaluar si existe una asociación entre una variable categórica (alumnos del PBs, AICLE/alumnos No Bilingües/NO AICLE) y una variable cuantitativa (resultados obtenidos en los indicadores y en las destrezas de uno y otro grupo). La tabla resultante de esta prueba tiene la siguiente estructura:

**Tabla 8**

***Resultados cuantitativos CO/EE/CL***

<b>Año 2017</b>	<b>CO</b>	<b>EE</b>	<b>CL</b>	<b>N</b>
Centro 20 BIL	540	529	541	24
Centro 20 NB	420	450	424	33

La información que la tabla proporciona acerca de las dos cohortes es la siguiente: número de alumnos que realizaron la prueba (N), la media de sus resultados por destreza evaluada sobre 500 y una desviación típica de 100.

La desviación típica mide la dispersión de las observaciones respecto a la media (Moore, 2005). Por tanto, una desviación típica más alta muestra una mayor dispersión de los resultados de los alumnos con relación a la media.

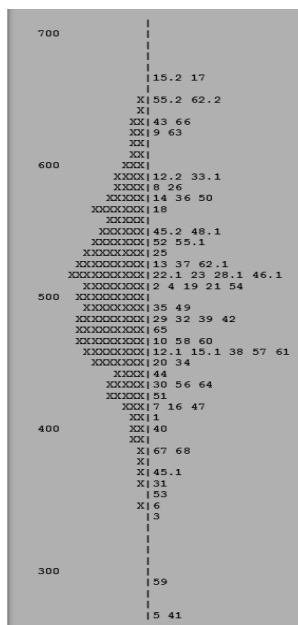
La suma de esos resultados se refleja en un mapa de ítems y estudiantes que permite ubicar a todo el alumnado y todos los ítems utilizados en la prueba dentro de la misma escala:

- Cada **X** determinaría un número concreto de estudiantes que contesta a cada ítem correctamente.
- Cada **número** identifica a un ítem del banco o conjunto de preguntas utilizadas en la prueba.

A continuación, se exponen a modo de ejemplo los resultados de la prueba de diagnóstico 2019 de la población escolar de 4º ESO evaluada en el Principado, Fig 25

### Figura 25

#### *Ejemplo de análisis de escalas*



El orden creciente de la escala, desde abajo hacia arriba, señala el incremento de la puntuación y del nivel de dificultad de los ítems empleados. Los ítems más difíciles de contestar describen niveles de competencia altos, el alumnado debe realizar procesos cognitivos más complejos dentro de la taxonomía de Bloom, en la escala del ejemplo la mayoría del alumnado se encuentra en la franja intermedia de logro. En la siguiente tabla se ejemplifica el análisis de los ítems empleados en las pruebas

**Tabla 9**

*Análisis de ítems*

1. <b>Discriminación:</b> propiedad fundamental: los más competentes tienden a acertar el ítem y lo menos competentes tienden a fallarlo.
2. <b>Dificultad:</b> proporción de aciertos. Se aceptan ítems de toda ranga y depende del objetivo de la prueba. Se prefiere que la mayoría sea de dificultad media.
3. <b>Funcionamiento diferencial:</b> los ítems no perjudican a determinados grupos (género, minorías...)

Las escalas resumen con un único valor la posición relativa de cada estudiante con respecto a su población de referencia, pero no describe las competencias y habilidades concretas que domina. Para ello es necesario realizar un análisis cualitativo de estos resultados, relacionando el ítem con el objetivo específico dentro de los descritos en el currículum de la asignatura y así poder llevar a cabo el análisis de lo que el alumno es capaz o no de hacer. Cada

ítem usado en la prueba de diagnóstico nos proporciona una radiografía similar a la descrita en la figura 24 que constituye la tabla de especificaciones, que como se puede ver en la siguiente figura es una tabla de doble entrada que establece la relación entre los bloques de contenidos y los estándares de aprendizaje o descriptores ubicados en relación a uno de los procesos cognitivos.

### Figura 26

*Ejemplo de información que cada ítem proporciona*

NOT ALL HEROES WEAR A CAPE_01	
<b>Competencia</b>	Comunicación lingüística en Lengua Extranjera: Inglés.
<b>Bloque de contenido</b>	Comprensión de textos escritos.
<b>Proceso</b>	Localizar y obtener información.
<b>Criterio de evaluación</b>	Identificar la información esencial y los detalles importantes en un texto breve que trate de asuntos cotidianos y que contenga estructuras y un léxico de uso común.
<b>Estándar /Descriptor</b>	Comprende los aspectos generales y los detalles relevantes de textos de ficción bien estructurados, en los que el argumento es lineal y puede seguirse sin dificultad, y los personajes y sus relaciones se describen de manera clara y sencilla. / Identificar y distinguir el tipo de texto en el que va contenido el mensaje. (CL3)

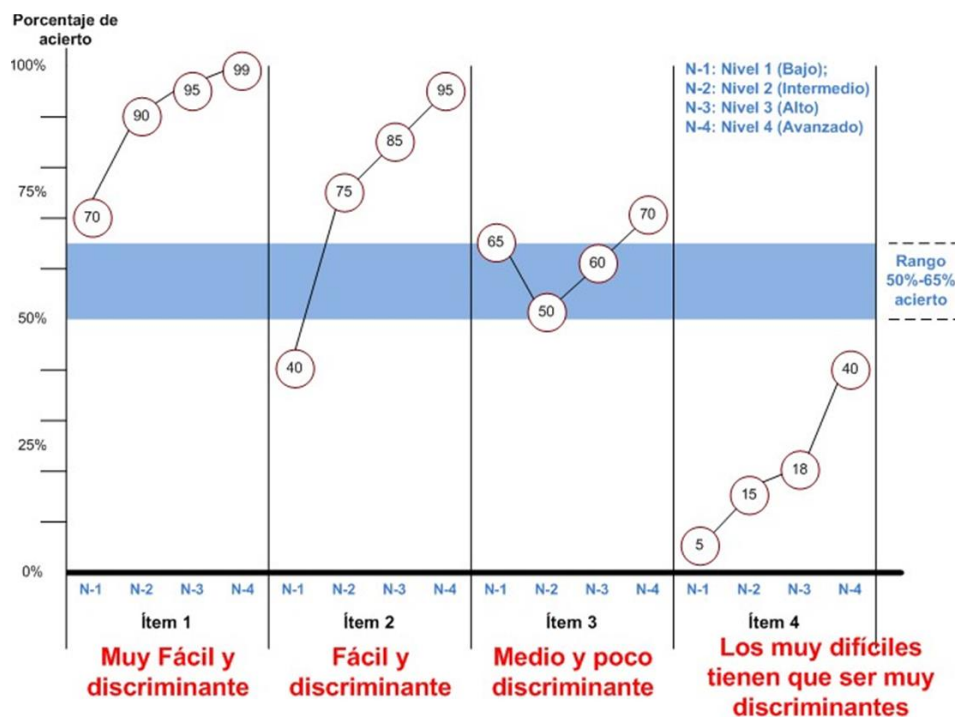
NOT ALL HEROES WEAR A CAPE_01	
<b>El alumnado es capaz de:</b>	Identificar elementos distintivos de un relato de ficción.
<b>Contexto</b>	Personal.
<b>Criterios de corrección</b>	<p><b>Solución.</b></p> <p>A. (In an adventure book).</p> <p>Código 1.- Respuesta correcta.</p> <p>Código 0.- Respuesta incorrecta.</p> <p>Código 9.- No contesta/respuesta no interpretable.</p>
<b>Dificultad</b>	Baja.

En la tabla número 10 se ejemplifica el índice de discriminación de los ítems tipo usados en las pruebas. El ítem 1 (Fig.26) al ser muy fácil y tener un porcentaje de acierto por parte del alumnado muy alto es un ítem discriminante pues recoge lo que una gran parte de la población analizada es capaz de hacer según los descriptores de los objetivos y criterios de evaluación del currículo de la asignatura

Tabla 10

*Índice de discriminación*

(Fuente: Consejería de Educación y Cultura. Servicio de Evaluación Educativa. ED2019)

**6.7.2. Niveles de Rendimiento del Alumno**

Además de tener en cuenta medidas de tendencia central como es el caso de los dos grupos cohortes comparadas para cada IES es interesante comparar cómo se comportan las dos cohortes cuando se distribuyen su población en seis niveles de logro, que abarcan desde el nivel más bajo, nivel 1 hasta el nivel más alto (nivel 6). La escala de seis niveles es utilizada por diversas evaluaciones internacionales, como por ejemplo PISA. La definición de los niveles establecidos es el siguiente: muy bajo (nivel 1), bajo (nivel 2), intermedio bajo (nivel 3), intermedio (nivel 4), intermedio alto (nivel 5) y alto (nivel 6).

**Figura 27***Niveles de rendimiento*

BAJO	PARCIAL	BUENO		ALTO	
Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6

Para llegar a determinar estos niveles de logro, se siguen dos fases:

## a) Fase estadística

Se comienza determinando 5 puntos de corte en la escala de resultados. Con estos puntos de corte se crean 6 niveles de rendimiento, estableciéndose en cada uno de ellos la puntuación mínima y máxima que logra cada estudiante ubicado en cada nivel.

Una vez creados los niveles de rendimiento la fase estadística continúa asignando cada ítem a uno de los niveles mencionados. Esta asignación se realiza atendiendo a la mayor o menor complejidad de las cuestiones planteadas en las unidades de evaluación aplicadas, así como el grado de acierto en las respuestas por parte del alumnado:

1. Se calcula el porcentaje de estudiantes que aciertan el ítem en cada uno de los grupos.
2. Se comprueba qué grupos presentan una clara diferencia en el porcentaje de acierto. El criterio de corte más usual es: grupo inferior < 50% y grupo superior > 65

De forma general, los niveles de rendimiento se identifican de la siguiente manera:

NIVEL 1. Corresponde al grado más bajo de adquisición de la competencia.

NIVEL 2. Se describe con la expresión desarrollo parcial de la competencia. Serían estudiantes con herramientas elementales para aprender, aunque en ocasiones pueden no ser suficientes, con lo que sus resultados pueden ser positivos en determinadas ocasiones y en otras no.

NIVEL 3 y 4. Sería el alumnado con rendimientos habituales buenos, con recursos para abordar los aprendizajes de manera autónoma.

NIVEL 5 y 6. Representan al alumnado sin dificultades para adquirir nuevos aprendizajes, el grado más alto de adquisición de las competencias.

b) Análisis curricular de los ítems

Una vez que todos los ítems han sido distribuidos en su correspondiente nivel de rendimiento se dispone del conjunto de ítems que conformarán el abanico de competencias, conocimientos, habilidades y destrezas del alumnado de ese nivel.

En ese momento se inicia la última fase de la tarea en la que se lleva a cabo un análisis curricular de cada ítem, traduciendo los resultados estrictamente cuantitativos a términos curriculares.

La información que corresponde a cada nivel se presenta en dos partes:

- **En una primera parte se describen**, con carácter general, los aprendizajes alcanzados por el alumnado que se encuentra en cada uno de los niveles. A modo de ejemplo se presenta en la Fig.28 la descripción de niveles de logro 5 y 6. El resto de los niveles aparecen descritos en anexo III.



**Figura 28***Descripción de los niveles 5 y 6***NIVELES 5 (entre 570 y 619) y 6 (a partir de 620)**

**Comprensión Oral:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de captar la información global y específica identificando matices e intenciones del interlocutor y mostrar una comprensión detallada del mismo en textos orales sobre gestiones cotidianas formales e informales o indicaciones de un ponente. Es capaz de deducir significados nuevos partiendo de la comprensión general del mensaje o del contexto.

**Expresión Escrita:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de realizar escritos desarrollando plenamente la función comunicativa con claridad, limpieza y corrección y sin errores de spelling. El escrito presenta información relevante y coherente y un vocabulario variado y adecuado al formato y al registro.

**Comprensión Lectora:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de comprender e interpretar información por el contexto de textos de ficción, artículos o correspondencia formal e informal. Capta las sutilezas y matices del lenguaje como la ironía, discrimina información relevante y hace inferencias complejas sobre objetivos, intenciones o consecuencias a partir de la información recibida.

- **-En segundo lugar, se presentan** de forma más detallada, las acciones que el alumnado que se halla en ese nivel es capaz de realizar, tras el análisis de las respuestas dadas en el transcurso de la prueba. Cada acción aparece con el número de ítem así como el rango de puntuaciones que lo delimitan. Esa información, tal como se presenta, tiene un carácter inclusivo, los aprendizajes desarrollados en cada nivel incluyen además todos los adquiridos en los niveles anteriores. El alumnado resuelve satisfactoriamente los ítems de ese nivel y los ítems de niveles inferiores. Así la relación entre niveles e ítem y por consiguiente su relación curricular se establece como se muestra en la siguiente figura:

**Figura 29**

*Descripción curricular del ítem. Niveles 1 y 2*

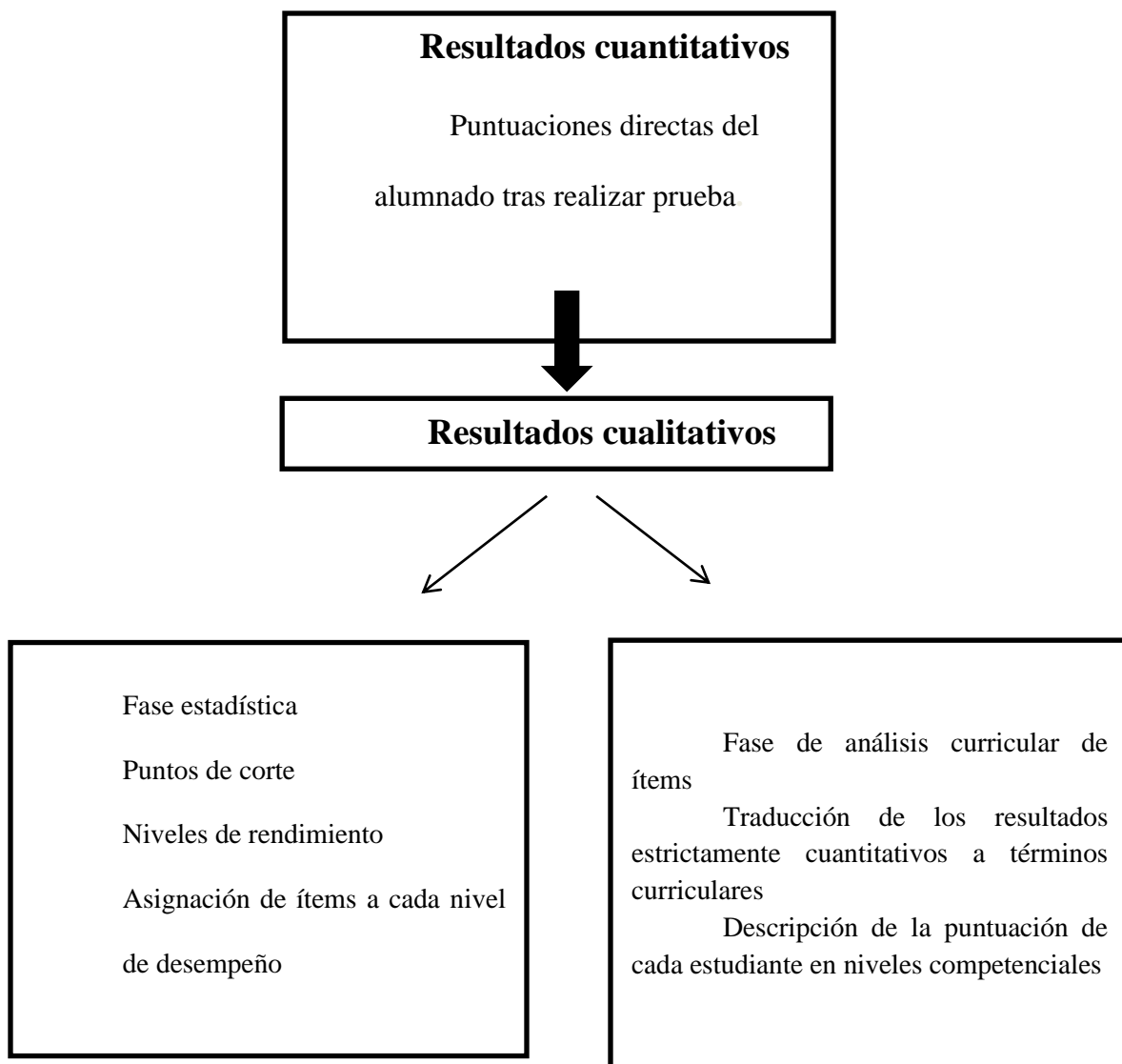
NIVELES 1 Y 2 HASTA 435 PUNTOS

<b>DESTREZA. DESCRIPCIÓN CURRICULAR DEL ÍTEM</b>
CO- 3. Comprender el horario de apertura de un restaurante mediante el contraste con las expresiones “am” y “pm” con las usadas en su lengua materna.
CO- 4. Captar la información que se incluye en un “check in” en la recepción de un hotel.
CO- 6. Identificar los matices adicionales del texto para interpretar el objetivo de la estancia del interlocutor con ayuda del contexto.
CO- 8. Captar la información principal del test del que se habla: está basado en los mensajes de texto que escribes y ofrece interpretaciones sobre tu personalidad. .
CL-48. Recordar e interpretar el significado de la abreviatura “labs”.
CL-51. Identificar el registro formal a través de expresiones como: “We are delighted to announce”, “students are required to” and “Yours sincerely”.
CL-53. Discriminar el significado de acrónimos y abreviaturas de uso común como UK.
CL-60. Recordar e interpretar el significado de las siglas /acrónimo UFO usado comúnmente.

El procedimiento seguido se expone a modo de resumen con este esquema, Fig. 30:

**Figura 30**

*Procedimiento seguido para analizar los datos*



Finalmente se recuerda que para el análisis de la competencia en comunicación lingüística en inglés en alumnos AICLE / No AICLE mostraremos una tabla resultante de la prueba T-Student, un gráfico de comparación de medias y dos gráficos que estudian la distribución de las poblaciones en seis niveles de logro (su porcentaje y su proporción) por cada

destreza: comprensión oral, escrita y expresión escrita. Además, adjuntaremos gráficos del porcentaje y proporción de las poblaciones por niveles de logro en cada una de las dimensiones y estudiaremos el porcentaje y proporción de alumnos en las distintas puntuaciones de cada indicador a través de gráficos de columnas apiladas.

## **6.8. Conclusiones**

En este capítulo de la tesis se ha presentado el diseño metodológico y las justificaciones teóricas de la investigación, que pretende analizar el impacto del contexto AICLE sobre la competencia lingüística en inglés de estudiantes de los programas o secciones bilingües. Como se explica en el capítulo el diseño de la tesis es longitudinal y los datos sobre las variables dependientes (comprensión y expresión escrita y comprensión oral) se recogieron a lo largo de tres años consecutivos 2017,2018,2019. Se contó con dos grupos comparables de estudiantes de ILE (N Bilingüe=651; y 845 NB) que recibían dos tipos de enseñanza de LE diferentes (AICLE en combinación con EFI y EFI sola) en el mismo momento de su etapa formativa: 4ª ESO. Además, a la hora de confeccionar la muestra se prestó especial interés en seleccionar grupos de participantes lo más representativos del panorama educativo asturiano, por lo que se recogen muestras de centros de oriente, centro y occidente, centros de enseñanza pública y concertada. Se cuenta con un corpus total de 1496 pruebas que fueron evaluadas por los profesores de 27 centros educativos diferentes.

Asimismo la tesis cumple con los requisitos de fiabilidad y validez, especialmente atendiendo a las consideraciones siguientes: a) se muestran dos grupos de estudiantes de LE (experimental y de control) comparables al inicio; b) los instrumentos de recogida de datos han

sido pilotados por la Consejería de Educación y el Servicio de Evaluación educativa;3) la tipología diversa de las preguntas sobre distintos procesos cognitivos en las pruebas de diagnóstico cubriendo todos los criterios de evaluación, estándares de aprendizaje del currículo LOMCE para ese curso determinado y sus distintos bloques de contenidos, 4) una identificación clara y transparente de todos los procesos de la investigación desde la elección del método y su justificación, la elección de participantes, la selección de las pruebas de diagnóstico a evaluar hasta la toma y presentación de datos, su análisis y la presentación de resultados.

En definitiva, en esta tesis se pretende reflexionar sobre el impacto del contexto AICLE en la competencia lingüística de dos cohortes diferentes de ALE, uno que sigue la formación AICLE junto con EFI y otro con AICLE solo. El diseño longitudinal de la tesis a lo largo de un periodo de tiempo largo como es tres años

Por ello nos basamos en los siguientes aspectos teóricos que se exploran de manera empírica haciendo uso de técnicas estadísticas y análisis de índole cuantitativo 1) los beneficios de los contextos AICLE sobre la competencia en producción escrita, comprensión oral y escrita. Por lo tanto, una vez presentados los aspectos metodológicos de la investigación se procede a dar paso al Capítulo 7 en el que se aportarán los resultados derivados de los estudios realizados, en línea con las preguntas PI que se presentaron en 2.2

## 6.9. Referencias

- Allwright, D., y K.M. Bailey, 1991. *Focus on the Language Classroom: An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Beberide, F. A. (2007). Evaluación diagnóstica en Castilla-La Mancha. In *Organización y gestión educativa: Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* (Vol. 15, No. 2, pp. 28-33). Ciss Praxis.
- Bisquerra, Rafael, 1989, *Métodos de investigación educativa: Guía Práctica*, Barcelona: CEAC.
- Campbell, D. T. (1975). III. Degrees of freedom and the case study. *Comparative political studies*, 8(2), 178-193.
- Cohen, L., and L. Manion. 1985. *Research Methods in Education*. London: CroomHelm
- Commission of the European Communities. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*.
- Comisión Europea (2012) *First European survey on Language competence*. Technical Report. Luxembourg. Publications Office of the European Union.
- Consejería de Educación y Cultura. (2016). *Informe sobre el programa bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research.

Decreto 43/2015, de 10 de junio, *por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias*. (BOPA de 30 de junio de 2015)

Driessnack, M., Sousa, V. y Costa, I. (setiembre-octubre, 2007). Revisión de los diseños de investigación relevantes: parte 3: métodos mixtos y múltiples. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 15(5), 179-182.

[http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es\\_v15n5a24.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n5/es_v15n5a24.pdf)

(Consultado 09/07/2018)

Duff, P. A. (2012). How to carry out case study research. *Research methods in second language acquisition: A practical guide*, 95-116.

Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata

Ellis, R. (1997). *SLA research and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Figueras, S. y Gargallo, P. (2003). Análisis exploratorio de datos.

<http://www.5campus.com/leccion/aed>

(Consultado 28/02/2018).

García Crespo, F.J. y Galián Nicolás, B. (2018). Informe Evaluación N° 17. *Equidad educativa en Asturias, España y Europa a partir de los resultados PIRLS 2016*. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias.

FASE, I. D. L. P. (2012). *Prueba piloto de evaluación de la expresión oral en lengua inglesa en la prueba de acceso a la Universidad (PAU) 2012.*

Kemmis, S. y R. McTaggart (eds.) 1988. *The Action Research Planner*. 3<sup>rd</sup> ed. Geelong, Australia: Deakin University Press.

Hoepfl, M. C. (1997). Choosing qualitative research: A primer for technology education researchers. *Volume 9 Issue 1* (fall 1997).

Johnson, R. B. y Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Latorre, A., Rincón, D. y Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Lemke, J. L. (1990). *Talking science: Language, learning, and values*. Ablex Publishing Corporation, 355 Chestnut Street, Norwood, NJ 07648 (hardback: ISBN-0-89391-565-3; paperback: ISBN-0-89391-566-1).

Lewin, K. (1946) .Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues* 2(4): 34-46

*Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.

*Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre* (BOE del 10 de diciembre), *para la mejora de la*



*calidad educativa* (LOMCE).

Long, M.H., 1980, "Inside the "black box": methodological issues in classroom research on Language learning. *Language Learning*, 30, 1-42.

Macpherson, I., Brooker, R., & Ainsworth, P. (2000). Case study in the contemporary world of research: using notions of purpose, place, process and product to develop some principles for practice. *International journal of social research methodology*, 3(1), 49-61.

Mertens, D. M. (2007). Transformative paradigm: Mixed methods and social justice. *Journal of mixed methods research*, 1(3), 212-225.

Moscoloni, N. (2005). Complementación metodológica para el análisis de datos cuantitativos y cualitativos en evaluación educativa.

Nunan, D., 1992. *Research Methods in Language Learning*, New York: Cambridge University Press.

Nunan, D., 1991. Methods in second language classroom oriented research. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 249-274.

OCDE. (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*, Versión preliminar.

*Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2017/2018. (BOE núm. 27 de 30 de enero de 2018).*

*Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (BOE núm. 25 de 29 de enero de 2015).*

*Orden Ministerial ECD/65/2018, de 29 de enero de 2018, modificada por la Orden ECD/93/2018, de 1 de febrero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria. (BOE núm. 27 de 30 de enero de 2018).*

Pérez, Z. P. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista electrónica educare*, 15(1), 15-29.

*Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. (BOE núm. 169 de 3 de enero de 2014).*

*Real Decreto 310/2016, de 29 de julio, por el que se regulan las evaluaciones finales de Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato. (BOE núm. 183 de 30 de julio de 2016).*

*Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (BOE núm. 298 de 10 de diciembre de 2016).*

*Resolución de 8 de mayo de 2017, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2016-2017 (BOPA núm.112 de 17 de mayo de 2017).*

*Resolución de 12 de febrero de 2018, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2017-2018. (BOPA núm.54 de 6 de marzo de 2018).*

*Resolución de 4 de marzo de 2019, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2018-2019. (BOPA núm. 56 de 21 de marzo de 2019).*

Rocco, T. S. R. T. S., Bliss, L. A. B. L. A., Gallagher, S. G. S., Pérez, A. P. A., y Prado, P. (2003). Taking the next step: Mixed methods taking the next step: Mixed methods research in organizational systems research in organizational systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19.

Rodríguez-Sabiote, C. (2016). Metodología de Investigación en Ciencias Humanas y Sociales.

*Discussões epistemológicas: as Ciências Humanas sob uma ótica interdisciplinar*, 35.

Rodríguez Sabiote, C., Herrera Torres, L. y Lorenzo Quiles, O. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad.

Sáez, F. T. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos*, 32, 35-40.

Scallon, G (1988) *L'évaluation formative des apprentisages*. Québec, Les preses de l'univerité de Laval.

Schoonen, R. (2012). The validity and generalizability of writing scores: The effect of rater, task and language. In *Measuring writing: Recent insights into theory, methodology and practice* (pp. 1-22). Brill.

Tashakkori, A. y Creswell, J. W. (2007). Exploring the nature of research questions in mixed methods research.

Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). Issues and dilemmas in teaching research methods courses in social and behavioural sciences: US perspective. *International journal of social research methodology*, 6(1), 61-77.

Tejedor, F. (1994). La experimentación como método de investigación educativa. En V. García Hoz (Dir.), *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada* (págs. 256-285). Madrid: Rialp.

Van Lier, L., 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London: Longman.

Verschuren, P. (2003). Case study as a research strategy: some ambiguities and opportunities. *International Journal of Social Research Methodology*, 6(2), 121-139.

Yin, R. K. (2004). *The case study anthology*. Sage.

Wallace, M. J. (1998). *Action research for language teachers*. Cambridge University Press.

Whittaker, R., y Llinares, A. (2009). 12. CLIL in Social Science Classrooms: Analysis of Spoken and Written Productions. In *Content and language integrated learning* (pp. 215-234). Multilingual Matters.

## **CAPÍTULO 7: ANÁLISIS DE RESULTADOS**

### **7.1 Introducción**

Tras exponer las preguntas de investigación y las hipótesis en el capítulo 2 y explicar la metodología, se procede a evaluar los resultados obtenidos en el estudio longitudinal: se exponen estos siguiendo el orden de las preguntas de investigación e hipótesis descritas en el capítulo 2. Se presentan a su vez, los contrastes que se han realizado para cada pregunta de investigación e hipótesis. Los datos han sido facilitados por la Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias. Estos resultados de la evaluación de diagnóstico se expresan tanto en una escala de puntuación estandarizada como mediante niveles de rendimiento, que se describen en términos de “saber hacer”.

Se ha seguido un procedimiento similar para cada una de las preguntas, analizando los resultados obtenidos en la evaluación de diagnóstico realizada por la Consejería de Educación y Cultura de Asturias en el trienio 2017-2019 (Evaluación de diagnóstico Asturias; prueba de la competencia lingüística en Lengua Extranjera: Inglés, 2017/2018/2019) de las destrezas (comprensión escrita, producción escrita y comprensión oral) para cada uno de los dos grupos en los que se ha dividido el alumnado sometido al estudio en los 27 centros escolares estudiados a lo largo de los 3 años.

En el año 2017 se estudian y analizan 9 centros que ofrecen enseñanzas AICLE y No AICLE a sus alumnos y que reciben las mismas horas de formación de la asignatura de Inglés como LE y que han optado por seguir la enseñanza o metodología AICLE para seguir las

disciplinas no lingüísticas ; en el año 2018 se analizan otros 9 centros diferentes de la geografía asturiana que ofertan igualmente enseñanzas AICLE/ No AICLE simultáneamente y por último en el año 2019 se analizan otros 9 centros distintos. Este análisis nos permitirá hallar las diferencias significativas entre los dos grupos de estudiantes AICLE /No AICLE teniendo en cuenta las variables del contexto y tiempo.

En el presente estudio no se ha evaluado la destreza de expresión e interacción oral a pesar de ser una de las destrezas claves en el desarrollo de la competencia en comunicación en Lengua Extranjera: Inglés, como se hizo en la evaluación de diagnóstico de 2009, por no contar con suficientes recursos que garantizaran la fiabilidad y representatividad del proceso. Recordemos que el proceso de evaluación del alumnado siguió los pasos de definición y construcción de las pruebas, su posterior ensayo o pilotaje para la verificación de la idoneidad como instrumento de medición, su corrección a la luz de lo que derivó el ensayo y finalmente su edición, sujeto a las condiciones de reserva que impone su uso simultáneo, para ser aplicadas con plenas garantías de igualdad. Se recurrió a equipos de docentes en activo en su ejercicio profesional, con buen conocimiento del alumnado del nivel en que se aplicó la evaluación y con conocimientos y disposiciones adecuadas para acometer el diseño de ejercicios y actividades ajustados al enfoque competencial que sustentó las pruebas. Consecuentemente, resulta imposible con los medios actuales acometer una labor de tal envergadura, por lo que se apunta como futura línea de investigación pues es una de las destrezas clave en la competencia lingüística tal como recoge el MCERL (Europa, 2001).

## **7.2. Preguntas de investigación**

### ***7.2.1. Pregunta de Investigación 1: Efecto de la Enseñanza AICLE sobre la Comprensión***

#### ***Lectora de los Alumnos***

Se analiza la efectividad de la enseñanza AICLE mediante la aplicación de las pruebas de diagnóstico elaboradas por la Consejería de Educación y Cultura para medir la comprensión lectora en los dos grupos de estudiantes (AICLE y No AICLE) de los 27 centros escolares sometidos a análisis durante los años 2017, 2018, 2019. Se ve el efecto favorecedor de AICLE sobre la CL en el grupo experimental y se trata el efecto longitudinal de la metodología AICLE en esta destreza.

La investigadora parte de los resultados arrojados y recabados en el TFM (*La mejora de la expresión oral en los programas bilingües/AICLE,2016*) que dio origen al presente estudio, los datos de las diferentes investigaciones mencionadas en la bibliografía(véase:Gene Gil, 2019;Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010, Marsh,2013;Mehisto,2012;Naves y Muñoz, 1999;Nieto Moreno de Diezmas, 2016;Perez Cañado,2016;Pérez Vidal 2015;Ruiz de Zarobe , 2017), los informes de rendimiento publicados por el Servicio de Evaluación Educativa de la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias (*Eva. diagnóstico Asturias 2017, Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias, 2016; Niveles de rendimiento 4º Educación Secundaria Obligatoria, 2018 y Evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento 4.º ESO, 2019*) así como la experiencia recabada en su trayectoria profesional, con todo se llega a la siguiente conclusión:

H1: El método o enfoque AICLE resulta beneficioso para el desarrollo de la destreza de comprensión escrita en ILE en alumnos de ESO.



Las pruebas aplicadas de comprensión lectora en 2017, 2018 y 2019 han sido evaluadas por los profesores del Departamento de Inglés de cada uno de los 27 centros analizados siguiendo una rúbrica de corrección ( véase Anexo II ) publicada por la Consejería de Educación y Cultura para evaluar las pruebas de diagnóstico y las producciones escritas de los 651 alumnos AICLE y los 845 alumnos No AICLE evaluados y así garantizar la homogeneidad de criterios en la corrección; estas correcciones arrojan unos resultados cuantitativos que se traducen en una escala de puntuaciones numéricas del alumnado.

En esta escala de puntuaciones la media se fija en 500 puntos y la desviación típica en 100. Se trata de una distribución que se ajusta a la normalidad estadística y donde, aproximadamente, dos tercios de la población obtendrán una puntuación comprendida entre 400 y 600 puntos; un 95 % de la población escolar obtendrá una puntuación entre 300 y 700 puntos; y un 2 % de estudiantes tendrán puntuaciones por debajo de 300 puntos y otro 2 % por encima de 700 puntos.

Los resultados estadísticos han sido calculados mediante el programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) de IBM. Como se puede apreciar el error estadístico es muy bajo en ambas cohortes debido al alto número de individuos evaluados, 27 centros docentes, (651 alumnos bilingües o AICLE/845 alumnos no bilingües/No AICLE) que se especifica en la columna. La desviación típica es inferior en el grupo experimental o bilingüe, lo que evidencia que tienen un nivel más homogéneo.

Queremos comprobar si existen diferencias significativas o no entre las medias de las 2 muestras estudiadas en la comprensión lectora de las cohortes analizadas.

**Tabla 11**

*Desviación típica en CL. 2017-2019*

	N	Media		Desv. Desviación Estadístico
		Estadístico	Desv. Error	
<b>Inglés CL_AICLE</b>	27	565,963	6,5262	33,9111
<b>InglésCL_No AICLE</b>	27	445,705	8,2188	42,7063
<b>N válido (por lista)</b>	27			

Se toma como hipótesis nula ( $H_0$ ) que la media de los alumnos de LE:Inglés CL Bilingüe y No bilingüe es la misma.

$H_0: \mu_{\text{bilingüe}} = \mu_{\text{no bilingüe}}$  (los resultados son similares)

$H_1: \mu_{\text{bilingüe}} \neq \mu_{\text{no bilingüe}}$  (los resultados son diferentes)

A partir de estas hipótesis hay que comprobar si la diferencia que existe entre los valores obtenidos en ambas medias es debida a que realmente los resultados de los bilingües son mejores

que los resultados obtenidos por los no bilingües o si las diferencias obtenidas pudieron ser por azar. Aplicando la fórmula para comparar las medias tenemos:

$$\text{Prueba T de Comparación de Medias de Dos Muestras} = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{\sigma_x^2}{n_1} + \frac{\sigma_y^2}{n_2}}}$$

Media de x, $\bar{x}$ :	566
Media de y, $\bar{y}$ :	446
Desviación estándar de los valores x, $\sigma_x$ :	33.91
Desviación estándar de los valores y, $\sigma_y$ :	42.7
Tamaño de Muestra de los Valores x, $n_1$ :	27
Tamaño de Muestra de los Valores y, $n_2$ :	27

Prueba T de Medias de Dos Muestras: **10,0912546613**

Como el estudio se hace con 54 individuos en total y se comparan los 2 grupos, nuestra T tiene 52 grados de libertad (g.l.=54-2=52). Buscando en la tabla de distribución T-Student tenemos:

Tabla 12

Valores críticos de la distribución *t*\_Student

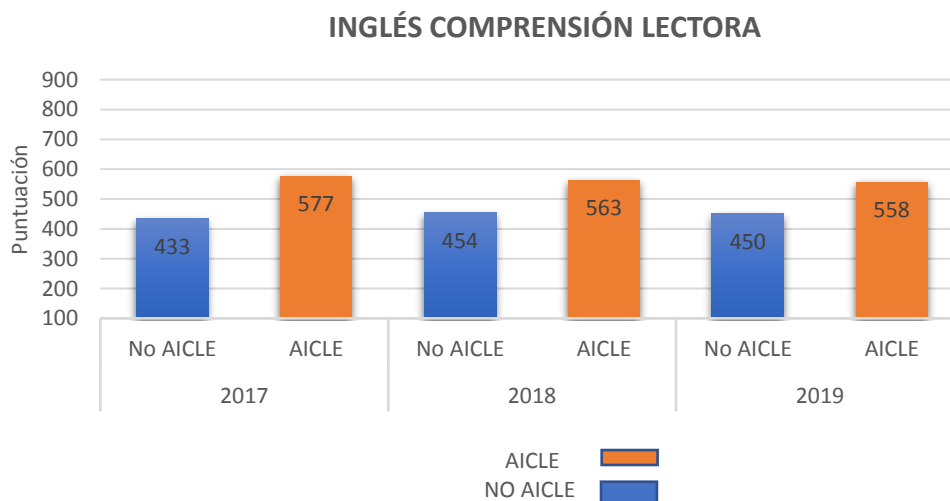
TABLA B Valores críticos de la distribución <i>t</i> de Student												
gl	Probabilidad de la cola <i>p</i>											
	.25	.20	.15	.10	.05	.025	.02	.01	.005	.0025	.001	.0005
1	1.000	1.376	1.963	3.078	6.314	12.71	15.89	31.82	63.66	127.3	318.3	636.6
2	0.816	1.061	1.386	1.886	2.920	4.303	4.849	6.965	9.925	14.09	22.33	31.60
3	0.765	0.978	1.250	1.638	2.353	3.182	3.482	4.541	5.841	7.453	10.21	12.92
4	0.741	0.941	1.190	1.533	2.132	2.776	2.999	3.747	4.604	5.598	7.173	8.610
5	0.727	0.920	1.156	1.476	2.015	2.571	2.757	3.365	4.032	4.773	5.893	6.869
6	0.718	0.906	1.134	1.440	1.943	2.447	2.612	3.143	3.707	4.317	5.208	5.959
7	0.711	0.896	1.119	1.415	1.895	2.365	2.517	2.998	3.499	4.029	4.785	5.408
8	0.706	0.889	1.108	1.397	1.860	2.306	2.449	2.896	3.355	3.833	4.501	5.041
9	0.703	0.883	1.100	1.383	1.833	2.262	2.398	2.821	3.250	3.690	4.297	4.781
10	0.700	0.879	1.093	1.372	1.812	2.228	2.359	2.764	3.169	3.581	4.144	4.587
11	0.697	0.876	1.088	1.363	1.796	2.201	2.328	2.718	3.106	3.497	4.025	4.437
12	0.695	0.873	1.083	1.356	1.782	2.179	2.303	2.681	3.055	3.428	3.930	4.318
13	0.694	0.870	1.079	1.350	1.771	2.160	2.282	2.650	3.012	3.372	3.852	4.221
14	0.692	0.868	1.076	1.345	1.761	2.145	2.264	2.624	2.977	3.326	3.787	4.140
15	0.691	0.866	1.074	1.341	1.753	2.131	2.249	2.602	2.947	3.286	3.733	4.073
16	0.690	0.865	1.071	1.337	1.746	2.120	2.235	2.583	2.921	3.252	3.686	4.015
17	0.689	0.863	1.069	1.333	1.740	2.110	2.224	2.567	2.898	3.222	3.646	3.965
18	0.688	0.862	1.067	1.330	1.734	2.101	2.214	2.552	2.878	3.197	3.611	3.922
19	0.688	0.861	1.066	1.328	1.729	2.093	2.205	2.539	2.861	3.174	3.579	3.883
20	0.687	0.860	1.064	1.325	1.725	2.086	2.197	2.528	2.845	3.153	3.552	3.850
21	0.686	0.859	1.063	1.323	1.721	2.080	2.189	2.518	2.831	3.135	3.527	3.819
22	0.686	0.858	1.061	1.321	1.717	2.074	2.183	2.508	2.819	3.119	3.505	3.792
23	0.685	0.858	1.060	1.319	1.714	2.069	2.177	2.500	2.807	3.104	3.485	3.768
24	0.685	0.857	1.059	1.318	1.711	2.064	2.172	2.492	2.797	3.091	3.467	3.745
25	0.684	0.856	1.058	1.316	1.708	2.060	2.167	2.485	2.787	3.078	3.450	3.725
26	0.684	0.856	1.058	1.315	1.706	2.056	2.162	2.479	2.779	3.067	3.435	3.707
27	0.684	0.855	1.057	1.314	1.703	2.052	2.158	2.473	2.771	3.057	3.421	3.690
28	0.683	0.855	1.056	1.313	1.701	2.048	2.154	2.467	2.763	3.047	3.408	3.674
29	0.683	0.854	1.055	1.311	1.699	2.045	2.150	2.462	2.756	3.038	3.396	3.659
30	0.683	0.854	1.055	1.310	1.697	2.042	2.147	2.457	2.750	3.030	3.385	3.646
40	0.681	0.851	1.050	1.303	1.684	2.021	2.123	2.423	2.704	2.971	3.307	3.551
50	0.679	0.849	1.047	1.299	1.676	2.009	2.109	2.403	2.678	2.937	3.261	3.496
60	0.679	0.848	1.045	1.296	1.671	2.000	2.099	2.390	2.660	2.915	3.232	3.460
80	0.678	0.846	1.043	1.292	1.664	1.990	2.088	2.374	2.639	2.887	3.195	3.416
100	0.677	0.845	1.042	1.290	1.660	1.984	2.081	2.364	2.626	2.871	3.174	3.390
1000	0.675	0.842	1.037	1.282	1.646	1.962	2.056	2.330	2.581	2.813	3.098	3.300
<i>z</i> *	0.674	0.841	1.036	1.282	1.645	1.960	2.054	2.326	2.576	2.807	3.091	3.291
	50%	60%	70%	80%	90%	95%	96%	98%	99%	99.5%	99.8%	99.9%
	Nivel de confianza <i>C</i>											

El valor tabulado para un error  $p < 0,05$  es:  $T_{52, p/2=0.025}=2,009$ . Podemos, pues afirmar que el valor de “*p*” es estadísticamente significativo, ya que el valor tabulado para un error  $p < 0,05$  es

inferior al encontrado. Luego, se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay diferencias significativas entre las medias obtenidas en la destreza de LE: Inglés CL entre alumnos bilingües o AICLE y no bilingües o No AICLE. Los resultados de la T-Student para la comparación de medias a través del programa Excel se resumen en la siguiente figura n. ° 30 donde se observa que en el año 2017 los alumnos No AICLE de los 9 centros analizados obtienen una media de 433 puntos en la prueba de CL mientras que los alumnos AICLE obtienen 577 puntos, es una diferencia de más de 100 puntos lo que refleja el dominio superior en la destreza de CL de los alumnos que siguen la metodología AICLE, las diferencias significativas se mantienen a lo largo del tiempo analizado 2017-2019 como se puede apreciar en la figura.

**Figura 31**

*Comparación de medias. Comprensión lectora. 2017-2019*

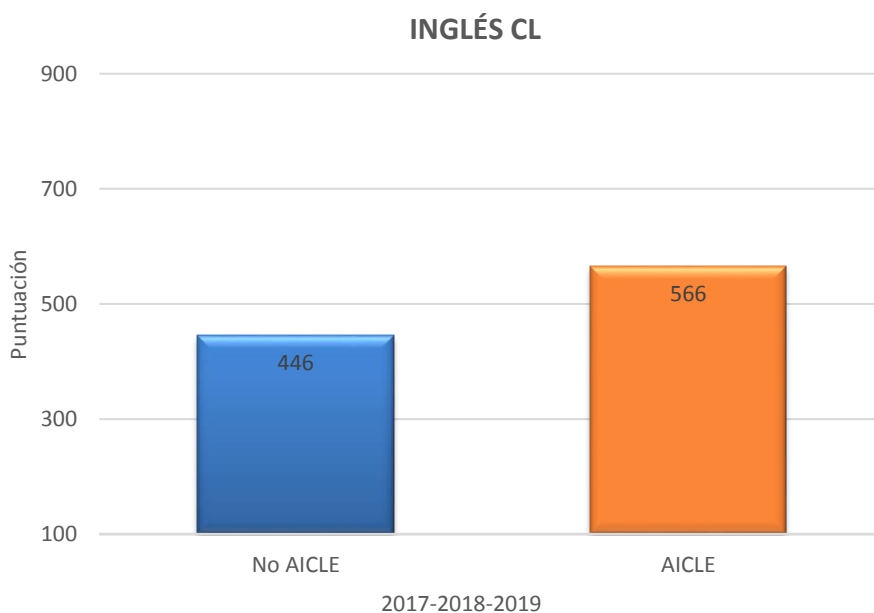


De la lectura detallada de la figura anterior se desprende que la diferencia entre alumnos bilingües /no bilingües es de 144 puntos en el año 2017, 109 puntos en el año 2018 y 108 puntos en 2019; lo que supone un 33,25% más en la puntuación de los alumnos AICLE en 2017, un 23,95% más en 2018 y finalmente un 24% más en la puntuación que obtienen los grupos bilingües o AICLE respecto a los No AICLE en 2019; lo que confirma, de nuevo, la diferencia significativa entre los grupos estudiados.

A continuación, se muestra una gráfica que evidencia la diferencia significativa en la media de los alumnos AICLE /No AICLE a lo largo del tiempo y el efecto favorecedor de la metodología AICLE:

**Figura 32**

*Comparación de puntuación media en CL en el tiempo*



Además de tener en cuenta medidas de tendencia central como es el caso de las medias de los dos grupos, es interesante comparar cómo se comportan las dos cohortes cuando se distribuye su población en seis niveles de logro, que abarcan desde el nivel más bajo (nivel 1) hasta el nivel más alto (nivel 6). La escala de seis niveles es utilizada por diversas evaluaciones internacionales, por ejemplo, PISA. En el presente estudio se analizan los niveles de rendimiento del alumnado en las diferentes destrezas de comprensión lectora, expresión escrita y comprensión oral.

En este trabajo los niveles de rendimiento se fijan en bajo, parcial, bueno y alto o muy bueno, dependiendo de la puntuación obtenida en las pruebas de diagnóstico. El nivel 6, el más alto se fija para los alumnos que obtienen una puntuación de más de 632 puntos, el nivel 5(alto) para aquellos con puntuaciones entre 565y 632 puntos; el nivel 4 (bueno) para aquellos con puntuaciones entre 495 y 564 puntos, el nivel 3(bueno) para los alumnos cuyas puntuaciones van de 432 a 494 puntos y finalmente los niveles 2 y 1(parcial y bajo respectivamente) para los que obtienen entre 431 a 379 puntos o menos (Figura 32).En calificaciones LOMCE, el nivel 1 o bajo y nivel 2 o parcial, serían equivalentes a contenidos no adquiridos y por lo tanto evaluación suspensa.

### Figura 33

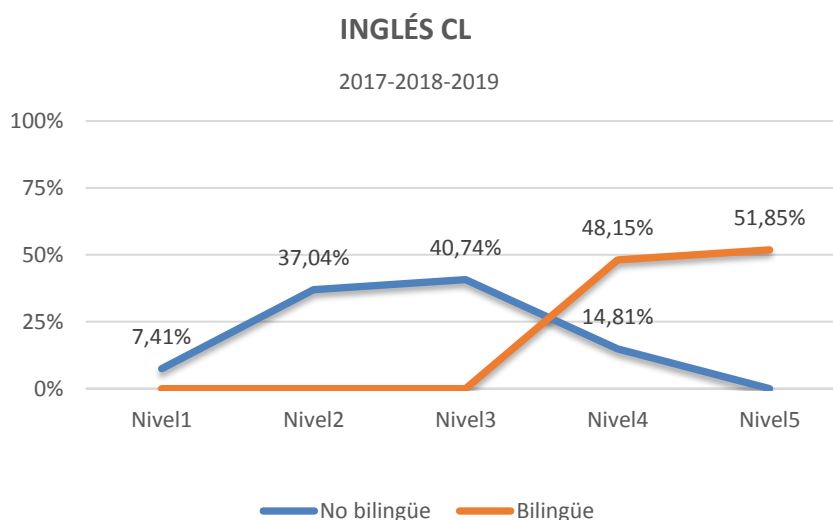
*Niveles de logro o rendimiento según puntuaciones*

<b>PUNTUACIONES</b>	< 378	379-431	432-494	495-564	565-632	> 632
	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Nivel 6
	bajo	parcial	bueno		alto	

Para analizar las diferencias en la distribución de la población en los seis niveles de logro o rendimiento se muestran los gráficos que comparan el porcentaje de cada cohorte en cada nivel de desarrollo. En la figura 32 se observa cómo los alumnos del PB se concentran en los niveles más altos, hecho significativo pues independientemente del centro en el que han cursado su formación bilingüe testimonian un nivel de rendimiento alto en su competencia en comprensión lectora o escrita en LE inglesa, el nivel 4 de rendimiento lo logran un 48,15% de los alumnos bilingües/ AICLE y el nivel alto o 5 el 51,85% mientras que solo un 14,81% de los alumnos No bilingües o No AICLE alcanzan el nivel 4 o bueno y destacable que ninguno de los alumnos de esta cohorte de control No AICLE alcanza el nivel 5 o nivel alto de rendimiento.

**Figura 34**

*Comparación niveles de rendimiento: No AICLE /AICLE, 2017-2019*

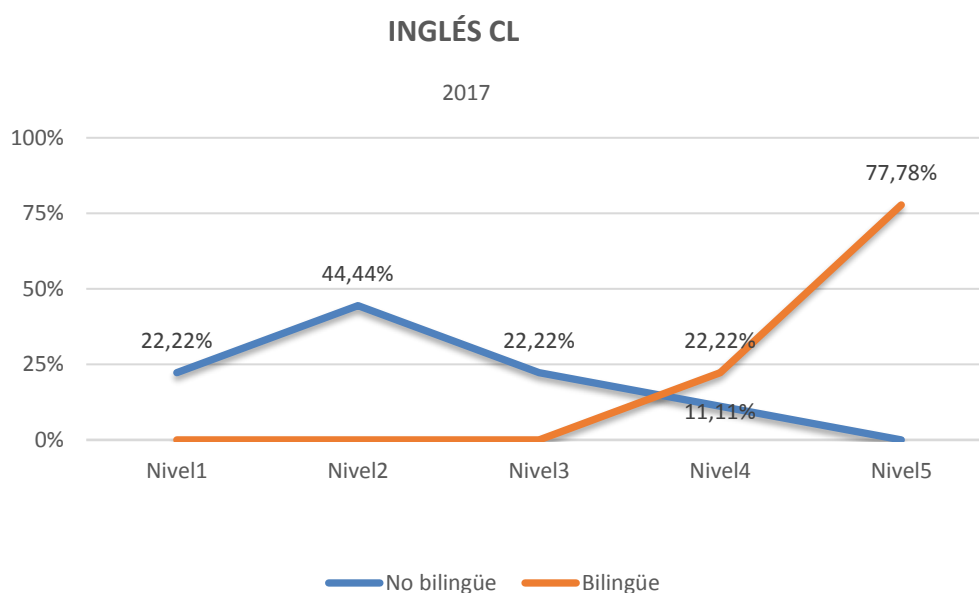




Aunque las únicas pruebas liberadas y que se presentan como anexo I pertenecen todas ellas al año 2017, se observa la misma tendencia en los sucesivos años; véanse las gráficas/figuras 34,35,36 que se muestran a continuación y evidencian esa diferencia significativa entre ambas cohortes a lo largo de los tres años estudiados 2017/2018/2019:

### Figura 35

*Comparación niveles de logro en CL,2017*

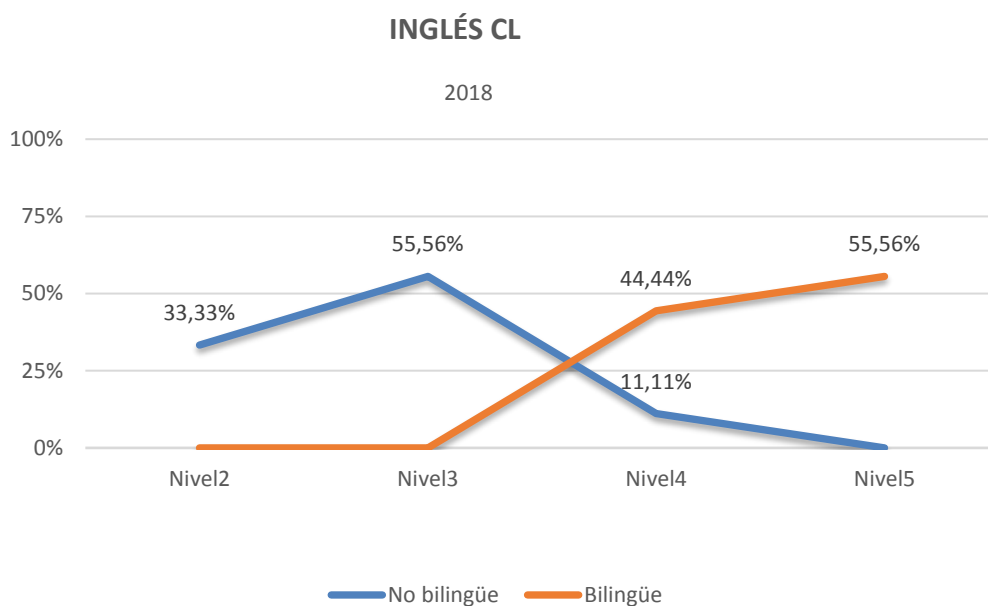


De la lectura de la figura 35 se comprueba que los niveles de rendimiento más altos, niveles 3, 4 y 5, según la escala que se ha usado para cuantificar objetivamente el nivel competencial de los alumnos evaluados en el año 2017, son ocupados por los alumnos que siguen el PB y que han seguido enseñanzas con metodología AICLE además de la enseñanza de ILE tradicional. El 100% de esta población alcanza los niveles 4 y 5 además; lo que constituyen

un grado de desarrollo alto y muy alto en su competencia en comprensión lectora. Mientras que, solo un 11% de los alumnos No AICLE o no bilingües, alumnos cuyo contacto con la LE se reduce a la enseñanza de ILE, alcanza el nivel de desarrollo 4 o nivel bueno; concentrándose la mayor parte de la población No Bilingüe en los niveles 1 y 2 de desarrollo, considerados estos como niveles de desarrollo o de logro bajos, equivalentes en las calificaciones escolares actuales a suspensos según los criterios de evaluación en LOMCE.

### Figura 36

*Comparación niveles de logro en CL, 2018*



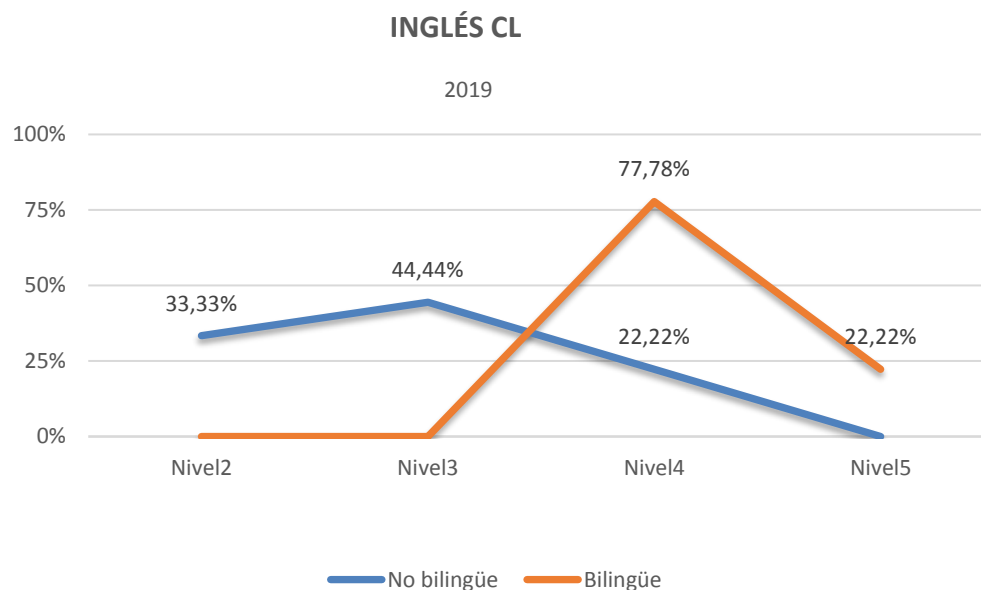
En el año 2018, figura 36, el 44,44% de los alumnos del PB o estudiantes que han seguido una metodología AICLE alcanzan el nivel de desarrollo 4, considerado este como nivel

alto y más de la mitad de esta población, un 55,56% de los estudiantes analizados, llegan al nivel 5 o nivel muy alto de desarrollo. Es decir, casi la totalidad de la población AICLE analizada logra unos niveles buenos o muy buenos de desarrollo de la destreza en CL. Por el contrario, la comparación intragrupal de la población No AICLE nos ofrece unos datos significativos; más del 88% de su población se halla en los niveles 2 y 3 de desarrollo, niveles que indican un nivel de logro o desarrollo competencial en comprensión lectora bajo.

Por último, el año 2019, figura 37, arroja unos datos llamativos dado el escaso número de alumnos de la cohorte AICLE/bilingüe que alcanza el nivel 5 de desarrollo o nivel alto; solo un 22,22 % de dicha población alcanza este grado de desarrollo competencial, por lo que la significancia en este nivel se ve reducida, el grupo de alumnos que alcanza o tiene bien estos ítems es muy reducido. Este dato es interpretado por parte de la investigadora como resultado del uso de ítems de mayor dificultad, lo que los ha hecho muy discriminantes pues recordamos que el posible efecto del corrector se ha eliminado con las rúbricas de corrección con ítems de respuesta cerrada.

Es importante destacar que las pruebas de diagnóstico se componen de ítems de distinto grado de dificultad; en general, la distribución de los ítems empleados es de: 20 % de los ítems son de dificultad baja, el 60% son de dificultad media y solo un 20% son de dificultad alta.

En el año 2019 los resultados de los alumnos No Bilingües o que no siguen enseñanzas AICLE son coherentes con los de los años anteriores, concentrándose de nuevo, la población en los niveles bajos de desarrollo :2 y 3, niveles equivalentes a suspenso según los criterios LOMCE.

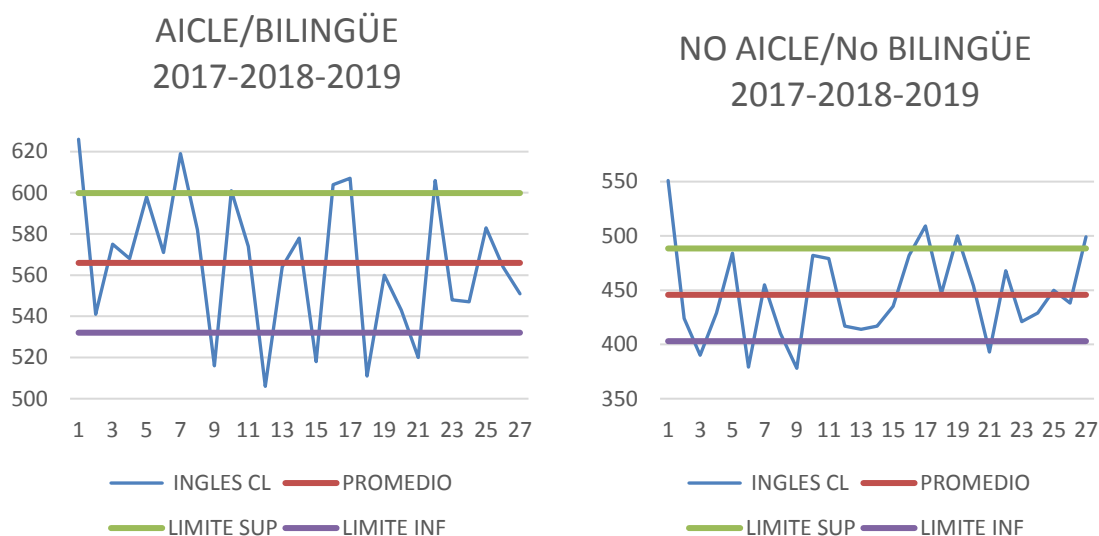
**Figura 37***Comparación niveles de logro en CL,2019*

Los análisis realizados constatan el desarrollo significativo de la destreza de comprensión lectora en los alumnos bilingües a lo largo del tiempo analizado, véanse las gráficas de la Fig.38 que compara las puntuaciones medias obtenidas por ambas cohortes a través del tiempo estudiado; así pues observamos que en los 27 centros analizados se aprecia la misma dinámica, los grupos de alumnos que siguen las enseñanzas AICLE/ bilingües logran puntuaciones altas en las pruebas de diagnóstico en CL, alcanzando los 620 puntos, esto es 120 puntos por encima de los grupos no bilingües o no AICLE, lo que supone un 24% más en la puntuación. La puntuación media en estos grupos está por encima de los 560 puntos (25% más que el grupo de control), mientras que en los grupos No AICLE la puntuación media se fija en

450 puntos, superando los 500 puntos algún grupo aislado; en estos el límite superior o puntuación máxima es de 500 puntos

**Figura 38**

*Comparación de puntuación media en CL en los 27 centros analizados, 2017-2019*



Finalmente se observa una distribución de la población objeto del estudio muy diferente dependiendo del contexto educativo; el porcentaje de alumnos de los PB o que siguen enseñanza AICLE con niveles de logro o rendimiento bajos (niveles 1,2 según se fijaron los niveles de logro ) en comprensión lectora es nulo (recuérdese que la media se fijó en 500 puntos) y sin embargo, estos alumnos muestran puntuaciones que superan en 100 puntos a la media , lo que supone un 24,44 % más , copando estos últimos los niveles 4 y 5 (niveles altos) de logro o rendimiento, lo que evidencia un nivel de desarrollo superior respecto a los No AICLE. Por el contrario, los alumnos No bilingües o No AICLE no llegan en su mayoría a la puntuación media de 500, situándose el 78% de su población analizada en los niveles 2 y 3 de logro o rendimiento,

considerados estos últimos como niveles bajos en las evaluaciones competenciales que la Comunidad Autónoma de Asturias lleva a cabo.

Se recuerda que estos niveles describen los aprendizajes que los alumnos logran en cada destreza evaluada y que estas descripciones están en estrecha relación con el currículo de la materia pues las tablas o matrices de especificaciones de cada ítem usado en la evaluación ponen en relación los bloques de contenidos, los estándares de aprendizaje y los diferentes procesos cognitivos que se requieren para la resolución de la tarea tal como se muestra en la figura 39 a continuación.

**Figura 39**

*Relación curricular con ítem del cuestionario*

Bloque de contenidos	Criterios de evaluación	Procesos Cognitivos		
		Conocer	Aplicar	Razonar
Descriptor / Estándares de aprendizaje evaluables				
Bloque 2. Comunicación escrita: leer	Comprender distintos tipos de textos adaptados a la edad y utilizando la lectura como medio para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.	Muestra comprensión, con cierto grado de detalle, de diferentes tipos de textos no literarios (expositivos, narrativos, descriptivos y argumentativos) y de textos de la vida cotidiana.		
			Entiende el mensaje, de manera global, e identifica las ideas principales y las secundarias de los textos leídos a partir de la lectura de un texto en voz alta.	

### ***7.2.2 Pregunta de Investigación 2: Efecto de la Enseñanza AICLE sobre Expresión/***

#### ***Producción Escrita de los Estudiantes***

Se analiza la efectividad de la enseñanza AICLE mediante la aplicación de las pruebas de diagnóstico que miden la competencia de los estudiantes en producción escrita. La interacción, tal como se define en el *Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas en-CLAVE-ELE*, (Martín et al., 2008) no se mide en estas pruebas ya que no se da un intercambio comunicativo entre dos o más participantes. La investigadora constata en este estudio la necesidad de incluir la destreza de interacción en futuras pruebas de diagnóstico en EE, ya que como se contempla en el MCERL por primera vez, se puede ser “*un perfecto hacedor de monólogos*” pero carecer de la competencia de interactuar socialmente de forma efectiva a través del lenguaje. El uso de la lengua extranjera ha de tener propósitos comunicativos como así los tiene el uso de la lengua materna, por tanto, la interacción ha de ser elemento fundamental, como así lo señala el MCER(Europa,2001).

En este apartado de la investigación se ve el efecto favorecedor AICLE en el grupo experimental y se trata el efecto favorecedor de la metodología AICLE a lo largo del tiempo, para ello se detallan los resultados académicos del grupo experimental y de control en cada uno de las tres evaluaciones llevadas a cabo durante los cursos 2017-2018-2019.

Como se puede apreciar el error estadístico es muy bajo en ambas cohortes debido al alto número de individuos evaluados, 27 centros docentes, (651 Bilingües o AICLE /845 No Bilingües o No AICLE) que se especifica en la columna. De nuevo, la desviación típica para destreza analizada es inferior en el grupo experimental o bilingüe, lo que evidencia que tienen un

nivel más homogéneo, sin embargo, el alumnado No Bilingüe o No AICLE tiene una desviación estadística más alta lo que es un reflejo de una mayor dispersión del alumnado respecto de la media, es este un comportamiento que se observa a lo largo del tiempo analizado.

**Tabla 13**

***Desviación típica en EE***

<b>Estadísticos 2017-2018-2019 BILINGÜES/NO BILINGÜES</b>				
	N	Media		Desv.
	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Desviación Estadístico
Inglés EE_ Bilingües	27	554,148	6,5461	34,0144
Inglés EE_ No Bilingües	27	449,556	9,4785	49,2516

Para comprobar si existen diferencias significativas o no entre las medias de las 2 muestras estudiadas se halla el valor tabulado para un error  $p < 0,05$  y se obtiene que es:  $T_{52, p/2=0.025}=2,009$ . Se puede afirmar, de nuevo, que el valor de “p” es estadísticamente significativo, ya que el valor tabulado para un error  $p < 0,05$  es inferior al encontrado. Luego se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay diferencias significativas entre las medias obtenidas en LE: Inglés EE entre alumnos que siguen enseñanzas bilingües o AICLE y no bilingües.

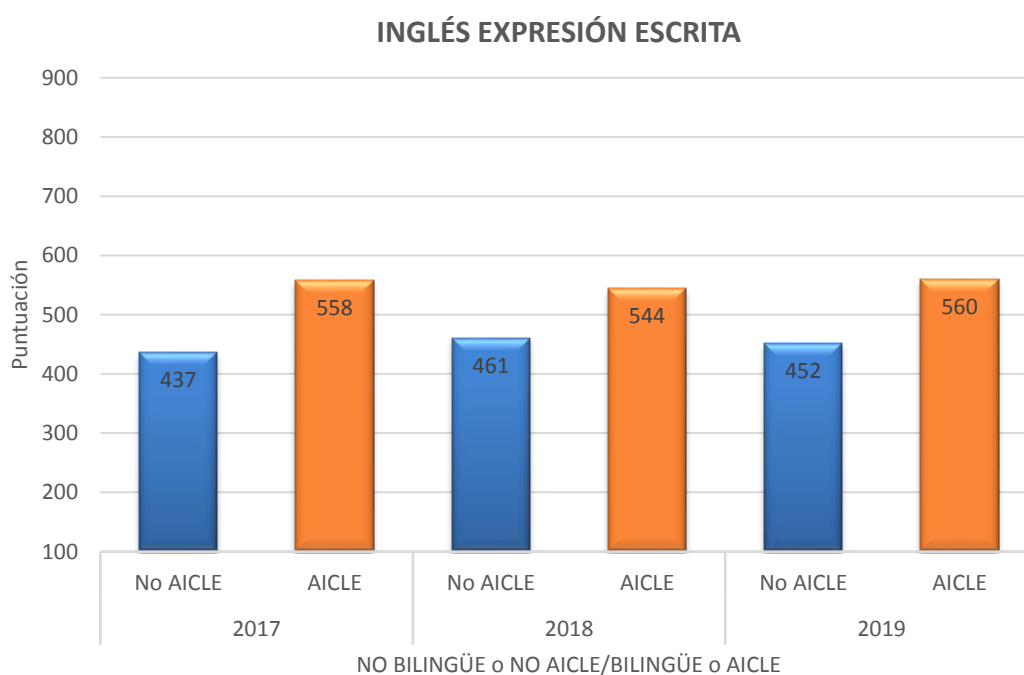
Observando la Tabla 14 que compara la media de los alumnos que siguen la enseñanza bilingüe y los que pertenecen al grupo de control o No bilingüe/No AICLE se pueden apreciar notables diferencias en las medidas de tendencia central. La media del grupo de control es de 554



puntos, más de 100 puntos por encima de la media del grupo experimental que obtuvo 449 puntos, lo que supone un incremento de 23% respecto a este último.

**Figura 40**

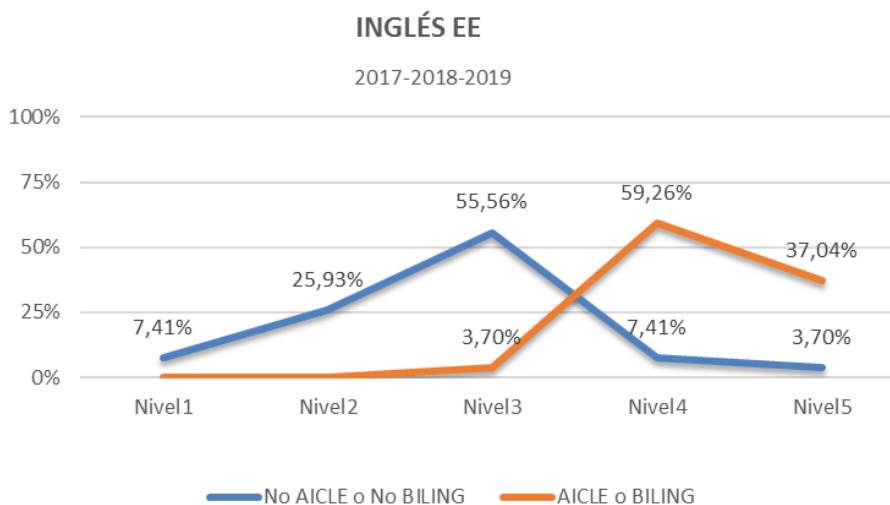
*Comparación de puntuaciones medias en expresión escrita, 2017-2019*



En la Figura 40 se observa la evolución de la media obtenida por los alumnos que componen las dos cohortes analizadas en expresión escrita a lo largo del tiempo del experimento. Como se puede apreciar, la diferencia intergrupar se mantiene en los años 2017, 2018 y 2019. En el año 2017 la media obtenida por el grupo AICLE del PB es un 27% superior a la del grupo No AICLE y en el año 2019 la diferencia alcanza continúa, siendo esta un 23,89 % superior al del grupo o cohorte No AICLE.

En el año 2018 la diferencia entre ambos grupos no es tan acusada, pero a pesar de esto, se constata un mayor nivel de los alumnos del PB/AICLE, puesto que la puntuación media de estos es un 18% superior respecto a los del grupo de control no Bilingüe o No AICLE. Sigue por tanto habiendo una coherencia interna en el grupo AICLE ya que mantiene su puntuación superior a pesar de la fluctuación menor respecto a los otros dos años analizados. Coherencia que se refleja claramente en la tendencia alcista de las calificaciones medias del grupo.

Se analizan los niveles de rendimiento del alumnado en expresión escrita; se recuerda que los niveles de rendimiento se fijaron en bajo, parcial, bueno y muy bueno, dependiendo de la puntuación obtenida en las pruebas de diagnóstico. Así se observa en la Figura 41 que la mayor parte de la población del grupo de control o de enseñanza No bilingüe o No AICLE se sitúa en los niveles 2 y 3 de rendimiento (25,93% y 55,56% respectivamente) mientras que la población AICLE / Bilingüe se concentra mayoritariamente en los niveles superiores 4 y 5.

**Figura 41***Niveles de rendimiento en expresión escrita*

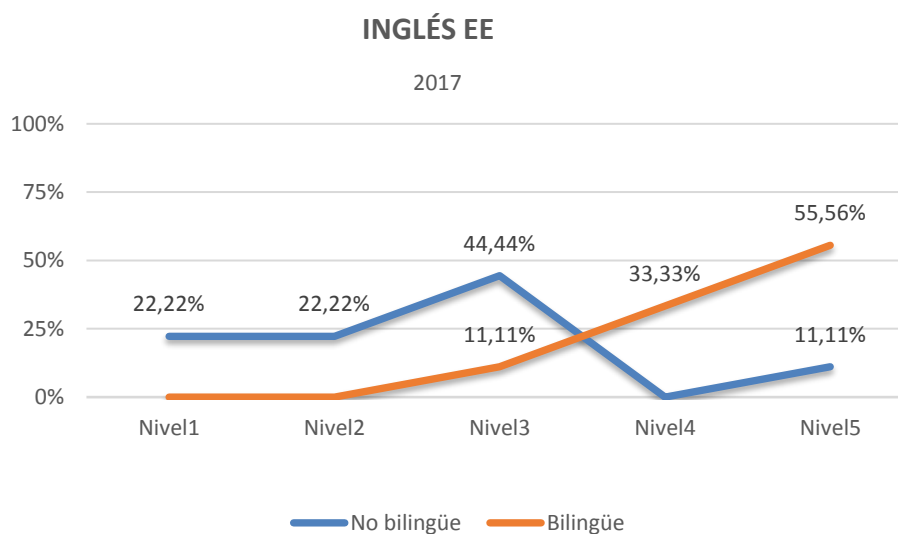
Si realizamos una comparativa intragrupal se aprecia una distribución homogénea, con resultados significativos del grupo AICLE, un 59,26% de esta población obtiene un grado de desarrollo 4 o nivel bueno en las pruebas de expresión escrita y un 37,04 % llega al nivel 5, considerado este como nivel alto de desarrollo. Solo un 3% de esta población presenta un nivel 3 o nivel medio-alto, copando el nivel competencial alto un 96.31% de la población AICLE o bilingüe, lo que es una prueba más de las diferencias en la competencia lingüística de ambos grupos. En la figura 42 se aprecia la asimetría claramente; el grupo de control tiene cierto sesgo a la izquierda (la masa de distribución se concentra en esa parte) mientras que el grupo experimental tienen cierto sesgo a la derecha pues la masa de distribución está en ese extremo). Si nos basamos en estos datos se puede concluir un mayor dominio de la destreza de expresión escrita en el grupo experimental.

Si realizamos una comparativa intergrupala, el gráfico (Fig.39) nos ilustra acerca del patrón de distribución de las poblaciones objeto de este estudio. Casi un 97 % de la población escolarizada en el PB acredita un nivel de logro bueno (nivel 4) y alto (nivel 5), mientras que en esta franja solo se sitúa el 11,11% del alumnado no matriculado en el PB o AICLE. En la figura se observa que ambos grupos se distribuyen por niveles de desarrollo siguiendo la función de la campana de Gauss. Se evidencia de nuevo cómo en el caso de los PB o AICLE se registra una concentración de población mínima en el nivel muy bajo 1 (sinónimos de suspenso en LOMCE) que aumenta un poco en el nivel 3 y acumula el mayor número de individuos en los niveles más altos. El comportamiento de los alumnos no escolarizados en el PB o grupo de control es inverso, ya que la población crece hasta llegar al nivel 3 y a partir de ahí decrece. Además, el porcentaje de alumnos que no siguen los PB en el nivel 5 es muy bajo (3,70%) comparándolo con el de los alumnos de PB (37,04%, 34 puntos porcentuales menos) e inexistente es el porcentaje de alumnos de programas AICLE o PB en los niveles inferiores (niveles 1 y 2).

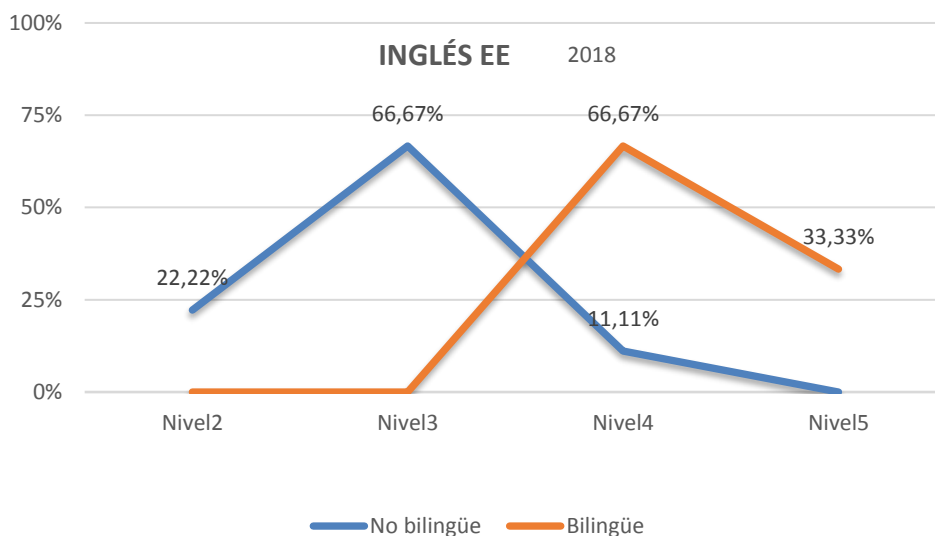
Si analizamos cronológicamente la evolución de los datos, vemos que esta tendencia alcista se produce y se mantiene a lo largo del tiempo analizado; en 2017, más del 88% de la población bilingüe o AICLE se concentran en los niveles 4 y 5; de la comparación intergrupala se desprende que la población No bilingüe o No AICLE se concentra en los niveles 3 y 4 mayoritariamente (44,44 % y 33,33 % respectivamente).

**Figura 42**

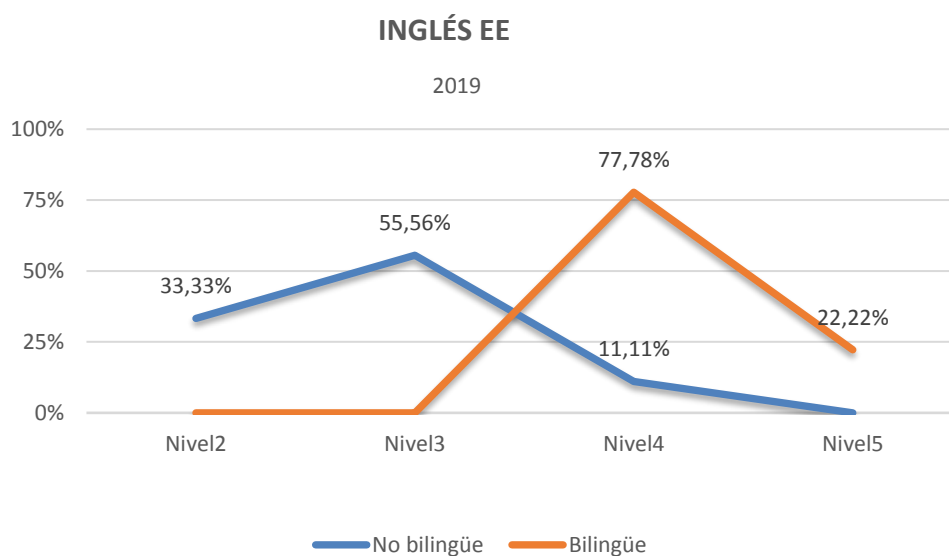
*Comparación niveles de logro en EE, 2017*



La comparación intragrupal en el año 2018 llama la atención pues hay una bajada significativa en el rendimiento del alumnado del grupo experimental o PB pues solo el 33,33% alcanza el nivel 5 y ninguno llega al máximo nivel 6, sin embargo los resultados del grupo experimental continúan siendo superiores respecto al grupo de control, se confirman las ganancias cuantitativas de los de este grupo que sigue metodología AICLE del PB respecto al grupo de control o que sigue enseñanzas tradicionales de ILE ; estos se concentran mayoritariamente en el nivel 3 (66,67%) y solo un 11,11% alcanzaría el nivel 4.

**Figura 43***Comparación niveles de logro en EE, 2018*

En el año 2019 la tendencia alcista significativa del grupo experimental o del PB se confirma de nuevo, agrupándose casi la totalidad de su población en los niveles bueno y alto, nivel 4 y5 respectivamente, con 77,78% en el nivel 4 y un 22,22% en el nivel 5, lo que supondría en términos LOMCE calificaciones de notable y sobresaliente. El grupo de control o no AICLE concentra la mayoría de su población en los niveles 2 y 3 con un 33 % y 55 % respectivamente.

**Figura 44***Comparación niveles de logro en EE, 2019*

Por tanto, basándonos en los datos obtenidos se puede determinar que el orden creciente de la escala de puntuaciones obtenidas por los alumnos del grupo bilingüe señala un mejor rendimiento del grupo en dicha destreza y por consiguiente, un mejor dominio de los descriptores que indican un mayor nivel de dificultad, puesto que los ítems que se asocian con los niveles altos 5 y 6, son los más difíciles de acertar al requerir procesos cognitivos más complejos (aplicar, analizar; razonar, reflexionar) y los que se relacionan con bloques de contenidos y estándares de aprendizaje de mayor complejidad (véase el capítulo 6).

Con estos indicadores de logro se sitúa la posición relativa del grupo de estudiantes bilingüe respecto a su población de referencia; ie, alumnos de 4º ESO de toda la población estudiantil del Principado de Asturias. Una vez más, en esta destreza se confirma un mayor

rendimiento por parte del grupo AICLE del PB en el desarrollo de la competencia en LE: Inglés en este caso en producción o expresión escrita.

### ***7.2.3. Pregunta de Investigación 3: Efecto de la enseñanza AICLE sobre la Comprensión Oral de los Alumnos***

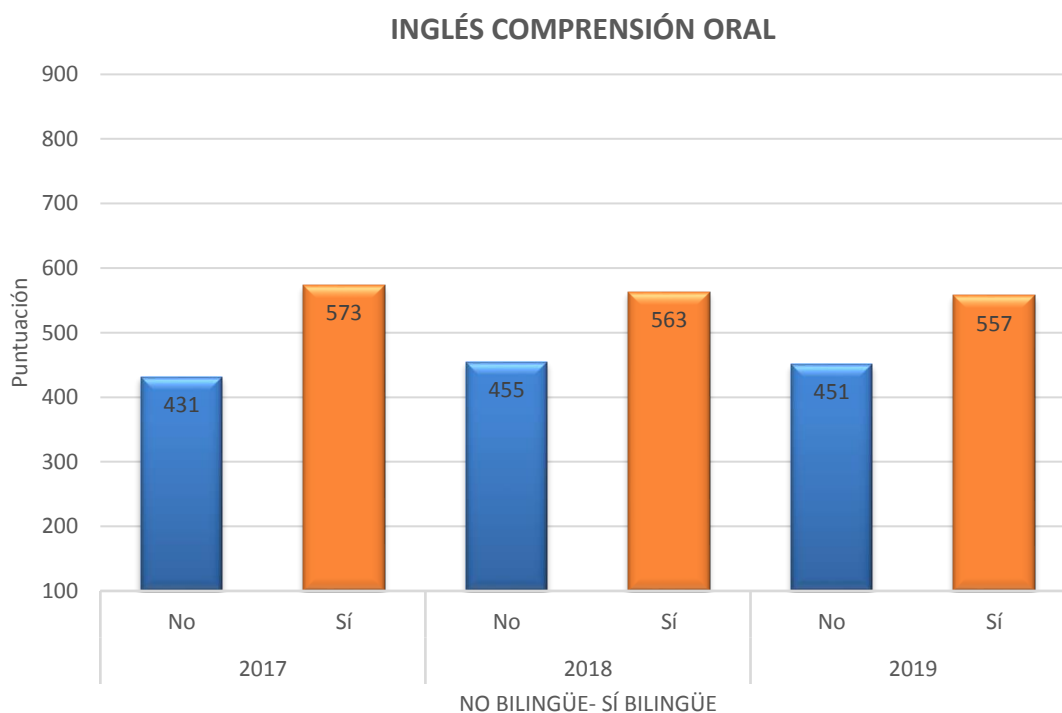
En este apartado se presentan los resultados de las pruebas de diagnóstico en comprensión oral a la luz de la comparabilidad entre grupos. Una vez se analizan, se constata el efecto favorecedor de la metodología AICLE en el grupo experimental o del PB en todos los tiempos de investigación.

Las puntuaciones medias alcanzadas en las pruebas de diagnóstico de comprensión oral aplicadas durante los años 2017/2018/2019 a alumnos AICLE y no AICLE muestran unos resultados que se mantienen constantes a lo largo del tiempo, el grupo de enseñanza bilingüe o AICLE supera en un 32,94% (año 2017);23,73% (año 2018) y 23,50% (año 2019) a la puntuación media obtenida por el grupo No bilingüe en esa destreza; es esta destreza receptiva junto con la de comprensión escrita donde más significativo es el desfase curricular existente entre el alumnado No Bilingüe y el que sigue metodología ICLE o Bilingüe.



**Figura 45**

*Comparación de puntuaciones medias en comprensión oral, 2017-2019*

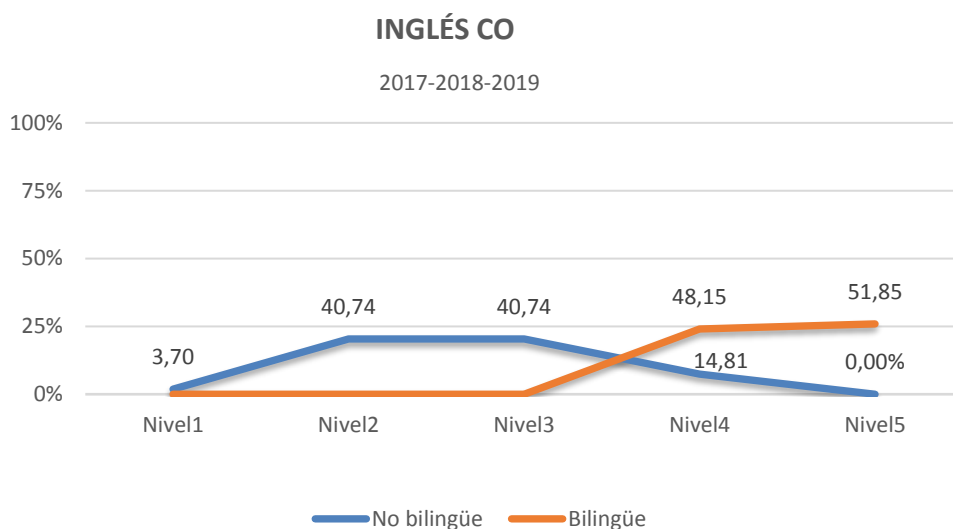


De nuevo, se recurre a comprobar si esas diferencias cuantitativas pueden ser confirmadas estadísticamente. Así se obtiene que el valor tabulado para un error  $p < 0,05$  es:  $T_{52, p/2=0.025} = 2,009$ , por lo que se afirma que el valor de  $p$  es estadísticamente significativo, ya que el valor tabulado para un error  $p < 0,05$  es inferior al encontrado. Luego se rechaza la hipótesis nula y se concluye que hay diferencias significativas entre ambas medias.

**Tabla 14*****Desviación típica en CO***

<b>Estadísticos 2017-2018-2019 CO BILINGÜES o AICLE/NO BILINGÜES o NO AICLE</b>				
	N	Media		Desv.
	Estadístico	Estadístico	Desv. Error	Desviación Estadístico
Ingles CO BIL	27	564,444	6,4885	33,7152
Ingles CO No BIL	27	445,630	8,2687	42,9652
N válido (por lista)	27			

Se procede a ver la distribución de ambas cohortes por niveles de desarrollo o logro. El grupo No Bilingüe o No AICLE concentra la mayoría de su población en los niveles 2 y 3(40,74% respectivamente); lo que corresponde a un nivel parcial, bueno- bajo de su población. Una vez más, la población No Bilingüe obtiene calificaciones bajas según las rúbricas de evaluación de la LOMCE; la población del PB o AICLE; se concentra sin embargo en los niveles 4 (48,15%) y 5 (51,85%), niveles considerados como bueno y alto respectivamente.

**Figura 46***Niveles de logro en CO; 2017-2019*

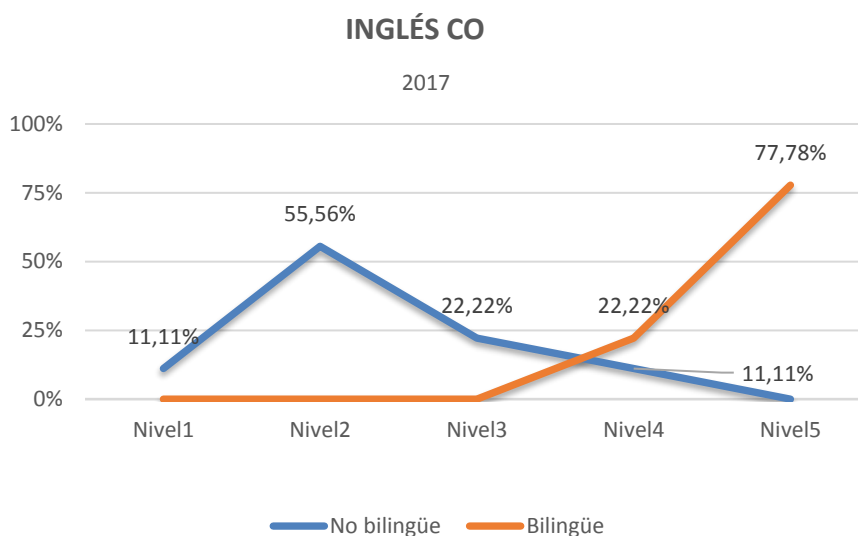
Si se analizan los resultados a lo largo del tiempo se comprueba que la población del PB supera siempre a la población no bilingüe o No AICLE en puntuaciones y esta se concentra siempre en los niveles más bajos, no llegando a superar el nivel 3 (nivel bueno-bajo). Es una situación que se mantiene a lo largo de los tres años; a pesar de que las pruebas son diferentes cada año estudiado y de que intervienen cohortes distintas. Cabe señalar que las pruebas han sido todas ellas pilotadas anteriormente para garantizar la fiabilidad y la validez de sus contenidos.

En el año 2017 más del 77,78 % de la población bilingüe adquiere un nivel 5 o alto ; mientras que solo el 11,11% de la población no bilingüe o No AICLE alcanza tal nivel; concentrándose su población en los niveles 2 y 3 (parcial y bueno-bajo); es esta una distribución

normal o gaussiana ya que el mayor número de sujetos coinciden en la zona central del diagrama.

**Figura 47**

*Comparación niveles de logro en CO; 2017*

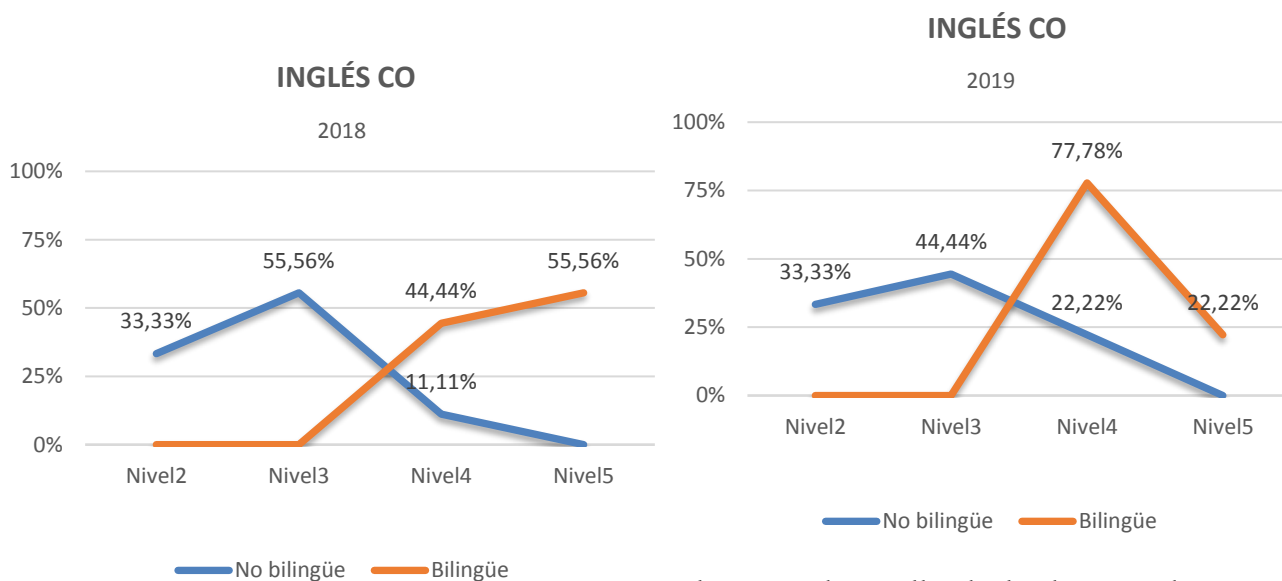


Al realizar el análisis del grupo de control y el grupo experimental por separado se observa que las diferencias entre ambos grupos continúan en el año 2018, y aunque el grupo de control mejora ligeramente sus resultados, alcanzando un 55% de su población el nivel 3 o bueno, el grupo experimental o AICLE del PB continúa alcanzando mayores niveles de logro, aumenta su población en la franja del nivel 4, a expensas de una menor proporción en el nivel 5 (nivel alto) que desciende a un 55,56 %; de su población. Una vez más se obtiene en el año 2019 una constante a lo largo de todo el estudio: la población bilingüe o AICLE copa los niveles más altos 4 y 5 (bueno y alto) y sin embargo la población No AICLE se concentra en los niveles

2 y 3 (parcial y bueno-bajo respectivamente) aumentando las diferencias significativas entre ambos grupos.

### Figura 48

Comparación de niveles de logro en CO; 2018 -2019



el mayor desarrollo de la destreza de comprensión oral de los alumnos bilingües sobre los no bilingües o No AICLE, véanse las gráficas de comparación de las puntuaciones medias obtenidas por ambas cohortes a través del tiempo estudiado.

Como conclusión, se observa una distribución de la población objeto del estudio muy diferente dependiendo del contexto educativo; el porcentaje de alumnos del PB o AICLE con puntuaciones bajas en comprensión oral es nulo (recuérdese que la media se fijó en 500 puntos) y sin embargo el 99% del alumnado del PB muestra puntuaciones que superan en 100 puntos a la media (24% de incremento en su puntuación), lo que evidencia un nivel de desarrollo superior. Solo el 55% y 44% de los alumnos No AICLE alcanzan la puntuación media de 500 puntos.

### 7.3. Triangulación

En este punto, antes de pasar a exponer las conclusiones finales del presente trabajo de investigación es necesario realizar un proceso de triangulación que permitirá alcanzar un mayor grado de confianza en los resultados, así como realizar afirmaciones de un modo más concluyente (Cohen y Manion,1986; Creswell,2002; Sabiote C., Llorente T.; Pérez J., 2006).

La triangulación de datos puede ser definida como el uso de dos o más puntos de vista en el estudio de algún aspecto del comportamiento humano (Cohen y Manion,1986). Denzin N; Lincoln Y., (2017) establecieron cuatro tipos básicos de triangulación, siendo la de datos, la que aquí nos ocupa; pues implica diferentes tiempos, espacios y niveles o personas implicadas. La utilización de las tres subdimensiones en la recogida de datos refuerza el trabajo del investigador y confiere validez al estudio. Este ha sido el propósito de del presente estudio, analizando el problema planteado: la competencia comunicativa lingüística en LE: Inglés desde diferentes dimensiones: tres diferentes destrezas analizadas, en diferentes tiempos (2017-2018-2019), espacios (27 centros escolares; públicos/concertados y privados; de zonas rurales y urbanas) y con diferentes personas (interpretación de datos por distintos evaluadores).

A su vez en el contexto de nuestra investigación ha sido posible triangular los datos obtenidos cuantitativamente durante los tres años analizados con los datos cuantitativos que arrojan los diferentes informes de evaluación de la Consejería de Educación y Cultura recogidos en el *Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias* (2016). En este sentido, las apreciaciones de la investigadora se ven reforzadas del siguiente modo:

- Las ganancias cuantitativas obtenidas por los sujetos del grupo experimental coinciden con los datos que arrojan las muestras que se recogen en los diferentes estudios practicados y recogidos en el informe *el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias* (2016), así como en la observación sistemática por parte de la investigadora ;especialmente significativo es que en todas las destrezas de la competencia lingüística en lengua extranjera el porcentaje de alumnado bilingüe en los niveles altos es más del doble que el de alumnado no bilingüe, llegando a casi triplicarse en la comprensión oral. (véase *Informe sobre el PB de los centros docentes del Principado de Asturias*, 2016).
- Las puntuaciones obtenidas por los sujetos del grupo experimental en las pruebas de diagnóstico 2017-2019 en las destrezas de CL, EE; CO para medir la competencia lingüística en LE: Inglés son superiores a las puntuaciones obtenidas por el grupo de control o no AICLE. Han sido estas las destrezas que se han evaluado en las pruebas objetivas empleadas para la recolección de datos cuantitativos; así pues, la percepción de la autora, obtenida mediante la observación directa, de la mejoría evidente de la competencia lingüística de los alumnos de los programas bilingües se ve refrendada por estos datos obtenidos.

Es necesario hacer constar que aparte de la recogida de datos con un enfoque multimedial se ha seguido un orden riguroso en el análisis de datos (véase capítulo 7). mediante la preparación de los datos para el análisis estadístico y el posterior análisis descriptivo numérico y examen gráfico. Los datos obtenidos referentes a las destrezas estudiadas: comprensión escrita,

expresión escrita y comprensión oral en lengua extranjera inglesa de los alumnos que siguen metodología AICLE son coincidentes con los datos obtenidos en los diferentes estudios e informes elaborados por la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias relativos al Programa Bilingüe en funcionamiento, así como en la práctica diaria de la investigadora.

En definitiva, la conclusión que se puede alcanzar tras esta triangulación de datos es que hay coincidencia entre los datos cuantitativos obtenidos tras el análisis estadístico y los diferentes datos que ofrecen las diversas técnicas de investigación cualitativa. Por tanto, puede afirmarse que los resultados del estudio son independientes del método utilizado y de este modo, su validez parece quedar refrendada.

#### **7.4. Conclusiones**

En este capítulo se han presentado los resultados de las tres preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis de partida. Para ello se han usado las diferentes pruebas de diagnóstico de los años 2017/2018/2019 y se han analizado siguiendo métodos estadísticos tanto paramétricos como no paramétricos. En líneas generales los resultados apoyan los efectos positivos de la metodología/ enfoque AICLE sobre la competencia lingüística de los aprendices.

Además, se comprueba en el presente estudio que las puntuaciones medias obtenidas por los alumnos AICLE en las tres destrezas evaluadas a lo largo del tiempo es de 561 puntos, lo que supone un 24,60% más de puntuación respecto a la puntuación media obtenida por el grupo de control o no AICLE (447 puntos), lo que confirma nuestra hipótesis inicial del efecto positivo del enfoque AICLE en la adquisición de la competencia lingüística en LE. La investigadora



recuerda, una vez más, como ya se explicó en el capítulo 6 del presente trabajo, la idoneidad de completar la evaluación de la competencia lingüística del alumnado con muestras de la producción oral de ambas cohortes, tal como se hizo en las evaluaciones de diagnóstico del año 2009 pero, razones de tipo económico han llevado a suprimir tales pruebas en las sucesivas ediciones de evaluación de diagnóstico de la Consejería de Educación, ya que suponía movilizar recursos humanos como controladores de calidad de tipo externo (centros de la muestra de control; Inspectores de Educación) y de tipo interno( personal asignado por el equipo directivo) que aseguraran unos adecuados estándares de calidad y la igualdad de condiciones para todo el alumnado participante y en todos los centros educativos, labor inasumible con los presupuestos actuales. Es esta pues, una labor que las administraciones educativas deben emprender y fomentar si se quiere seguir mejorando en el desarrollo de la competencia lingüística de los estudiantes de LE.

Por último, el análisis de los niveles de rendimiento en las tres destrezas analizadas durante los tres años de estudio también confirma que la población AICLE o del PB se encuentra en los niveles altos de rendimiento o esfuerzo, concentrándose el 100% de su población en los niveles 4 y 5 (niveles considerados como alto en las evaluaciones tradicionales de pruebas internacionales como PISA; PIRLS), lo que demuestra que es un grupo más homogéneo que el No AICLE o no bilingüe. En el grupo No AICLE sin embargo, solo un 11,11% de su población llega a alcanzar el nivel 4 o nivel bueno, situándose su población mayoritariamente en los niveles 2 y 3 (40,74% y 44.44%), considerados estos como niveles parcial y bueno respectivamente.

## 7.5 Referencias

Cohen, L., y Manion, L. (1980). *Research Methods in Education*. Croom Helm Ltd. *Educational Research Methodology, London*.

Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Consejería de Educación y Cultura. (2016). *Informe sobre el programa bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*.

Consejería de Educación y Cultura. (2021). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los Resultados académicos de la educación asturiana 2019/2020*. Marzo 2021

Consejería de Educación y Cultura. (2019). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los resultados académicos en la educación asturiana 2017/2018*.

Consejería de Educación y Cultura. (2020). Ordenación Académica y Evaluación Educativa *Evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento 4.º ESO*.

Consejería de Educación y Cultura. (2018). Ordenación Académica y Evaluación Educativa *Niveles de Rendimiento. 4º Educación Secundaria Obligatoria*.

Consejería de Educación y Cultura. (2010). Ordenación Académica y Evaluación Educativa *Evaluación de diagnóstico Asturias 2009. Unidades de evaluación de secundaria*.

Consejería de Educación y Cultura. (2010). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los resultados académicos en la educación asturiana 2008/2009*.

Consejería de Educación y Cultura. (2017). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Eval. Diagnóstico Asturias 2017. Niveles de rendimiento de 4º ESO y pruebas liberadas*.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto

Denzin, N. K., y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2017). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage publications.

Gené Gil, M. (2016). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe 2010 (ed.). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

- Marsh, D. (2013). Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory.
- Mehisto, P. (2012). *Excellence in bilingual education: A guide for school principals*. Cambridge University Press
- Naves, T. y C. Muñoz. 1999. Experiencias AICLE en España. En *Implementing content and language integrated learning*, ed. D. Marsh y G. Langé, 131-144. Jyväskylä: ER-paino y Jyväskylän yliopistapaino.
- Nieto Moreno de Diezmas, E. (2016). The impact of CLIL on the Acquisition of the Learning to Learn Competence in Secondary School Education in the bilingual programmes of Castilla-La Mancha. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 21-34.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 9(1), 0009-31.
- Pérez-Vidal, C. 2015. Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalization. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 31-50. Londres: Springer.

*Resolución de 8 de mayo de 2017, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2016-2017. (BOPA núm.112 de 17 de mayo de 2017).*

*Resolución de 12 de febrero de 2018, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2017-2018. (BOPA núm. 54 de 6 de marzo de 2018).*

*Resolución de 4 de marzo de 2019, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2018-2019. (BOPA núm. 56 de 21 de marzo de 2019).*

Ruiz de Zarobe, Y. R. (Ed.). (2017). *Content and Language Integrated Learning: Language policy and pedagogical practice*. Routledge.

Sabiote, C. R., Llorente, T. P. y Pérez, J. G. (2006). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. *RELIEVE. Revista electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2), 289-305.

## CAPÍTULO 8: CONCLUSIONES

En este apartado se expone el proceso seguido en la elaboración de la investigación tanto de su marco teórico como el práctico. El experimento desarrollado en la presente tesis ha partido de los datos obtenidos en el trabajo fin de máster realizado por la investigadora en 2016, así como de la observación diaria en la práctica docente de esta y como coordinadora del PB en diferentes IES de la comunidad autónoma del Principado de Asturias. También señalar como decisiva, la información recabada como elaboradora de pruebas de diagnóstico para la Consejería de Educación del Principado a lo largo del tiempo, labor que le ha impulsado a divulgar sus hallazgos con el ánimo de introducir mejoras en los procesos de enseñanza aprendizaje de LE.

La investigación demuestra la mejoría de la competencia lingüística en LE inglesa en los alumnos que siguen el PB del Principado de Asturias, razón por la que esta metodología o enfoque supone una apuesta de futuro en la formación académica de nuestros alumnos más aún, cuando el PB impulsado por esta Consejería es integrador y opcional; ofrecido a todos los alumnos por igual, siendo este carácter inclusivo la seña de identidad de un Programa que ha demostrado más luces que sombras.

En lo que se refiere al tipo de investigación desarrollada, se ha optado por la investigación-acción por lo que la profesora es al mismo tiempo investigadora. En la etapa preparatoria del experimento se establecen los pasos a seguir en el estudio (Latorre, 2004; McNiff,2012):se identifica el problema y se hace un diagnóstico(capítulo 1) ; se detallan unas hipótesis (capítulo 1); se planifican estrategias(capítulo 2);se presenta el tratamiento instructivo sobre el tema (marco teórico en los capítulos 3,4 y5 ); se recogen datos (capítulo 6); se analizan e

interpretan estos (capítulo 7); se confirman o refutan las hipótesis iniciales (capítulo 7); y finalmente se dan unas conclusiones y propuestas de futuras investigaciones (capítulo 8). Además, se han estudiado las posibilidades metodológicas en este campo, en cuanto a técnicas cuantitativas o cualitativas y se ha optado por un estudio mixto de técnicas cuantitativas: pruebas de diagnóstico para las tres destrezas evaluadas y cualitativas: cuestionario ISEC familias.

### **8.1. Conclusiones del Marco Teórico**

Antes de proceder a la experimentación como tal, fue necesario establecer un marco teórico, en el que se atendiera a los principales métodos utilizados en la enseñanza del inglés como lengua extranjera a lo largo del tiempo, se expusieran las principales características de la metodología AICLE y se prestara atención a las características del programa bilingüe en Asturias.

En lo que a metodología de enseñanza de lenguas extranjeras se refiere, es apreciable cómo los cambios históricos, sociales y culturales hacen necesaria la aparición de nuevos modelos metodológicos. De este modo, se parte de un enfoque tradicional, con métodos como el de gramática traducción, vigente desde mediados del siglo XIX a mediados del XX, que estableció las bases para la innovación en este campo (Palacios, 2004; Richards, Platt y Platt, 1992; Richards y Rodgers, 2001; Sánchez Pérez, 1992, Varela, 2003) para pasar a enfoques y métodos más novedosos en el siguiente siglo.

Tendencias metodológicas fundamentales en el siglo XX y con influencia en el enfoque que aquí nos ocupa: AICLE son el enfoque comunicativo, la enseñanza basada en tareas o

contenidos (Chomsky, 1975; Mehisto, Marsh y Frigols,2008; Nunan, 2000; Palacios,2004; Richards, Platt y Platt, 1992; Richards y Rogers, 2001; Sánchez Pérez, 1992; Varela,2003).

Así se llega al siglo XXI , cuando a raíz de la publicación del MCERL y su énfasis en un aprendizaje centrado en el alumno y sus necesidades, junto con el PEL como documento adjunto para su aplicación práctica (Consejo de Europa , 2002) se plantea un enfoque orientado a la acción según el cual el alumno toma un papel más activo en el proceso de aprendizaje y debe desarrollar una serie de competencias para la vida personal y profesional (Antolín,2005; Commission of the European Communities , 2003; Dobson , 2006; McLaren, Madrid y Bueno, 2005; Palacios, 2004; Rosen y Varela, 2009). Posteriormente en 2017, un nuevo volumen complementario del MCERL fruto del proyecto de colaboración entre 2014-2017 presenta nuevas escalas de descriptores basadas en las ya existentes en el MCERL del 2001 a excepción de las que se crean para las nuevas competencias a describir: “leer por placer”, la mediación, la fonología, la competencia plurilingüe, pluricultural y la interacción oral en el uso de las nuevas tecnologías.

En este contexto, el enfoque orientado a la acción que el MCERL promulga es adoptado e implementado en la metodología AICLE. Una vez establecido el punto de partida para la configuración de una Europa multilingüe, las instituciones europeas emiten diferentes documentos sobre multilingüismo y ALE que son un claro reflejo de las políticas, los proyectos y los esfuerzos europeos hacia el multilingüismo. Partiendo de la fórmula 1+2 (lengua materna más dos lenguas extranjeras), se fomenta el AICLE como un enfoque que abre las puertas al



aprendizaje de lenguas extranjeras de una forma nueva, enfocado en el aprendiz como constructor de su propio aprendizaje (Commission of the European Communities, 2003).

AICLE significa pues, un cambio en la metodología utilizada hasta el momento es un enfoque educativo didácticamente ecléctico que parte de las necesidades del alumnado y que enfoca a la vez el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje de la lengua extranjera y rompe con la fragmentación tradicional de las asignaturas dentro del currículum. Y es esto lo que lo hace innovador, Coyle, Hood y Marsh (2010). AICLE encaja perfectamente con las principales teorías del aprendizaje y en general con todas aquellas que reconocen el papel del lenguaje en la adquisición de conocimientos (Urmeneta, E.2019).

A continuación se exponen los rasgos de la implantación de la metodología AICLE en el sistema educativo europeo donde la interdisciplinariedad que supone utilizar una lengua meta en asignaturas de contenido curricular se está configurando como una de las claves del éxito de la estrategia europea, puesto que posibilita el aumento de la exposición a la lengua meta de los estudiantes (Marsh, 2002; Pérez Vidal, 2015), asegura contextos comunicativos de adquisición y a la vez implementa la metodología adecuada de atención a la forma para mejorar la adecuación gramatical y discursiva, teniendo en cuenta las diferencias individuales de los aprendices. De hecho, según Pérez-Vidal (2015), el AICLE se presenta como una oportunidad ideal para fomentar la internacionalización en casa, la cual tiene como objetivo proporcionar una experiencia internacional a los estudiantes que no participan en programas extranjeros, mediante el uso de materiales de estudio y recursos internacionales, profesores internacionales invitados, comunicaciones virtuales con estudiantes de otros países, etc.

Para finalizar el marco teórico se exponen las características del programa bilingüe o metodología AICLE en el sistema educativo español, así vemos que se ha intentado usar la diversidad lingüística en España para desarrollar el multilingüismo de los alumnos resultando en una variedad de programas AICLE diferentes y con unas características propias que varían de región en región, Fortanet-Gómez y Ruiz Garrido (2009) o Fontecha (2009,2010); Muñoz y Navés, (2007). Paralelamente a la implementación de los programas AICLE en España, ha ido floreciendo también la investigación que analiza los resultados lingüísticos y el impacto sobre el aprendizaje de los diferentes programas. Por último, nos centramos en las características del Programa Bilingüe o AICLE en el sistema educativo asturiano, objetivo de la presente tesis.

El plan experimental del PB arrancó el curso 2004-2005 en primero de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en cuatro IES de la comunidad autónoma. La Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias eligió ese nivel para la implantación porque era el que presentaba mayores necesidades, siguiendo el mismo criterio utilizado en otras comunidades y en varios países europeos. El plan experimental finalizó en el curso 2007-2008 y a partir del siguiente el PB se generalizó. Desde entonces y hasta ahora, el PB no ha dejado de crecer, extendiéndose a más de 217 centros educativos, públicos y concertados, con un alto grado de éxito, destacando como señas de identidad el carácter inclusivo e integrador de este, contradiciendo así al carácter segregador y elitista al que aluden diversos autores (Bruton 2011,2015, Cenoz et al 2013). El acceso al PB en Asturias es totalmente voluntario y abierto a todo el que lo desee. En la actualidad el acceso está regulado por un sorteo que se lleva a cabo al inicio de curso.

Diversos informes del Servicio de Evaluación Educativa y Equidad de la Consejería de Educación del Gobierno del Principado de Asturias (ED 2016,19,20) reconocen el notable éxito y la eficacia en la aplicación del programa bilingüe en los Institutos de Educación Secundaria. En el último referido exclusivamente al PB, *Informe sobre el Programa Bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*( Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias,2016), se evidencian áreas de mejora, fundamentalmente en la vertiente de los documentos, proyectos y evaluación interna del Programa, pero resulta claro el ajuste a los parámetros normativos establecidos y de respeto a los principios que inspiran el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), con lo que este comporta de prácticas comunicativas reales, de inmersión en otra lengua y de innovación docente. Una vez completo el marco teórico se ha abordado el desarrollo de la investigación.

## **8.2. Conclusiones de las Fases de Investigación**

En este apartado se procede a realizar un resumen del diseño experimental y de las conclusiones a las que se puede llegar en vista de todo lo expuesto.

En paralelo a la fase de investigación del marco teórico la investigadora participa elaborando las pruebas de diagnóstico para la evaluación de la competencia lingüística en LE inglesa que la Consejería de Educación lleva a cabo durante los cursos 2017-2019. Asimismo, colabora en el pilotaje de estas determinando la validez de las mismas. Una vez el total de la población asignada por sorteo ( Resolución de 8 de mayo de 2017; CEC)por la Consejería de Educación ha realizado las pruebas en los tres cursos analizados 2017,2018 y 2019 y se han analizado y triangulado los resultados por los especialistas en Evaluación y Ordenación

Académica, la investigadora procede a seleccionar una muestra significativa y representativa de centros que respondan a las características que el estudio precisa para cumplir con los criterios de fiabilidad, homogeneidad y variabilidad.

Las distribuciones de los porcentajes de la muestra bilingüe y no bilingüe son similares a las proporciones de poblaciones bilingüe /no bilingüe del curso 2017 / 2019, lo que permite concluir que la muestra bilingüe manejada en el presente estudio es representativa para los dos tipos de enseñanza analizados. Se elimina además el efecto segundo investigador para mitigar el problema de la subjetividad (Dafouz, Núñez, Sancho y Foran (2007) con la presencia de 27 Departamentos Docentes de LE: Inglés implicados en la recolección y codificación de los datos.

Una vez la investigadora tiene una muestra suficientemente representativa de la cuestión a analizar procede a la descripción de los datos del contexto del experimento, elaborando el perfil de los informantes en los 27 centros escolares en los que se ha llevado a cabo la IA, el contexto curricular con las dos variantes de metodología (AICLE No AICLE) aplicadas a los alumnos que estudian 4º de ESO y el tipo de centro en el que siguen enseñanzas (público/privado /concertado). Se describe asimismo el procedimiento y cómo se ha efectuado la recogida de datos cualitativos y cuantitativos a evaluar. Por último, después de elegir el programa estadístico a utilizar, SPSS, se determinan las variables e instrumentos de medida apropiados en cada caso.

#### *Perfil de los Participantes en el Experimento*

Aquí se recogen los datos analizados dentro de las variables de contexto, puesto que contribuyen al conocimiento de la población objeto del experimento. Se trata de un grupo de 651 alumnos AICLE de 27 centros docentes de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria y

845 alumnos No AICLE de esos mismos centros docentes de 4º curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria. El grupo experimental está formado exclusivamente por alumnos que reciben asignaturas no lingüísticas desde 1.º ESO hasta 4.º de ESO usando la metodología AICLE y el inglés como lengua vehicular. Por otra parte, el grupo de comparación o de control está compuesto exclusivamente por estudiantes que reciben un tratamiento de la LE formado solo por la asignatura de ILE desde enseñanza primaria. Todos ellos pertenecen a centros educativos de enseñanza secundaria que ofertan la posibilidad de cursar enseñanzas AICLE pero que han optado por seguir las enseñanzas No AICLE.

A esta restricción hay que añadir los criterios de inclusión/exclusión (o criterios de elegibilidad), es decir otros factores adicionales que influyeron en que el número de participantes válidos se viera mermado, así se optó por la posibilidad de que los alumnos con adaptaciones curriculares significativas no computaran para el establecimiento de las puntuaciones medias de los centros, así se haría lo mismo con los alumnos que llevaran escolarizados en el sistema educativo español menos de un curso escolar completo y que presenten graves carencias lingüísticas en lengua castellana.

Los 27 centros educativos que recoge la muestra son centros que fueron seleccionados por sorteo para realizar las pruebas de diagnóstico que la Consejería de Educación llevó a cabo durante los cursos 2017,2018,2019 para elaborar informes finales de etapa tal como recoge el Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre con carácter muestral y de diagnóstico; así estos informes ofrecen información útil para la reflexión y la toma de decisiones orientadas a la mejora de la práctica educativa.

Se decide alcanzar un total de 27 centros educativos diferentes para equilibrar el número de estos dentro de cada subcontexto. Por ello el estudio cuenta con 9 centros analizados en cada uno de los cursos 2017/2018/2019, 2 de estos 9 centros son de carácter privado- concertado y 7 son de carácter público en cada uno de los cursos analizados; ello se debe al interés de la investigadora en reflejar la realidad del panorama educativo asturiano pues de los 104 centros existentes en el Principado solo son de carácter privado –concertado. A su vez, los 27 centros docentes están distribuidos a lo largo de la geografía asturiana: zona centro y zonas oriental y occidental para asegurarnos la homogeneidad de las muestras recogidas. Para garantizar la fiabilidad y validez de los resultados, se recuerda que los profesores aplicadores de las pruebas son, preferentemente, profesores que no impartan docencia en los grupos a los que se les aplican.

En cuanto al estudio estadístico en sí de los datos cuantitativos, se ha centrado en tres partes claramente diferenciadas: efecto de la metodología AICLE sobre la comprensión lectora de los alumnos de ambas cohortes, el efecto de la metodología AICLE sobre la producción escrita y finalmente sobre la comprensión oral de los grupos experimental y de control; señalar por lo tanto que se trata por lo tanto de un estudio intergrupos (alumnos AICLE/ No AICLE), intragrupos y que evalúa el desarrollo del experimento finalmente. Los datos cualitativos se han obtenido mediante cuestionarios de contexto realizados a las familias de los alumnos participantes y se ha obtenido así el dato del ISEC medio del centro. Los resultados de la evaluación de diagnóstico se expresan tanto en una escala de puntuación estandarizada como mediante niveles de rendimiento, que se describen en términos de “saber hacer”.

Tras la triangulación de los datos, tanto estadísticamente como gráficamente, se procede a la confirmación de la hipótesis del experimento y la contestación a las preguntas planteadas al comienzo del estudio en lo que se refiere al desarrollo de la competencia lingüística en lengua extranjera inglesa en los programas AICLE o bilingües del Principado de Asturias.

De igual modo, se exponen las conclusiones de este trabajo y las aportaciones del mismo a la investigación del desarrollo de la competencia lingüística en LE en los programas AICLE.

### **8.3. Confirmación de la Hipótesis**

Como conclusión general de todo el estudio se observa que la mejora en los resultados en la competencia lingüística en LE inglesa por parte del grupo experimental que ha utilizado la metodología AICLE se confirma: hay una evidente mejora en los resultados académicos de este grupo, lo cual demuestra que el uso de la metodología AICLE en el PB de los centros de enseñanza secundaria en el Principado de Asturias es efectivo para mejorar la competencia lingüística en lenguas extranjeras. Por tanto, se puede afirmar, que según los resultados cuantitativos y cualitativos ofrecidos por el estudio:

- ✓ El uso de la metodología AICLE es beneficioso para mejorar la competencia lingüística en LE de los alumnos que siguen la metodología AICLE en el PB del Principado de Asturias.

Ha sido el objetivo principal del experimento averiguar si el uso de la metodología o enfoque AICLE mejoraba la competencia lingüística en LE inglesa en los alumnos; algo que ha quedado demostrado mediante la confirmación de la hipótesis. Este estudio longitudinal analizó los efectos de en la comprensión escrita y oral y expresión escrita de los alumnos en contextos de

enseñanza -aprendizaje AICLE y No AICLE a lo largo de tres años, para ello se registraron y analizaron los datos cuantitativos de estas tres destrezas identificando aquellas en las que el contexto y la instrucción en AICLE produce una mayor significancia.

Los resultados obtenidos en estas pruebas de diagnóstico 2017/2018/2019 en los 27 centros de Educación Secundaria Obligatoria evaluados confirman la hipótesis inicial de la investigadora; ie. el efecto del Programa Bilingüe en 4º de ESO es muy positivo en el desarrollo de las capacidades comunicativas de su alumnado; son datos de carácter privado y que, tal como se recoge en la Resolución que las convoca ED2017/2018/2019 (Orden ECD393/2017; Orden ECD/65/2018; Orden EFP/196/2019), tienen un carácter muestral y son de uso exclusivo de la comunidad educativa, de ahí su carácter anónimo, no identificable en esta tesis.

Diversos estudios han analizado el efecto AICLE en la competencia comunicativa lingüística de los alumnos (Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter , 2014; Coyle et al. 2010, Pérez Cañado, 2018; Dalton Puffer ,2008, Gene Gil, N. (2019); Lasagabaster, D. 2015, Ruiz de Zarobe y Zenotz, 2018), en esta investigación, además del estudio longitudinal del desarrollo de las destrezas comunicativas, se da la característica de que la exposición al idioma inglés fue constante entre los grupos AICLE y No AICLE. Recordemos que no disponemos de datos referentes a la destreza de expresión oral de los alumnos puesto que la Consejería de Educación no recoge datos de esta expresión desde las pruebas de diagnóstico realizadas en el año 2009; la falta de datos sobre producción oral en la LE inglesa de ambas cohortes, supone una limitación



de la presente tesis doctoral, aspecto que queda fuera del alcance de este estudio, pero que requiere ser investigado, sin duda, con lo que se apunta como futura línea de investigación.

Asimismo, ese objetivo principal se desglosaba en una serie de propósitos específicos (véase 2.1) los cuales son enumerados a continuación para comprobar la consecución de los mismos a lo largo del trabajo de investigación:

- a) Evaluación del efecto de la metodología AICLE sobre la comprensión lectora de los alumnos.

Este objetivo se ha conseguido mediante la aplicación de las pruebas de diagnóstico (se incluyen en el anexo I las pruebas de 2017 que han sido liberadas) a los alumnos de 27 centros docentes distribuidos por toda la geografía asturiana y teniendo en cuenta todas las variables posibles: centros públicos/ concertados y privados/ centros urbanos y rurales, así como su aplicación a lo largo de tres años consecutivos. De acuerdo con la fundamentación teórica en este campo (véase en 3.2.1.1: Dalton Puffer ,2008, Coyle et al. 2010, Pérez Cañado, 2018, Ruiz de Zarobe, 2018) los datos obtenidos en estas pruebas corroboran la hipótesis inicial de la autora del efecto favorecedor indudable del contexto de enseñanza -aprendizaje AICLE sobre el grupo experimental.

- b) Evaluación del efecto de la metodología AICLE sobre la expresión escrita de los alumnos.

Este objetivo se logra desde el momento en que se registran las calificaciones de los resultados en expresión escrita de las diferentes pruebas de diagnóstico, así se constata una diferencia significativa del rendimiento de los alumnos AICLE respecto a los del grupo de

control (véase en 3.2.1.1.: Jiménez Naharro,2017, Madrid, D. y Robles, S. 2018, Pérez Cañado,2018). El estudio longitudinal a lo largo de los tres años demuestra a su vez cómo el mayor tiempo de exposición a AICLE redundaba en una mejora significativa de las destrezas comunicativas lingüísticas, especialmente de las productivas, refrendando los estudios al respecto (véase en 3.3.1.1.: Pérez Cañado y Lancaster 2017, Admiral et al 2006, Pérez Cañado, 2018).

- c) Evaluación del efecto de la metodología AICLE sobre la comprensión oral de los alumnos.

Los resultados cuantitativos obtenidos en las pruebas de diagnóstico apoyan la hipótesis de este trabajo. Los datos que las pruebas arrojan son constatados objetivamente por diferentes examinadores distribuidos homogéneamente entre los 27 centros escolares evaluados, de forma que se confirma, una vez más, los estudios en este campo (véase: de Diezmas, 2018). Asimismo, vienen a llenar el vacío en estudios longitudinales al que apuntaban Paran, 2013, Pérez Cañado ,2018 al igual que Surmont, Struys, Van Den Noort y Van De Craen, 2016, sobre si alguna otra variable son los responsables del efecto positivo AICLE entre los estudiantes pues los existentes no garantizan la homogeneidad de los muestreos ni tienen en cuenta otros factores que puedan ser los responsables del efecto (selección de alumnos y otros factores).

#### **8.4. Conclusiones Finales**

Especialmente significativo es que en todas las destrezas de la competencia lingüística en Lengua Extranjera: Inglés el porcentaje de alumnado del PB en los niveles altos es más del doble que el del alumnado que sigue enseñanzas aprendizajes de LEI tradicionales, puede afirmarse que existe una porción de alumnado no bilingüe mayor de la esperada en los niveles de competencia bajos, al tiempo que hay menos alumnos no bilingües de los esperados en los niveles de competencia altos. Las mayores diferencias se encuentran en la expresión y comprensión escrita en los niveles altos: mientras que el 100% del alumnado bilingüe se encuentra en el nivel de competencia alto de expresión escrita (nivel 4 y5), sólo el 22% del alumnado no bilingüe llega al nivel 4 y 5 en comprensión escrita y solo el 11% del alumnado No bilingüe llega al nivel 4 en expresión escrita.

De nuevo, el patrón de comportamiento se repite en los niveles altos; en CO el 100% del alumnado bilingüe copa los niveles 4 y 5 mientras que solo un 11% del no bilingüe llegaría al nivel 5. El porcentaje de alumnado bilingüe siempre es menor (inexistente) en los niveles bajos y mayor en los niveles altos. Los resultados de la evaluación de diagnóstico se expresan tanto en una escala de puntuación estandarizada como mediante niveles de rendimiento, que se describen en términos de “saber hacer”. A continuación, se dedica un apartado a comparar los resultados del alumnado bilingüe y no bilingüe en las dos escalas de puntuación mencionadas en las tres destrezas analizadas.

#### ***8.4.1. Conclusiones del Estudio en Comprensión Lectora***

En este apartado se ha considerado únicamente la variable dependiente de la mejora en la competencia comunicativa lingüística en comprensión lectora o escrita en LE inglesa, estudiando el rendimiento académico de los sujetos en las pruebas de diagnóstico durante el periodo del experimento.

Han participado un total de 1496 sujetos, divididos en grupo de control y grupo experimental. El grupo de control está formado por 845 alumnos, respecto a la N prevista de 1029 alumnos y el experimental lo componen 651 alumnos de los 701 que suponen la N prevista. La desviación típica de las puntuaciones medias de los alumnos AICLE (33) es menor que la del grupo No AICLE (42) por lo que se demuestra una mayor homogeneidad en los niveles de la cohorte del grupo experimental. Asimismo, la significabilidad y fiabilidad de los resultados de las comparaciones intergrupales es corroborado por el valor significativo de  $p$  y los resultados obtenidos y mantenidos a lo largo del tiempo.

Vistos estos datos y tal como se ha expuesto anteriormente (véase 7.2.1), fruto de la comparación inter e intragrupos, se constata que el rendimiento académico de los alumnos del grupo experimental (puntuación media 565) es un 27% superior al del grupo de control (445) en la destreza de comprensión escrita o lectora. Esta tendencia alcista se mantiene a lo largo de los tres años analizados; el grupo experimental obtiene 144 puntos más de media en 2017; 109 puntos más en el año 2018 y 108 puntos más en el año 2019, lo que supone un 33%, 23% y 24% más de aumento en las puntuaciones respecto al grupo de control.

Igualmente, la diferencia de los grupos queda constatada en los diferentes niveles de logro ( véase 7.2.1), usados para medir su competencia en comprensión lectora, así el porcentaje de alumnos de los PB o que siguen enseñanza AICLE con niveles de logro o rendimiento bajo (niveles 1,2) en comprensión lectora es cero, el 48% de este alumnado alcanza el nivel 4(considerado como bueno) y el 51% el nivel 5; este grupo experimental de población muestra puntuaciones que superan en 100 puntos a la media , lo que supone un 26,96 % de incremento en la puntuación respecto a la población No AICLE, lo que evidencia un nivel de desarrollo superior en la destreza de comprensión lectora. La ganancia cuantitativa de los alumnos AICLE es calificada de significativa. Así, la conclusión a que se llega después de estudiar la evolución del grupo experimental es esta:

- El grupo que sigue metodología AICLE tiene unas ganancias significativas de más de un 26,96%; porcentaje muy significativo que corrobora el beneficio de la metodología AICLE para el desarrollo de la comprensión escrita en LE inglesa.

Por el contrario, el 78% de los alumnos No bilingües o No AICLE se sitúan en los niveles 2 y 3 de logro o rendimiento, o niveles bajos en las evaluaciones competenciales (véase 7.2.1). Por lo tanto, la conclusión alcanzada tras el estudio intragrupal e intergrupar del grupo de control es esta:

- El grupo de control o No AICLE que ha seguido la metodología tradicional no presenta una mejoría en los niveles de rendimiento.

#### ***8.4.2. Conclusiones del Estudio en Expresión Escrita***

En expresión escrita la población No AICLE alcanza 449 puntos de media y la población AICLE 554; por lo que se confirma una vez más y tal como apuntan distintos autores (Gene Gil,2019), la ganancia cuantitativa del grupo experimental respecto al de control, la puntuación media de los alumnos AICLE es un 34,22% superior a la obtenida por los alumnos no bilingües o no AICLE.

Además, los resultados del grupo bilingüe o AICLE son significativos desde el análisis de los niveles de rendimiento, un 59,26% de la población obtiene el grado de desarrollo 4 o nivel bueno-alto en las pruebas de expresión escrita y un 37,04 % llega al nivel 5, considerado este como nivel alto de desarrollo, mientras que en esta franja solo se sitúa el 11,11% del alumnado no matriculado en programas bilingües o AICLE.

Así pues, la conclusión a la que se llega después de estudiar la evolución del grupo experimental es esta:

- El grupo que sigue el método AICLE tiene unas ganancias cuantitativas del 34%, porcentaje muy significativo, que se mantiene en el tiempo y corrobora una vez, más el beneficio de la metodología AICLE en la enseñanza de la destreza productiva expresión escrita en LE inglesa.

### ***8.4.3. Conclusiones del Estudio en Comprensión Oral***

De nuevo la media obtenida por el grupo del PB o experimental supera a la obtenida por el grupo de control; los 564 puntos respecto a los 445 del de control o No AICLE; representa un incremento de más de un 26% (26,74%) en la nota media; esta diferencia significativa se mantiene a lo largo de los tres años estudiados: el grupo AICLE supera en un 32,94% (año 2017); un 23,73% (año 2018) y un 23,50% (año 2019) a la puntuación media obtenida por el grupo No bilingüe en esa destreza; se confirma, tal como apuntaban Dalton Puffer ,2008,Bret Blasco,Victori y Pladevall, 2014, Moreno De Diezmas (2018) la mejora evidente de las destrezas receptivas en las primeras fases de los programas AICLE.

Asimismo, los niveles de logro de los alumnos No AICLE se concentran en los niveles bajos al alcanzar el 41 % de su población el nivel 2 (nivel bajo) y otro 41 % el nivel 3(nivel parcial) respectivamente; en comparación a la población AICLE; que se concentra en los niveles 4 (48,15%) y 5 (51,85%), niveles considerados como bueno y alto respectivamente. El margen con el resto del alumnado es muy alto y va más allá de la significación estadística en esta destreza especialmente con una diferencia de 2 puntos en su rendimiento.

El estudio longitudinal aquí realizado a lo largo de 3 años, con un muestreo homogéneo de 1496 alumnos distribuidos y seleccionados aleatoriamente a lo largo de la geografía asturiana (centro, este y oeste) en centros de tres tipos (públicos, privados y concertados) y todos ellos estudiantes de 4.º curso de ESO, demuestra cómo el método AICLE favorece las destrezas receptivas de los alumnos en respuesta a Paran, 2013; Pérez Cañado, 2018 ,Surmont, Struys; Van Den Noort y Van De Craen, 2016; quienes sugieren que hacen falta más estudios

longitudinales que determinen si alguna otra variable son los responsables del efecto positivo AICLE.

Así pues, tras finalizar la investigación se puede concluir que:

- La metodología o enfoque AICLE favorece significativamente el desarrollo de la competencia en comprensión oral de los alumnos de LE obteniendo el grupo experimental una mejoría superior al 26% en la puntuación respecto al grupo de control, lo que corrobora la eficacia del método.

Respecto a la expresión oral, el presente estudio carece de datos que nos permitan evaluar el impacto de la metodología AICLE en los alumnos de programas bilingües ya que la Consejería de Educación no recoge muestras de tal destreza desde el año 2009 lo que se apunta como una posible línea de investigación futura por la autora.

### **8.5. Limitaciones, Aportaciones del Experimento y Futuras Líneas de Investigación**

La autora es consciente de que el presente estudio tiene una serie de limitaciones que ve imposible reducir en el actual contexto de enseñanza-aprendizaje a pesar de que el PB en el sistema educativo asturiano, es un programa no segregador e inclusivo, que incluye a todo el alumnado sin tener en cuenta su historial académico previo, rendimiento académico actual, o su nivel sociocultural.

Aun así, tal como apuntan diversos autores sería deseable estudiar una serie de variables que pueden incidir sobre el efecto positivo de AICLE en la competencia comunicativa lingüística de los aprendices (véase: Surmont, Struys, Van Den Noort y Van De Craen, 2016, Paran, 2013) y requieren de estudios específicos a cada contexto ; así se podrían haber tenido en cuenta tests



iniciales que determinaran si su competencia lingüística en LE inglesa era equiparable antes de comenzar el programa, o también se podrían haber medido los niveles motivacionales o actitudinales de los estudiantes antes de iniciar este o si por el contrario, la alta motivación que muestra el alumnado del PB viene proporcionado por el tipo de metodología innovadora y centrada en el aprendiz y en el aprendizaje por descubrimiento (véase: Bruton, 2011,2013, Cenoz et al.; 2013). Todas estas variables requieren de investigación específica (Fontecha, 2010; Pérez Cañado 2011) y suponen un desafío para la labor docente e investigadora.

Otra limitación del presente estudio es la falta de datos sobre la producción oral en la LE inglesa de ambas cohortes, pues esta no se ha evaluado desde el año 2009 en las pruebas de diagnóstico que la Consejería de Educación lleva a cabo para medir la competencia comunicativa en LE a final de etapa, a pesar de ser una de las destrezas evaluadas en los centros de enseñanza secundaria de forma rutinaria. Es este un aspecto que queda fuera del alcance del estudio pero que requiere sin duda ser investigado (Dalton Puffer, 2011) con lo que se apunta como futura línea de investigación. Es además una de las destrezas sobre la que autores como Antolínez (2000) demandan una mayor atención o autores como Fabra y Jacob (2015) plantean dudas respecto a la enseñanza AICLE y su posible efecto beneficioso.

Sin embargo, a pesar de estas limitaciones el presente estudio contribuye con la aportación de datos empíricos que indican que una combinación de AICLE junto con la enseñanza tradicional de ILE es más eficaz que la enseñanza tradicional de ILE por sí sola para desarrollar la competencia comunicativa lingüística en las destrezas de producción, comprensión escrita y oral en ILE de los estudiantes de secundaria. En concreto, dicho impacto se observa

sobre todo en términos de calidad percibida teniendo en cuenta que los alumnos de 4.º curso de Educación Secundaria Obligatoria en el Programa Bilingüe del Principado de Asturias tienen una minimización del fracaso que se combina con un efecto potenciador del éxito. A este respecto consideramos oportuno retomar la idea apuntada por Pérez Cañado (2018) y recogida en el capítulo 4 (véase 4.4.1) en que es la variable AICLE y no otra, la responsable en las diferencias significativas en competencia lingüística de los alumnos AICLE.

Por otro lado, se constata que Programas Bilingües consiguen situar al alumnado en la franja alta de logro de las escalas de rendimiento en competencia comunicativa lingüística (véase 7.4), a expensas no solo del menor porcentaje de estudiantes en el nivel más bajo, sino que también se cuenta con un mayor número de alumnos en los niveles más altos de logro. Confirmamos que es esta metodología, centrada en el estudiante, más interactiva (Van Kampen et al., 2018), lo que lleva a un mayor desarrollo de la competencia comunicativa general.

El reto del presente estudio se basaba, como ya se ha indicado, en aislar las variables contextuales que pudieran surgir en la obtención de los resultados y que impedían extrapolar las conclusiones sobre el AICLE (Fernández Fotecha, 2010; Nieto Moreno de Diezmas, 2013; Pérez Cañado, 2012); y este se ha cumplido en parte al implicar diferentes tiempos, espacios y niveles o personas en la investigación. La utilización de los tres subdimensiones (Denzin, 1978) en la recogida de datos refuerza el trabajo del investigador y confiere validez al estudio. El presente estudio, analiza el problema planteado: la competencia comunicativa lingüística en LE inglesa desde diferentes dimensiones: tres diferentes destrezas analizadas, en diferentes tiempos (2017-2018-2019), espacios (27 centros escolares; públicos/concertados y privados; de zonas rurales y

urbanas) y con diferentes personas (informantes elegidos al azar, interpretación de datos por distintos evaluadores). Así, los resultados aquí obtenidos nos permiten extrapolar el efecto favorecedor de la metodología AICLE sobre la competencia comunicativa lingüística de los estudiantes de LE independientemente de las variables y factores contextuales y socioculturales.

En cuanto a la variable del nivel ISEC de las familias; se ha intentado contrarrestar con una amplia selección de participantes en el experimento, eligiendo centros de carácter público/privado/ concertado, así como centros ubicados a lo largo de la geografía asturiana que pudieran determinar el nivel ISEC de las familias; a pesar de ello, como se demostró estadísticamente, este resultó significativo. Es decir, se advierte que la mayoría del alumnado bilingüe se caracteriza por tener un ISEC de nivel alto o medio-alto. La asimetría de este factor de entrada no puede explicarse en términos de requerimientos previos o de distribución geográfica de la oferta, pues el programa está abierto a todo al alumnado con independencia de su historial académico y residencia.

En todo caso, debe tenerse en cuenta que la oferta bilingüe alcanza a todo el alumnado del centro, y que en un mismo nivel educativo pueden convivir grupos bilingües y no bilingües. Por lo que, en ESO el incremento de la asimetría de la distribución se explicaría por un factor individual adicional: dentro de cada centro existe una tendencia que apunta a que las familias de ISEC alto y medio-alto tienden a solicitar la inclusión de sus hijos/as en los programas bilingües más que las familias de ISEC bajo y medio-bajo. No obstante, como ya se ha apuntado es un aspecto que merece un estudio individualizado.

Otro dato esperanzador lo encontramos en el informe *Equidad educativa en Asturias, España y Europa a partir de los resultados PIRLS 2016* (García-Crespo y Galián-Nicolás, 2018), según el cual el Principado es la región de la Unión Europea donde la escuela compensa mejor las diferencias socioeconómicas y entre centros. La educación pública asturiana se encuentra en una situación de máxima equidad y calidad, muy por encima del promedio de la Unión Europea. Este estudio, encargado por la Consejería de Educación del Principado, se ha realizado en base a datos internacionales obtenidos del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS 2016), programa al que concurren decenas de países de los cinco continentes. Asturias participó en PIRLS 2016 con una muestra propia y suficientemente significativa para comparar sus resultados con los del resto de territorios y países.

Estas conclusiones vienen a llenar el vacío en investigación sobre la efectividad del método AICLE y diferentes factores o variables que pudieran interferir apuntado por diversos autores (Bonnet, 2012; Nieto Moreno de Diezmas, 2013, 2016; Pérez Cañado, 2016). La importancia de este enfoque longitudinal del estudio permite pues, que estos resultados derivados del mismo pueden ayudar a orientar la toma de decisiones en cuanto a la organización, duración y la temporización de los programas AICLE y de las intervenciones dirigidas a la mejora de la competencia lingüística de los estudiantes; (Nieto Moreno de Diezmas, 2019; Pérez Cañado, 2019).

Más allá de las aportaciones de la presente tesis doctoral, sin duda, hay un gran abanico de evidencias que avalan el enfoque AICLE como una metodología integradora y efectiva en el desarrollo de la competencia comunicativa y que responde de manera adecuada a las demandas

socioeconómicas del mundo globalizado actual (Coyle et al., 2010; Kramsch, 2014). A ello hay que añadir su corroborado potencial para fomentar el multilingüismo en Europa, reforzar las capacidades sociocognitivas de los estudiantes, desarrollar la consciencia multicultural y la comprensión intercultural, potenciar actitudes positivas hacia las LE, su aprendizaje y los hablantes de dichas lenguas y finalmente , mejorar la empleabilidad de los ciudadanos (Juan-Garau y Salazar-Noguera 2015, Moratinos-Johnston et al., 2014;Pérez-Vidal, 2013; Pérez-Vidal y Roquet, 2015), lo cual favorece la integración de las diversas culturas que conforman nuestra sociedad local enmarcada en un contexto mundial.

De los resultados de la presente investigación se derivan importantes implicaciones pedagógicas, fruto de la necesaria cooperación entre la comunidad educativa y entre los investigadores y el profesorado (Espinar, 2019; Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013) pues todo cambio metodológico lleva implícito, como mínimo, un cambio en la evaluación de las destrezas comunicativas de los estudiantes.

Si bien el enfoque AICLE incide directamente sobre las destrezas de comprensión y expresión escritas y las de comprensión oral, parece imprescindible continuar la renovación metodológica emprendida y establecer mecanismos eficientes de evaluación de la expresión que ha quedado fuera del presente estudio: la expresión oral de los alumnos en los Programas Bilingües con metodología AICLE, y fomentar asimismo una instrucción explícita de la destreza, que se centre en aspectos de la oralidad para así potenciar el efecto positivo de la metodología AICLE desde todos los aspectos que comprende la competencia lingüística en una LE y hacerlos comunicativamente eficientes en LE inglesa.

Tradicionalmente España ha sido un país con un bajo nivel de competencia comunicativa en la expresión oral de los estudiantes de LEI a pesar de haber dedicado años al estudio del idioma (véase Antolínez ,2000, Rico et al, 2011, Vez y Martínez Piñeiro,2004, Viciado Usó ,2016). Esta tendencia parece que está cambiando y las actuales generaciones de estudiantes que siguen el programa AICLE/ Bilingüe logran un nivel B1 en el idioma según el MCERL en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, superándolo incluso antes de finalizar la etapa, nivel que, según el tratado de Bolonia, todos los estudiantes de Grado o Universitarios deben alcanzar. Es por esto que podemos afirmar que nuestros estudiantes son conscientes de la importancia que tiene aprender a comunicarse en un idioma, hecho que hace que nos estemos aproximando a los índices medios europeos en el dominio de lenguas extranjeras y mejorando el éxito de la movilidad de los estudiantes españoles.

Este dato esperanzador, nos anima a querer seguir investigando sobre el tema, con dos líneas claras: factores que favorecen el desarrollo de la expresión oral en la enseñanza de idiomas y qué cambios es necesario abordar desde los distintos niveles de concreción curricular para lograr hacer ciudadanos competentes en una lengua extranjera.

Por otra parte, el estudio: *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (Ortega,Hughes y Madrid,2017) subraya como área de mejora la necesidad de adaptar la enseñanza AICLE a los alumnos con más dificultades, lo que se apunta como futura línea de investigación. La atención a la diversidad de alumnos en los PB es un requisito si queremos que sea un programa inclusivo y plural por lo que se deben promover y fomentar estudios como el proyecto ADiBE (véase en: <https://adibeproject.com/>) que den respuestas a la

atención a la diversidad dentro de los programas de AICLE y se dirijan a autoridades educativas, formadores de docentes y docentes en general (Jerez Montolla,2020; Pérez Cañado,2020).

Otra futura línea de investigación que se apunta es el efecto AICLE sobre el contenido de las DNL, ya que si bien es cierto que la literatura en los efectos de AICLE sobre la competencia lingüística es prolífica, por el contrario, escasean estudios sobre el efecto AICLE en la adquisición de contenidos no lingüísticos en las clases AICLE y los pocos existentes presentan defectos que comprometen la validez de los resultados(Pérez Cañado,2012).Como bien afirma esta “hacen falta estudios rigurosos de las variables bajo escrutinio”(2012,p.330).

Del mismo modo y complementando la línea de investigación anterior, surge la necesidad de reflexionar sobre la evaluación de los procesos formativos AICLE. ¿Cómo se integra la evaluación en AICLE? La integración de contenidos lingüísticos y no lingüísticos añade dificultad extra y dependiendo del modelo AICLE que se desarrolle, se pueden tener en cuenta en mayor o menor medida objetivos ligados al contenido del tema que se enseña, así como objetivos de tipo lingüístico. Además de estos objetivos, el profesor AICLE debe ser consciente de las habilidades de pensamiento a desarrollar en el alumnado de forma que se integren en los procesos de reflexión sobre el aprendizaje, lo que requiere de instrumentos de evaluación (véase: Canga Alonso y Fernández Fontecha,2012).

Esto enlaza con la necesidad de dirigir la formación de futuros profesores AICLE de forma que el profesor ILE y el profesor AICLE se complementen y dominen las siete competencias necesarias en un contexto de enseñanza aprendizaje AICLE (véase: Pérez Cañado ,2016,2020). Proyectos como el de “Needs Analysis of Language Teacher Training: A European

Perspective (NALT)”, impulsado por el MEC, o másteres sobre enseñanzas bilingüe y AICLE ofrecidos por diferentes universidades españolas (por ejemplo, la Universidad de Jaén, la Universidad Pablo de Olavide o la Universidad Rey Juan Carlos) son iniciativas fundamentales para convertir a los profesores de ILE y AICLE en agentes de cambio en sus contextos educativos.

Con la propuesta de estas futuras líneas de investigación, damos por concluido este trabajo, no sin antes destacar que los objetivos presentados al comienzo del mismo se han visto enteramente cumplidos.



## 8.6. Referencias

- Admiraal, W., Westhoff, G. and de Bot, K. (2006). “Evaluation of bilingual secondary education in The Netherlands: Students’ language proficiency”, in English. *Educational Research and Evaluation*, 12, 1: 75-93.
- Antolín, A. (2005). Las lenguas desde las iniciativas europeas. *La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea*, 97-113.
- Antolínez, M. G. (2000). El desarrollo de la competencia comunicativa oral: Análisis de sus perspectivas en las publicaciones periódicas. *Didáctica. Lengua y literatura*, 12, 139.
- Bret Blasco, A., Victori Blaya, M. y Pladevall Ballester, E. (2011). Implementing CLIL in a primary school in Spain: the effects of CLIL on L2 English learners' oral production skills.
- Bruton, A. (2015). CLIL: Detail matters in the whole picture. More than a reply to J. Hüttner and U. Smit (2014). *System*, 53, 119-128.
- Bruton, A. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System*. 41. 587–597. 10.1016/j.System.2013.07.001.
- Bruton, A. (2011a). “Are the differences between CLIL and non-CLIL groups in Andalusia due to CLIL? A reply to Lorenzo, Casal and Moore (2010)”, in *Applied Linguistics*, 2011: 1–7.

- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *System*, 39(4), 523-532.
- Beltran, A. L. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa* (Vol. 179). Grao.
- Bonnet, A. (2012). Towards an evidence base for CLIL: How to integrate qualitative and quantitative as well as process, product and participant perspectives in CLIL research. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 66-78.
- Canga-Alonso, A., y Fernández-Fontecha, A. (2012). El portfolio como herramienta de autoevaluación y reflexión en contextos AICLE.
- Cenoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied linguistics*, 35(3), 243-262.
- Cenoz, J., F. Genesee y D. Gorter. 2014, Gil, N. N. (2019). Lasagabaster, D. 2015. Different Approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 13-30. Londres: Springer Madrid, D., & Robles, S. (2018).
- Commission of the European Communities. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004–2006*.
- Consejería de Educación y Cultura. (2016). *Informe sobre el programa bilingüe de los centros docentes del Principado de Asturias*.

Consejería de Educación y Cultura. (2021). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los Resultados académicos de la educación asturiana 2019/2020*. Marzo 2021

Consejería de Educación y Cultura. (2019). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los resultados académicos en la educación asturiana 2017/2018*.

Consejería de Educación y Cultura. (2020). Ordenación Académica y Evaluación Educativa *Evaluación de diagnóstico 2019. Niveles de rendimiento 4.º ESO*.

Consejería de Educación y Cultura. (2018). Ordenación Académica y Evaluación Educativa *Niveles de Rendimiento. 4.º Educación Secundaria Obligatoria*.

Consejería de Educación y Cultura. (2010). Ordenación Académica y Evaluación Educativa *Evaluación de diagnóstico Asturias 2009. Unidades de evaluación de secundaria*.

Consejería de Educación y Cultura. (2010). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Los resultados académicos en la educación asturiana 2008/2009*.

Consejería de Educación y Cultura. (2017). Ordenación Académica y Evaluación Educativa. *Eval. Diagnóstico Asturias 2017. Niveles de rendimiento de 4.º ESO y pruebas liberadas*.

Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, Instituto Cervantes y Editorial Anaya.

Consejo de Europa (2017). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe.

<https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168074a4e2>

(Consultado 10/10/2018)

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.

Chomsky, N. (1975). *Selected readings*. Londres: Oxford University Press.

Dafouz, E., Núñez, B., Sancho, C. y Foran, D. (2007). Integrating CLIL at the tertiary level: teachers' and students' reactions. *Diverse contexts converging goals. Content and language integrated learning in Europe*, 4, 91-102.

Dalton-Puffer, C. (2008). *Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): current research from Europe*. na.

Denzin, N. K. 119781, *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. 2a ed. Nueva York: McGraw-Hill.

de Diezmas, E. N. M. y Cordero, B. R. (2018). Evaluación de los programas AICLE en Castilla-La Mancha. Ortega-Martín J. L. Hughes S. Madrid D. (Eds.), *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, 93-104.

- de Diezmas, E. N. M. (2019). Students, Teachers and Management Teams in Bilingual Programmes: Shared Perceptions and Areas for Improvement. *Journal of English Studies*, 17, 277-297.
- del Puerto, F. G. y Adrián, M. M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (349), 25-28.
- Dobson, A. (2006). Algunos aspectos de las políticas del Consejo de Europa para la educación lingüística: el Marco común europeo de referencia y el Portfolio europeo de las lenguas. En D. Cassany y J. Giráldez (Coords.) *El Portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula* (págs. 13- 36). Madrid: MEC.
- Espinar, M. C. (2019). Los retos del docente AICLE. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (378), 24-30.
- Fabra, L. R. y Jacob, K. (2015). Does CLIL enhance oral skills? Fluency and pronunciation errors by Spanish-Catalan learners of English. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 163-177). Springer, Cham.
- Fontecha, A. F. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 41, 1.

- Fontecha, A. F. (2010). Gender and motivation in EFL vocabulary production. In *Gender perspectives on vocabulary in foreign and second languages* (pp. 93-116). Palgrave Macmillan, London.
- Fortanet-Gómez, I., M. F. Ruiz Garrido (2009) Sharing CLIL in Europe in Carrió Pastor, M. L. y A. Gimeno (eds.). *Content and Language Integrated Learning: Leveraging Cultural Diversity*. Bern: Peter Lang. ISBN: 978-3-03911-818-2.
- García-Crespo J. y Galián-Nicolás, B. , 2018. *Informe Evaluación N° 17. Equidad educativa en Asturias, España y Europa a partir de los resultados PIRLS 2016*. Consejería de Educación y Cultura del Gobierno del Principado de Asturias.
- Gené Gil, M. (2016). *Efecto del AICLE sobre la producción escrita en estudiantes de secundaria de inglés como lengua extranjera* (Doctoral dissertation, Universitat de les Illes Balears).
- Hüttner, J. y Smit, U. (2014). CLIL (Content and Language Integrated Learning): The bigger picture. A response to: A. Bruton. 2013. CLIL: Some of the reasons why... and why not. *System* 41 (2013): 587–597.
- Jiménez Naharro, M. (2017). La complejidad sintáctica en la escritura académica. Un estudio comparativo entre contexto bilingüe y contexto ELE.

- Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (2015). Introduction: The relevance of CLIL education in achieving multilingualism on the global stage. In *Content-based Language Learning in Multilingual Educational Environments* (pp. 1-10). Springer, Cham.
- Juan-Garau, M. y Salazar-Noguera, J. (2015). Learning English and learning through English: Insights from secondary education. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 105-121). Springer, Cham.
- Kramersch, C. (2014). The Challenge of Globalization for the Teaching of Foreign Languages and Cultures. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 11, 249–254.
- Lasagabaster, D. 2015. Different Approaches to bi- or multilingualism and their effect on language attitudes. En *Content-based language learning in multilingual educational environments*, ed. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera, 13-30. Londres: Springer.
- Latorre, A. (2004). La investigación-acción. *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 2.
- Madrid, D. y Corral Robles, S. (2018). La competencia escrita de alumnos de programas bilingües y no bilingües de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 179-202.
- Marín, S. R. (2008). Palacios Martínez, IM(DIR.) et al.(2007): Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Madrid, *ENCLAVE/ELE. ELUA: Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, (22), 307-30.

- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE-The European dimension: Actions, trends and foresight potential.
- McLaren, N., Madrid, D. y Bueno, A. (Ed.). (2005). TEFL in Secondary Education. Granada: Universidad de Granada.
- McNiff, J. y Whitehead, J. (2012). *Action research for teachers: A practical guide*. Routledge
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Méndez, R. V., Bermejo, M. L. G., Parra, M. E. G., Rodríguez, A. R., Suberviola, E. F. S., López, B. R., ... y de la Torre, M. J. (2003). *All about teaching english: A course for teachers of English* (Pre-school through secondary). Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Montoya, T. J. (2020). Clil for all: Attention to diversity in bilingual education (ADIBE). e-CO: *Revista digital de educación y formación del profesorado*, (17), 542-549.
- Moratinos-Johnston, S., Juan-Garau, M., Pérez-Vidal, C., & SALAZAR, J. (2013). A case study on the linguistic profile and self-perception of multilingual university students. In 31er *Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada ACTAS* (pp. 313-21).
- Muñoz, C. y Naves, T. (2007). Windows on CLIL in Spain. A. Maljers, D. Marsh, & D. Wolff, *Windows on CLIL*, 160-165.



Nieto-Moreno-de-Diezmas, E. (2018). Adquisición de la lectura en L1 en programas bilingües de Educación Primaria. Un estudio comparativo. *Ocnos: Revista de estudios sobre lectura*, 17(1), 43-54.

Nieto Moreno de Diezmas, E. L. (2013). La adquisición de las competencias básicas en alumnos bilingües de las secciones europeas de Castilla-La Mancha. (Doctoral dissertation, Universidad de Castilla-La Mancha).

Nunan, D. (2000). *Language teaching methodology*. Harlow: Longman.

*Orden ECD/65/2018, de 29 de enero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2017/2018.* (BOE núm. 27 30 de enero de 2018).

*Orden Ministerial ECD/393/2017, de 4 de mayo de 2017.* (BOE núm. 108 de 6 de mayo de 2017).

*Orden EFP/196/2019, de 26 de febrero, por la que se regulan las pruebas de la evaluación final de Educación Secundaria Obligatoria, para el curso 2018/2019.*(BOE 51 de 28 de febrero de 2019).

Ortega, J.L., Hughes, S.P. y Madrid, D. (2017). Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España. Madrid, España: Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.

Palacios, I. (Dir.). (2007). *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. EnClave- ELE.

- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL controversy. *Bellaterra journal of teaching and learning language and literature*, 9(1), 0009-31.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (29), 51-70.
- Pérez Cañado, M. L. (2020) Content and Language Integrated Learning in Monolingual Settings: New Insights from the Spanish Context. *Springer Nature*.  
Madrid: Enclave-ELE / CLE International.
- Palacios, I. (2004). La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea. En M.S. Salaberri y F. Meno, (Coords.). En *Nuevas formas de aprendizaje en lenguas extranjeras* (págs. 155-184). Madrid: MEC.
- Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?. *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.

- Cañado, M. L. P. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (29), 51-70.
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341.
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295.
- Pérez Cañado, M. L. y Lancaster, N. K. (2017). The effects of CLIL on oral comprehension and production: A longitudinal case study. *Language, Culture and Curriculum*, 30(3), 300-316.
- Perez Cañado, M. L. P. (2018). CLIL and educational level: A longitudinal study on the impact of CLIL on language outcomes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (29), 51-70.
- Pérez-Vidal, C. (2015). Languages for all in education: CLIL and ICLHE at the crossroads of multilingualism, mobility and internationalisation. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 31-50). Springer, Cham

Pérez-Vidal, C. y Roquet, H. (2015). CLIL in context: Profiling language abilities. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 237-255). Springer, Cham.

Prieto-Arranz, J. I., Fabra, L. R., Calafat-Ripoll, C. y Catrain-González, M. (2015). Testing progress on receptive skills in CLIL and non-CLIL contexts. In *Content-based language learning in multilingual educational environments* (pp. 123-137). Springer, Cham.

*Real Decreto-ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.* (BOE núm. 298 de 10 diciembre de 2016).

*Resolución de 8 de mayo de 2017. Consejería de Educación y Cultura. Por la que se convoca la prueba de la Evaluación de Diagnóstico de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias, correspondiente al año académico 2016-2017.* (BOPA núm. 112 de 17 de mayo de 2017)

Richards, J. y Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching.* Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas.

Richards, J. C., Platt, J. y Platt, H. (1992). *Diccionario de lingüística Aplicada y enseñanza de lenguas.* Barcelona: Ariel.

Richards, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language Teaching.* Nueva York: Cambridge University Press.

- Rico, A., Mohamed, L., Herrera, L., & Molina, M. J. (2011). *Mejora de las Competencias Comunicativas: Propuesta de Intervención en el contexto escolar y familiar de Melilla*. Ministerio de Educación.
- Rosen, E. y Varela, R. (2009). *Claves para comprender el Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Enclave-ELE / CLE International.
- Ruiz de Zarobe, Y. y Zenotz, V. (2018). Learning strategies in CLIL classrooms: how does strategy instruction affect reading competence over time?. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 319-331.
- Sánchez Pérez, A. (1992). *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Sgel.
- Surmont, J., Struys, E., Van Den Noort, M. y Van De Craen, P. (2016). The effects of CLIL on mathematical content learning: A longitudinal study. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 6(2), 319-337.
- Urmeneta, C. E. (2019). An introduction to content and language integrated learning (CLIL) for teachers and teacher educators. CLIL. *Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 2(1), 7-19.
- Van Kampen, E., Admiraal, W. y Berry, A. (2018). Content and language integrated learning in the Netherlands: teachers' self-reported pedagogical practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 222-236.

Varela, R. (Coord.). (2003). All about teaching English. Madrid: Centro de estudios Ramón Areces.

Vez, J. M. y Piñeiro, E. M. (2004). Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO. Estudio de caso. *Revista de Educación*, 333, 385-408.

Viciedo, L. U. (2016). La importància de la competència oral en la didàctica comunicativa de llengües. *Phonica*, 12, 1-6

## ANEXO I: DESCRIPCIÓN ESCALA GLOBAL NIVELES MCERL

### *Descripción de la escala global de niveles en el MCERL (Consejo de Europa, 2002)*

<b>Usuario competente</b>	<b>C2</b>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>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>
	<b>C1</b>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>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>
<b>Usuario independiente</b>	<b>B2</b>	<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 ninguno 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>
	<b>B1</b>	<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</p>

		<p>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>
<b>Usuario básico</b>	<b>A2</b>	<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>
	<b>A1</b>	<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>



## ANEXO II: DATOS INFORMANTES

*Año análisis/ tipo de metodología/centro analizado en el estudio/Titularidad/alumnos hicieron prueba/N prevista/Nivel ISEC*

<b>Año</b>	<b>Bilingüe</b>	<b>Centro</b>	<b>Tipo</b>	<b>Hizoprueba</b>	<b>N</b>	<b>ISEC</b>
2017	Si	Centro19_B	Priv/Con	3	4	134,69
2017	No	Centro19_NB	Priv/Con	9	9	118,21
2017	Si	Centro20_B	Priv/Con	24	27	104,38
2017	No	Centro20_NB	Priv/Con	33	46	86,42
2017	Si	Centro21_B	Pub	21	23	82,34
2017	No	Centro21_NB	Pub	22	28	85,22
2017	Si	Centro22_B	Pub	21	22	108,46
2017	No	Centro22_NB	Pub	26	29	94,30
2017	Si	Centro23_B	Pub	30	31	98,91
2017	No	Centro23_NB	Pub	37	40	92,75
2017	Si	Centro24_B	Pub	26	29	97,90
2017	No	Centro24_NB	Pub	28	39	86,71
2017	Si	Centro25_B	Pub	9	10	97,02
2017	No	Centro25_NB	Pub	26	28	85,39
2017	Si	Centro26_B	Pub	19	20	102,86
2017	No	Centro26_NB	Pub	20	25	96,80
2017	Si	Centro27_B	Pub	10	10	99,98
2017	No	Centro27_NB	Pub	11	13	89,82
2018	Si	Centro10_B	Priv/Con	30	48	122,54
2018	No	Centro10_NB	Priv/Con	37	38	120,06
2018	Si	Centro11_B	Priv/Con	76	78	116,66
2018	No	Centro11_NB	Priv/Con	25	27	104,59
2018	Si	Centro12_B	Pub	30	32	101,09
2018	No	Centro12_NB	Pub	33	40	89,11
2018	Si	Centro13_B	Pub	16	16	100,41
2018	No	Centro13_NB	Pub	24	25	84,00
2018	Si	Centro14_B	Pub	27	27	96,34
2018	No	Centro14_NB	Pub	46	50	85,20
2018	Si	Centro15_B	Pub	14	16	94,46
2018	No	Centro15_NB	Pub	20	23	91,05
2018	Si	Centro16_B	Pub	39	42	110,41

2018	No	Centro16_NB	Pub	82	98	98,94
2018	Si	Centro17_B	Pub	31	32	115,29
2018	No	Centro17_NB	Pub	49	61	103,07
2018	Si	Centro18_B	Pub	13	13	90,94
2018	No	Centro18_NB	Pub	16	17	83,26
2019	Si	Centro1_B	Priv/Con	20	21	114,80
2019	No	Centro1_NB	Priv/Con	37	45	97,72
2019	Si	Centro2_B	Priv/Con	16	18	101,48
2019	No	Centro2_NB	Priv/Con	6	9	93,05
2019	Si	Centro3_B	Pub	19	19	91,60
2019	No	Centro3_NB	Pub	18	25	80,13
2019	Si	Centro4_B	Pub	46	46	120,50
2019	No	Centro4_NB	Pub	45	69	93,68
2019	Si	Centro5_B	Pub	14	14	91,51
2019	No	Centro5_NB	Pub	8	9	77,20
2019	Si	Centro6_B	Pub	13	18	103,11
2019	No	Centro6_NB	Pub	39	63	90,13
2019	Si	Centro7_B	Pub	49	49	102,56
2019	No	Centro7_NB	Pub	63	73	93,46
2019	Si	Centro8_B	Pub	8	9	107,94
2019	No	Centro8_NB	Pub	37	42	93,45
2019	Si	Centro9_B	Pub	27	27	121,70
2019	No	Centro9_NB	Pub	48	58	104,60

**ANEXO III: EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ASTURIAS 2017**



**GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

---

Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa

**EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO  
ASTURIAS 2017**

PRUEBA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN  
LINGÜÍSTICA EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS

## ANEXO I

**GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa

**EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ASTURIAS 2017****PRUEBA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA  
EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS****Modelo A**

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Centro docente: \_\_\_\_\_

Curso: **4º de ESO** Grupo: \_\_\_\_\_

## INSTRUCCIONES

La prueba de evaluación de la competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera (Inglés) que vas a realizar consta de tres partes:

1. **Comprensión oral:** escucharás **dos audiciones** y contestarás a las **preguntas** que se proponen para cada una de ellas. Las instrucciones y los tiempos vienen marcados en el CD/DVD. La duración de esta parte es de 25 minutos. Contestarás a 14 preguntas.
2. **Expresión escrita:** redactarás **un texto** a partir de unas instrucciones que aparecen en el cuadernillo. Esta parte dura 20 minutos. Tras esta parte habrá un pequeño descanso.
3. **Comprensión lectora:** leerás **dos textos** y responderás a varias **preguntas** sobre los mismos. La duración de esta parte es de 30 minutos. Contestarás a 14 preguntas.

En este cuaderno de trabajo encontrarás diferentes **tipos de preguntas**. Veamos algunos ejemplos.

**Ejemplo 1: Preguntas de opción múltiple, para elegir la respuesta correcta.**

1. ¿De cuánto tiempo dispondré para redactar el texto?

A. 15 minutes

B. 20 minutes

C. 45 minutes

Para contestar sólo tienes que rodear con un círculo la letra que está al lado de la respuesta correcta, sólo una de ellas es verdadera; en este caso rodearías la letra B.

**SI TE EQUIVOCAS** sólo tienes que tachar con una cruz el primer círculo, el que hiciste cuando te equivocaste, y rodear con otro círculo la respuesta correcta.

B.

C.

**Ejemplo 2. Pregunta de Verdadero / TRUE (T) o Falso / FALSE (F).**

2. Señala cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera / **TRUE (T)** y cuál es falsa / **FALSE (F)**.

		T	F
A.	The Earth is flat.	<del>x</del>	x
B.	Horses can't sing.	x	
C.	There are ten months in a year.		x

**SI TE EQUIVOCAS**, tacha con una X lo que consideres incorrecto y escribe la respuesta correcta.

**Finalmente, RECUERDA:**

- **Debes leer atentamente los textos y fijarte en las imágenes antes de contestar.**
- Este cuadernillo tiene tres partes: comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora. Para contestar a cada una de estas partes tienes un tiempo establecido. No podrás empezar cada una de estas partes hasta que tu profesor o profesora te lo indique.
- Puedes responder a las preguntas **de cada parte** en el orden que quieras. Si alguna pregunta te resulta difícil puedes dejarla para el final.
- Escribe tus respuestas con bolígrafo negro o azul.
- A la izquierda de cada pregunta aparecerá siempre un **cuadradito gris; no escribas nunca en él.**
- Dispones de tiempo suficiente para responder con tranquilidad y concentración.
- Después de la expresión escrita habrá un pequeño descanso de cinco minutos.
- Si tienes alguna duda levanta la mano y espera en silencio a que el profesor o la profesora se acerque a tu mesa.

**A PARTIR DE AHORA, CUANDO LO INDIQUE EL PROFESOR  
O LA PROFESORA, PUEDES PASAR LA PÁGINA Y COMENZAR CON LA PRUEBA**

## COMPRENSIÓN ORAL

### UNIDAD 1 - EXAMS

**Your teacher is going to give you some important information. Listen and do the exercises.**

Audio: <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/advice-exams>

**1. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	You will be doing exams next week.		
B.	You have already started doing exams.		
C.	You are going to start an exam right now.		
D.	You are doing exams this week and next week.		

**2. What kind of food should you eat while you are studying?**

- A. Cereals and fruit.
- B. Fruit and fizzy drinks.
- C. Apples and sugary food.

**3. If you feel anxious, you ...**

- A. should go out for a walk.
- B. must go to bed and sleep.
- C. have to find a comfortable place.

**4. What does your teacher say about the use of past exams to study?**

- A. You should use past exams. They can be helpful.
- B. You must use past exams. The teacher might repeat exams.
- C. You don't need to use past exams. You won't understand them.

**5. What is important to do while you are studying?**

- A. To stretch your limbs.
- B. To study during the break time.
- C. To have a fifteen-minute break every hour.

**6. In your opinion, what is the intention of your teacher?**

- A. To order what to do before exams.
- B. To forbid what to do before exams.
- C. To recommend some habits before exams.

**7. Your teacher is speaking in...**

- A. a formal style.
- B. a neutral style.
- C. an informal style.



## UNIDAD 2 - THE FUTURE

**You are interested in the future. You are at home and you have just downloaded a podcast to get some information. Listen and do the exercises.**

Audio: <http://www.breakingnewsenglish.com/1602/160218-the-future.html>

**8. What is the podcast about?**

- A. A newspaper article about Samsung and its projects.
- B. A survey about how smartphones will change our lives.
- C. An investigation about how life could change in the future.

**9. How are the skyscrapers of the future described?**

- A. As tall as today's buildings.
- B. Higher than today's buildings.
- C. Much lower than today's buildings.

**10. How many people did researchers question?**

- A. 25.
- B. 2,000.
- C. 2,116.

**11. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	There will only be virtual jobs in the future.		
B.	Many people will work virtually from home.		
C.	Virtual work meetings from home will be uncommon.		
D.	Many people will have virtual work meetings from their offices.		

**12. What will you be able to do with an advanced 3D printer?**

- A. To print your own furniture at home after downloading its design.
- B. To download a food recipe and print your pizza in any restaurant.
- C. To print a health capsule so that you won't need to go to the doctor.

**13. According to the podcast...**

- A. nobody predicted if we would have to study English in the future.
- B. an expert predicted that we will still have to study English in the future.
- C. we will need to study English because we will go into space for holidays.

**14. In your opinion, what will happen in the future?**

- A. Only a few things will change.
- B. There will be unbelievable changes in the future.
- C. Our way of living will be very similar except for our jobs.

Has finalizado la comprensión oral en lengua extranjera.

Repasa y asegúrate de haber respondido a todas las preguntas.

No pases la página hasta que el profesor o la profesora te lo indique.

## EXPRESIÓN ESCRITA

### THE DAY I GOT LOST IN A BIG CITY

En este ejercicio vas a escribir una entrada en un blog contando lo que te pasó un día que te perdiste en una gran ciudad (Madrid, Barcelona, París, Londres...).

#### Antes de escribir:

- Planifica durante unos minutos tu escrito.
- En el cuadro sombreado (ESPACIO PARA NOTAS) puedes hacer anotaciones o un guión en sucio (no te preocupes por su aspecto, pues no se tendrá en cuenta a la hora de la evaluación).

#### Durante la escritura:

- Escribe con letra clara, cuidando la presentación y la ortografía.
- Si te confundes tacha lo incorrecto con una línea (procura no hacer borrones). No uses Tipp-Ex ni goma de borrar.

*Si te confundieras al escribir confundes tacha lo incorrecto con una línea.*

#### Después de escribir:

- Revisa tu escrito y haz las correcciones que consideres necesarias.

Last week, you were visiting a big city with your school when, suddenly, you got lost. Write a post on your blog to tell your friends about it. Write a text of about 80–120 words.

You must follow these instructions:

- a. Use different verb tenses: past simple, past continuous...
- b. Write three paragraphs. Include this information:
  - Who were you with? Where and when did it happen?
  - What were you doing when you got lost? What happened then?
  - What happened in the end? How did you feel?
- c. Use connectors, adverbs and adjectives.

HOME	ABOUT ME	POSTS	CONTACT
<h1>MY BLOG</h1>			
<p><b>Lost!</b> Posted by My Blog, May 2017 Hi there!</p>			

[http://media.istockphoto.com/photos/group-of-teenagers-consulting-city-map-picture-id176499458?k=6&m=176499458&s=170667a&w=0&h=MCWNXSwZSZjd7UokA-wqxK\\_dUjibxpUJ4StwFRURc=](http://media.istockphoto.com/photos/group-of-teenagers-consulting-city-map-picture-id176499458?k=6&m=176499458&s=170667a&w=0&h=MCWNXSwZSZjd7UokA-wqxK_dUjibxpUJ4StwFRURc=)

A small, white, 3D-rendered character with a large head and a small body, holding a black pen. The character is positioned to the left of a series of horizontal lines. There are 15 horizontal lines in total, starting from the top of the character and extending across the width of the page.



**HAS FINALIZADO ESTA PARTE DE LA PRUEBA.**

Ahora sigue estas indicaciones:

1. Repasa y asegúrate de haber respondido a todas las preguntas.
2. Cierra el cuadernillo y colócalo, con la portada hacia arriba, en la parte derecha de tu mesa.
3. Levanta la mano para que la profesora o el profesor se acerque hasta tu mesa.

## COMPRENSIÓN LECTORA

### UNIDAD 1 - ARE TEENS LITERALLY ADDICTED TO SCREENS?

Teenagers love their mobile phones, tablets, computers and so on, but many parents are worried about this. Read the following text about this topic found in a newspaper article and do the exercises.



Teenagers today have never known a world without the Internet, which may be why half of all adolescents say they're addicted to their digital devices. In a new documentary "Screenagers," Dr. Delaney Ruston explores why young people are so attracted to social media and video games and what effect it's having on their brains.

A mother herself, Dr. Delaney Ruston found it difficult to control the amount of time her own children spent playing video games and on social media, so she decided to study the topic. While studying it, she found similarities between the brains of young people who spend significant time on electronic devices and people addicted to drugs and alcohol.

Human brains are programmed to try to find new, stimulating information. The games and media available through electronics cause \*dopamine secretion in the brain, especially for young people, having a drug-like effect on the teenage brains.

A recent report by the American School of Professional Psychology has found that half of teenagers admit to feeling addicted to their electronic devices, while sixty percent of parents feel their children are addicted. In the documentary, Dr. Delaney Ruston reflects on the conflicts within families when dealing with screen time and suggests ways parents can set limits in ways that avoid constant fights with teens, such as no phones in the car or at bedtime.

"This is all about teaching kids self-control, and what we have learned through the study is that it's absolutely teachable," Ruston said.

#### Key terms

\***dopamine** — a neurotransmitter, one of the chemicals that transmits signals in between the nerve cells, or neurons, of the brain.

Text adapted from [http://www.pbs.org/newshour/extra/daily\\_videos/new-documentary-looks-at-screen-addiction-in-teens/](http://www.pbs.org/newshour/extra/daily_videos/new-documentary-looks-at-screen-addiction-in-teens/)

Photo: <https://unsplash.com/search/computer?photo=GwVmBgpP-PQ>

**1. What is the purpose of the text?**

- A. To present a new documentary on teenage drug addiction.
- B. To help teenagers with their behavioural problems at school.
- C. To explain the reasons and effects of teenage addiction to screens.

**2. "Screenagers" is a documentary about...**

- A. teenage addiction to drugs and alcohol and its effects.
- B. teenagers, their social problems and their consequences.
- C. youngsters' addiction to social media and electronic games.

**3. Dr. Ruston decided to study the topic of screen addiction because...**

- A. she liked the topic.
- B. her children had these problems.
- C. she had patients with these problems.

**4. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	Too much time spent looking at screens has a positive effect on teenage brains.		
B.	Too much time spent looking at screens has an unknown effect on teenage brains.		
C.	Too much time spent looking at screens has an effect similar to drugs on teenage brains.		
D.	Too much time spent looking at screens is a consequence of human brains' desire for new information.		



**5. Dr. Ruston ...**

- A. orders parents to consult a specialist for advice.
- B. proposes that parents reduce the time teenagers use their screens.
- C. agrees that parents should let teenagers use their screens at any time.

**6. Dr. Ruston thinks all problems will disappear in the future if parents...**

- A. prohibit screens among kids.
- B. avoid fights and arguments with kids.
- C. teach kids how to control themselves.

**7. In your opinion, what is Dr. Ruston's view about the problem of screen addiction?**

- A. She is optimistic about the problem.
- B. She is pessimistic about the problem.
- C. She has no opinion about the problem.

## UNIDAD 2 - YELLOW ARROW DELIVERY SERVICES

You are going to read a job advert. Would you like to apply for it? Read the text and do the exercises.



- Need extra cash for **summer**?
- Looking for a **flexible PT job**?
- Available to work at short notice?
- Looking for opportunities to learn new things?
- Can work early, late or night shifts?

**We are looking for** enthusiastic and reliable staff to work on an occasional basis, helping to classify and deliver parcels in the Reading area from late June until the end of July.

Starting rates for weekdays, including Saturdays, will be:

**£5.50 per hour (using a bike).**

**£ 7.50 per hour (if you drive our delivery vans).**

**£12.50 per hour (driving your own van).**

We use cargo bikes and environmentally-friendly vans to and from our customers' houses. A staff car park with 50 parking lots is available for your private vehicle. In case you use it, ask for your free **Yellow Arrow card**.

**Our Delivery Company** can provide:

- Excellent service through safe delivery of products.
- Communication with customers on delivery time.
- A wide range of career opportunities.
- A company to be proud of.

So if you have good communication skills and are able to work as part of a team, we would like to hear from you. This is a great opportunity to get valuable work experience.

**To obtain an application form, please contact:**

**CLAIRE GRAWSON (Personnel officer)**

**Yellow Arrow Delivery Services, Windsor Rd.**

**Reading, RG5 4BR UK.**

**Tel: 0118 932 8140 (24 hr. answer phone) or**

**[personnel@gads.co.uk](mailto:personnel@gads.co.uk)**

**Closing date: 10<sup>th</sup> June.**

Text adapted from: [www.bbc.co.uk/skillswise](http://www.bbc.co.uk/skillswise) (27/02/2017)

Photo: <https://pixabay.com/es/varón-blanco-modelo-3d-aislado-3d-1847735/>

**8. What is the purpose of the summer job advert?**

- A. To offer a sales job.
- B. To offer a postal job.
- C. To offer an eco-friendly job.

**9. If you get the job, you can have...**

- A. a fixed salary.
- B. a permanent job.
- C. some hourly wages.

**10. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	You have to pay if you want to use the car park.		
B.	You can use the car park free of charge if you are a customer.		
C.	You need to be a card holder to use the car park free of charge.		
D.	You must be ecologically friendly to use the car park free of charge.		

**11. Where is the job based on?**

- A. Grawson, Yellow Arrow, Great Britain.
- B. Windsor, Great Britain, United Kingdom.
- C. Reading, Great Britain, United Kingdom.

**12. What should you do to obtain an application form?**

- A. Write to Claire Grawson.
- B. Write or phone Claire Grawson.
- C. Write, phone or e-mail Claire Grawson.

**13. When can you apply for the job?**

- A. Until the 10th June.
- B. Just on the 10th June.
- C. Later than the 10th June.

**14. The advert uses...**

- A. a formal, boring tone.
- B. an informal, lively tone.
- C. a neutral, impersonal tone.

**ENHORABUENA, HAS FINALIZADO LA PRUEBA.  
¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera: Inglés. Educación Secundaria Obligatoria. Modelo A

**COORDINACIÓN:** Servicio de Evaluación Educativa.

**EDITA:** Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa.

**DL:** AS 00794-2017

**Copyright:** 2017. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Todos los derechos reservados.

La reproducción de fragmentos de los documentos que se emplean en los diferentes materiales de la evaluación de diagnóstico de las competencias clave en 6º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria correspondientes al año académico 2016-2017, se acoge a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1996 de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, "Cita e ilustración de la enseñanza", puesto que "se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por Internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes". Estos materiales tienen fines exclusivamente educativos, se realizan sin ánimo de lucro y se distribuyen gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

Anexo II

**GOBIERNO DEL PRINCIPADO DE ASTURIAS**

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CULTURA

Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa

**EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO ASTURIAS 2017****PRUEBA DE LA COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA  
EN LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS****Modelo B**

Nombre: \_\_\_\_\_

Apellidos: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Centro docente: \_\_\_\_\_

Curso: 4º de ESO Grupo: \_\_\_\_\_



## INSTRUCCIONES

La prueba de evaluación de la competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera (Inglés) que vas a realizar consta de tres partes:

1. **Comprensión oral:** escucharás **dos audiciones** y contestarás a las **preguntas** que se proponen para cada una de ellas. Las instrucciones y los tiempos vienen marcados en el CD/DVD. La duración de esta parte es de 25 minutos. Contestarás a 14 preguntas.
2. **Expresión escrita:** redactarás **un texto** a partir de unas instrucciones que aparecen en el cuadernillo. Esta parte dura 20 minutos. Tras esta parte habrá un pequeño descanso.
3. **Comprensión lectora:** leerás **dos textos** y responderás a varias **preguntas** sobre los mismos. La duración de esta parte es de 30 minutos. Contestarás a 14 preguntas.

En este cuaderno de trabajo encontrarás diferentes **tipos de preguntas**. Veamos algunos ejemplos.

**Ejemplo 1: Preguntas de opción múltiple, para elegir la respuesta correcta.**

1. ¿De cuánto tiempo dispondré para redactar el texto?

A. 15 minutes

B. 20 minutes

C. 45 minutes

Para contestar sólo tienes que rodear con un círculo la letra que está al lado de la respuesta correcta, sólo una de ellas es verdadera; en este caso rodearías la letra B.

**SI TE EQUIVOCAS** sólo tienes que tachar con una cruz el primer círculo, el que hiciste cuando te equivocaste, y rodear con otro círculo la respuesta correcta.

B.

C.

**Ejemplo 2. Pregunta de Verdadero / TRUE (T) o Falso / FALSE (F).**

2. Señala cuál de las siguientes afirmaciones es verdadera / **TRUE (T)** y cuál es falsa / **FALSE (F)**.

		T	F
A.	The Earth is flat.	<del>x</del>	x
B.	Horses can't sing.	x	
C.	There are ten months in a year.		x

**SI TE EQUIVOCAS**, tacha con una X lo que consideres incorrecto y escribe la respuesta correcta.

**Finalmente, RECUERDA:**

- **Debes leer atentamente los textos y fijarte en las imágenes antes de contestar.**
- Este cuadernillo tiene tres partes: comprensión oral, expresión escrita y comprensión lectora. Para contestar a cada una de estas partes tienes un tiempo establecido. No podrás empezar cada una de estas partes hasta que tu profesor o profesora te lo indique.
- Puedes responder a las preguntas **de cada parte** en el orden que quieras. Si alguna pregunta te resulta difícil puedes dejarla para el final.
- Escribe tus respuestas con bolígrafo negro o azul.
- A la izquierda de cada pregunta aparecerá siempre un **cuadradito gris; no escribas nunca en él.**
- Dispones de tiempo suficiente para responder con tranquilidad y concentración.
- Después de la expresión escrita habrá un pequeño descanso de cinco minutos.
- Si tienes alguna duda levanta la mano y espera en silencio a que el profesor o la profesora se acerque a tu mesa.

**A PARTIR DE AHORA, CUANDO LO INDIQUE EL PROFESOR  
O LA PROFESORA, PUEDES PASAR LA PÁGINA Y COMENZAR CON LA PRUEBA**

## COMPRENSIÓN ORAL

### UNIDAD 1 - THE FUTURE

**You are interested in the future. You are at home and you have just downloaded a podcast to get some information. Listen and do the exercises.**

Audio: <http://www.breakingnewsenglish.com/1602/160218-the-future.html>

**1. What is the podcast about?**

- A. A newspaper article about Samsung and its projects.
- B. A survey about how smartphones will change our lives.
- C. An investigation about how life could change in the future.

**2. How are the skyscrapers of the future described?**

- A. As tall as today's buildings.
- B. Higher than today's buildings.
- C. Much lower than today's buildings.

**3. How many people did researchers question?**

- A. 25.
- B. 2,000.
- C. 2,116.

**4. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	There will only be virtual jobs in the future.		
B.	Many people will work virtually from home.		
C.	Virtual work meetings from home will be uncommon.		
D.	Many people will have virtual work meetings from their offices.		

**5. What will you be able to do with an advanced 3D printer?**

- A. To print your own furniture at home after downloading its design.
- B. To download a food recipe and print your pizza in any restaurant.
- C. To print a health capsule so that you won't need to go to the doctor.

**6. According to the podcast...**

- A. nobody predicted if we would have to study English in the future.
- B. an expert predicted that we will still have to study English in the future.
- C. we will need to study English because we will go into space for holidays.

**7. In your opinion, what will happen in the future?**

- A. Only a few things will change.
- B. There will be unbelievable changes in the future.
- C. Our way of living will be very similar except for our jobs.

## UNIDAD 2 - PLANS

**Two people are talking about their plans. Listen and do the exercises.**

Audio: <http://www.esl-lab.com/summervacation/summervacationrd1.htm#WODIKbrN7d4.email>

**8. "We have time off" means...**

- A. they have a short time.
- B. they have plenty of time.
- C. they have a break from work.

**9. What is the man worried about?**

- A. His job.
- B. His health.
- C. His fishing boots.

**10. The woman and the man...**

- A. ate popcorn and played Scrabble.
- B. are going mountain biking and fishing.
- C. have just gone fishing and played Scrabble.

**11. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	The man had a bike accident.		
B.	The man caught an enormous fish.		
C.	The woman laughed at the man's fishing skills.		
D.	The woman hates Scrabble and board games in general.		

**12. They will finally follow...**

- A. the man's suggestions.
- B. the woman's suggestions.
- C. another friend's suggestions.

**13. In your opinion, the woman is...**

- A. worried.
- B. nervous.
- C. determined.

**14. The woman and the man are probably...**

- A. close friends.
- B. recent friends.
- C. boss and employee.

Has finalizado la comprensión oral en lengua extranjera.

Repasa y asegúrate de haber respondido a todas las preguntas.

No pases la página hasta que el profesor o la profesora te lo indique.

## EXPRESIÓN ESCRITA

### THE POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF THE INTERNET

Hay una revista en tu instituto y todos los meses haces una colaboración. Este mes vas a escribir sobre el uso de Internet. Redacta un artículo sobre sus aspectos positivos y negativos.

#### Antes de escribir:

- Planifica durante unos minutos tu escrito.
- En el cuadro sombreado (ESPACIO PARA NOTAS) puedes hacer anotaciones o un guion en sucio (no te preocupes por su aspecto, pues no se tendrá en cuenta a la hora de la evaluación).

#### Durante la escritura:

- Escribe con letra clara, cuidando la presentación y la ortografía.
- Si te confundes tacha lo incorrecto con una línea (procura no hacer borrones). No uses Tipp-Ex ni goma de borrar.

*Si te confundieras al escribir confundes tacha lo incorrecto con una línea.*

#### Después de escribir:

- Revisa tu escrito y haz las correcciones que consideres necesarias.

There is a magazine in your school. Every month you write an opinion article. This month, it is about the positive and negative aspects of the Internet. Write a text of about 80–120 words.

You must follow these instructions:

- a. Use different verb tenses: present simple, be going to...
- b. Write four paragraphs. Include this information:
  - Introduce the topic. What are you going to write about this month?
  - One or more good things about the Internet. Why are they good?
  - One or more bad things about the Internet. Why are they bad?
  - Write a conclusion. What is your personal opinion on the topic?
- c. Use connectors, adverbs and adjectives.

## IES EL RÍO / SCHOOL MAGAZINE

"The positive and negative aspects of the Internet".  
An article by C. Student. May 2017



Photo: <https://pixabay.com/es/blogs-equipo-mujeres-niña-internet-15968/>

A small, 3D-rendered white figure of a person standing and holding a black pen. The figure is positioned at the beginning of a series of horizontal lines. There are two lines above the figure and ten lines below it, providing a space for writing notes.





HAS FINALIZADO ESTA PARTE DE LA PRUEBA.

Ahora sigue estas indicaciones:

1. Repasa y asegúrate de haber respondido a todas las preguntas.
2. Cierra el cuadernillo y colócalo, con la portada hacia arriba, en la parte derecha de tu mesa.
3. Levanta la mano para que la profesora o el profesor se acerque hasta tu mesa.

## COMPRESIÓN LECTORA

### UNIDAD 1 - YELLOW ARROW DELIVERY SERVICES

You are going to read a job advert. Would you like to apply for it? Read the text and do the exercises.



- Need extra cash for **summer**?
- Looking for a **flexible PT job**?
- Available to work at short notice?
- Looking for opportunities to learn new things?
- Can work early, late or night shifts?

**We are looking for** enthusiastic and reliable staff to work on an occasional basis, helping to classify and deliver parcels in the Reading area from late June until the end of July.

**Starting rates** for weekdays, including Saturdays, will be:

**£5.50 per hour** (using a bike).

**£ 7.50 per hour** (if you drive our delivery vans).

**£12.50 per hour** (driving your own van).

We use cargo bikes and environmentally-friendly vans to and from our customers' houses. A staff car park with 50 parking lots is available for your private vehicle. In case you use it, ask for your free **Yellow Arrow card**.

**Our Delivery Company** can provide:

- Excellent service through safe delivery of products.
- Communication with customers on delivery time.
- A wide range of career opportunities.
- A company to be proud of.

So if you have good communication skills and are able to work as part of a team, we would like to hear from you. This is a great opportunity to get valuable work experience.

**To obtain an application form, please contact:**

**CLAIRE GRAWSON (Personnel officer)**

**Yellow Arrow Delivery Services, Windsor Rd.**

**Reading, RG5 4BR UK.**

**Tel: 0118 932 8140 (24 hr. answer phone) or**

**[personnel@gads.co.uk](mailto:personnel@gads.co.uk)**

**Closing date: 10<sup>th</sup> June.**

Text adapted from: [www.bbc.co.uk/skillswise](http://www.bbc.co.uk/skillswise) (27/02/2017)

Photo: <https://pixabay.com/es/varón-blanco-modelo-3d-aislado-3d-1847735/>

**1. What is the purpose of the summer job advert?**

- A. To offer a sales job.
- B. To offer a postal job.
- C. To offer an eco-friendly job.

**2. If you get the job, you can have...**


- A. a fixed salary.
- B. a permanent job.
- C. some hourly wages.

**3. Are these sentences true or false?**


		T	F
A.	You have to pay if you want to use the car park.		
B.	You can use the car park free of charge if you are a customer.		
C.	You need to be a card holder to use the car park free of charge.		
D.	You must be ecologically friendly to use the car park free of charge.		

**4. Where is the job based on?**

- A. Grawson, Yellow Arrow, Great Britain.
- B. Windsor, Great Britain, United Kingdom.
- C. Reading, Great Britain, United Kingdom.

**5. What should you do to obtain an application form?**

- A. Write to Claire Grawson.
- B. Write or phone Claire Grawson.
- C. Write, phone or e-mail Claire Grawson.

**6. When can you apply for the job?**

- A. Until the 10th June.
- B. Just on the 10th June.
- C. Later than the 10th June.

**7. The advert uses...**

- A. a formal, boring tone.
- B. an informal, lively tone.
- C. a neutral, impersonal tone.

## UNIDAD 2 - COMPUTER LAB RULES

You are on a school exchange programme in Wayland High School in Boston (USA). Read the following notice and do the exercises.



You are now in one of the two computer labs that Wayland High School offers exclusively for student use, so please remain silent. These lab spaces are used for scheduled Wayland High School classes, general drop-in/open-use for Wayland High School students, and summer courses. We reserve the right to check your ID.

Computer labs are *generally* open during the afternoon (4 pm-9 pm). Please be aware that there are exceptions to regular hours. There are also computer workstations and printing options available in the library and free WIFI in all school facilities. All computer labs offer black and white laser printing.

### Computing and network rules

1. **C**ome in the Lab quietly and go to your assigned computer.
2. **O**nly visit approved sites. Use the computing facilities of Wayland High School and the network only for academic and instructional objectives: use of the network for political activity, financial gain, commercial activity or illegal activity, e.g. hacking, is expressly prohibited.
3. **M**ake sure you leave your workspace as you found it. Do not damage the computer or the network in any way.
4. **P**rint only if you have permission.
5. **U**se only your assigned password. Do not share your account or password, nor use the password or account of another person, ask your teacher if you don't know yours yet.
6. **T**reat your classmates, teacher and all equipment with respect. Do not use a computer to harm other people or their work.
7. **E**ating and drinking is forbidden inside the Computer Lab.
8. **R**estart the computer if it freezes.
9. **L**ights out, means *your attention please*. Remove your headphones. Take your hands off the keyboard and mouse. Wait for instructions.
10. **A**ccessing material that is profane, vulgar or obscene is strictly forbidden.
11. **B**e prepared to learn something new in the Computer Lab every day but do not interfere with the operation of the network in any way, so installing shareware, freeware, illegal software that you own personally is strictly forbidden.

Text adapted from: Wayland High School, Boston, USA <http://oakdome.com/k5/computer-lab-rules/>

Photo: <http://recursostic.educacion.es/bancoimagenes/web/> Creative Commons Attribution-NonCommercial Share-Alike 3.0 Unported.

**8. This notice is written...**

- A. for any student registered at Wayland High School.
- B. only for students who are in an IT class at Wayland High School.
- C. for both teachers and students registered at Wayland High School.

**9. The "ID" abbreviation stands for...**

- A. internet disk.
- B. identity digital.
- C. identification document.

**10. If you need to print something, you...**

- A. must do it at home.
- B. need to go to the library.
- C. can do it in the Computer Lab.

**11. You should use the computer which is...**

- A. close to you.
- B. reserved for you.
- C. free at that moment.

**12. If the computer freezes, the computer is...**

- A. cold.
- B. broken.
- C. blocked.

**13. Are these sentences true or false?**

		T	F
A.	You can use headphones inside the lab as they are necessary for some activities.		
B.	You mustn't alter the function of the network. That's why installing any shareware is prohibited.		
C.	You can set up a computer program if you have permission because this would not interfere with the network.		
D.	You mustn't alter the function of the network. Consequently, setting up a program of your own is prohibited.		

**14. What is the main function of the text?**

- A. To give advice.
- B. To give commands.
- C. To make suggestions.



**ENHORABUENA, HAS FINALIZADO LA PRUEBA.  
¡GRACIAS POR TU COLABORACIÓN!**

Competencia en Comunicación lingüística en lengua extranjera: Inglés. Educación Secundaria Obligatoria. Modelo B

**COORDINACIÓN:** Servicio de Evaluación Educativa.

**EDITA:** Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa.

**DL:** AS 00794-2017

**Copyright:** 2017. Consejería de Educación y Cultura. Dirección General de Ordenación Académica e Innovación Educativa. Todos los derechos reservados.

La reproducción de fragmentos de los documentos que se emplean en los diferentes materiales de la evaluación de diagnóstico de las competencias clave en 6º de Educación Primaria y 4º de Educación Secundaria Obligatoria correspondientes al año académico 2016-2017, se acoge a lo establecido en el artículo 32 (citas y reseñas) del Real Decreto Legislativo 1/1996 de 12 de abril, modificado por la Ley 23/2006, de 7 de julio, "Cita e ilustración de la enseñanza", puesto que "se trata de obras de naturaleza escrita, sonora o audiovisual que han sido extraídas de documentos ya divulgados por vía comercial o por Internet, se hace a título de cita, análisis o comentario crítico, y se utilizan solamente con fines docentes". Estos materiales tienen fines exclusivamente educativos, se realizan sin ánimo de lucro y se distribuyen gratuitamente a todos los centros educativos del Principado de Asturias.

## ANEXO IV: RÚBRICAS DE CORRECCIÓN

### Rúbrica 1 de corrección de la expresión escrita. (Fuente: Servicio de Evaluación; Consejería de Educación y Ciencia de Asturias)

ASPECTOS FORMALES	
1. Presentación. Claridad y limpieza	<p>Se tienen en cuenta dos criterios:</p> <p><b>Letra.</b> Se consideran tres niveles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Letra legible:</b> es clara y se lee sin dificultad.</li> <li>-<b>Letra que se lee con dificultad:</b> es poco clara y en algunas palabras o frases hay que detenerse o volver a leerlas para poder entenderlas.</li> <li>-<b>Letra ilegible:</b> presenta muchas dificultades para la comprensión del texto.</li> </ul> <p><b>Aspecto general.</b> Se consideran dos niveles.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Aspecto general de limpieza:</b> papel sin manchas, arrugas ni tachones. El uso de Tipp-Ex se considerará a todos los efectos como tachón.</li> <li>-<b>Aspecto general de poca limpieza:</b> papel manchado, arrugado, roto o con tachones.</li> </ul> <p><b>Codificación.</b></p> <p><b>Código 3. Muy adecuado.</b> Letra legible y clara y presenta ninguna reescritura ni tachón.</p> <p><b>Código 2. Bastante adecuado.</b> La letra es legible con alguna dificultad puntual y presenta tachones o reescrituras esporádicas.</p> <p><b>Código 1. Poco adecuado.</b> Letra que se lee con dificultad y texto con tachones o reescrituras que dificultan la lectura.</p> <p><b>Código 0. Nada adecuado.</b> Letra ilegible o texto que presenta tachones o reescrituras que impiden la lectura.</p>
MANEJO DEL TEXTO	
2. Extensión.	<p>Se valora un criterio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-<b>Extensión:</b> ser capaz de escribir un texto de la extensión propuesta a partir de las orientaciones propuestas, o superar el límite superior en una extensión razonable.</li> </ul> <p><b>Codificación.</b></p> <p><b>Código 3. Muy adecuado.</b> La extensión indicada o superando el límite superior en una extensión razonable: Entre 80 y 140 palabras.</p> <p><b>Código 2. Bastante adecuado.</b> Entre 60 y 79 o por encima de 140 palabras.</p> <p><b>Código 1. Poco adecuado.</b> No alcanza la extensión requerida. Entre 40 y 59 palabras.</p> <p><b>Código 0. Nada adecuado.</b> Alcanza menos de la mitad requerida. Menos de 40 palabras.</p>
3. Contenido y tipo de texto.	<p>Se valorarán los siguientes criterios</p>

**-Ajustarse al tipo de texto:** se trata de escribir una entrada en un blog contando todos los detalles sobre el proyecto de escuela saludable que se está desarrollando en su centro, con el objetivo de difundirlo y animar a toda la comunidad a participar en él. Se espera por tanto, que el alumnado escriba un texto en el que use tiempos verbales de presente simple, presente continuo y formas futuras para explicar cómo y para qué sirve el proyecto y qué se está haciendo o qué está previsto poner en marcha. Ofrecerá por otra parte, sugerencias y diferentes posibilidades para lo cual, se espera que utilice verbos modales. Instará a la comunidad a participar en el proyecto, mediante formas condicionales usadas como formas de cortesía y consejo o deseo, o bien a través de formas imperativas.

- **Incluir las informaciones propuestas:** debe incluir datos sobre los puntos que se proponen: de qué trata el proyecto, qué beneficios aporta, a quién está dirigido; qué tiene previsto hacer el centro como parte del proyecto para ayudar al alumnado con los temas de salud: concursos, charlas educativas, festivales; sugerir como incrementar los hábitos de vida saludable entre los estudiantes; y finalmente animar a la comunidad educativa a participar en el proyecto insistiendo en los beneficios que éste comporta.

- **Detalle de la información:** se valorará que incluya información detallada sobre los aspectos que se le indican, por ejemplo: detalles sobre las actividades que se van a realizar en el centro o sobre el calendario de aplicación de estas actividades.

#### **Codificación.**

**Código 3. Muy adecuado.** Trata todos los puntos propuestos en cada uno de los apartados e incluso incorpora nuevos enfoques o elementos de elaboración propia siendo fiel a la instrucción “add any relevant information you wish”. La información es muy detallada y se ajusta al tipo de texto.

**Código 2. Bastante adecuado.** Trata la mayoría de los puntos propuestos en cada uno de los apartados aunque sin incorporar elementos nuevos, la información es bastante detallada y se adapta al tipo de texto.

**Código 1. Poco adecuado.** Trata menos de la mitad de los puntos propuestos con información insuficiente y poco detallada o se ajusta solo parcialmente al tipo de texto y/o registro.

**Código 0. Nada adecuado.** No trata prácticamente ninguno de los puntos propuestos o no se adapta al tipo de texto

#### 4. Coherencia

Se valoran dos criterios:

**-Las frases y oraciones tienen sentido completo y dan sentido global al texto:** Incluye todos los elementos de la frase, en el orden correcto. Las frases tienen sentido completo y la producción se percibe como global.

**-El texto está dividido en párrafos:** las frases aparecen agrupadas en párrafos con sentido. Los párrafos se diferencian claramente y la información se encuentra secuenciada según los datos que se presentan en las instrucciones.

#### **Codificación.**

**Código 3. Muy adecuado.** La producción se percibe como un todo y todas las frases u oraciones tienen sentido completo. Hay una distribución en párrafos con relación lógica y progresión temática.

**Código 2. Bastante adecuado.** La producción es global aunque 1 o 2 frases no tengan sentido completo y/o hay distribución en párrafos aunque pueda haber algún error de estructura.

**Código 1. Poco adecuado.** Se pierde la producción global, hay 3 o 4 frases sin sentido completo y/o bastantes errores en la distribución y secuenciación en párrafos que dificultan la comprensión.

**Código 0. Nada adecuado.** Texto incomprensible en general sin estructura lógica, sentido completo ni secuenciación en párrafos con relación lógica.

#### 5. Cohesión

Se valora un criterio:

**-Relación y organización de las palabras, oraciones y párrafos a través de los mecanismos adecuados:** Usa adecuadamente conectores, mecanismos de referencialidad y signos de puntuación para dar cohesión al texto y facilitar su comprensión.

#### **Codificación.**

**Código 3. Muy adecuado.** Uso correcto de conectores, mecanismos de referencialidad y signos de puntuación. Se contempla 1 error.

**Código 2. Bastante adecuado.** Hay 2 o 3 errores en el uso de los conectores, mecanismos de referencialidad o signos de puntuación.

**Código 1. Poco adecuado.** Hay 4 errores en el uso de los conectores, mecanismos de referencialidad o signos de puntuación.

**Código 0. Nada adecuado.** Hay 5 o más errores en el uso de los conectores, mecanismos de referencialidad o signos de puntuación.

## CORRECCIÓN (unidades)

(común a todas las)

### 6. Competencia gramatical: Gama y corrección.

Se valoran los siguientes criterios:

- Empleo del presente simple y presente continuo para describir o relatar los detalles del proyecto.

*“This project offers effective solutions to motivate students to have a healthy lifestyle” “It is based on...”*

*“We are working together to improve healthy habits in our school community by means of...”*

- Empleo de formas futuras (presente continuo con valor de futuro, “going to” or “will” para describir las actividades que se van a poner en marcha para el desarrollo del proyecto que se materializará en diferentes actividades, así como expresión de planes futuros e intenciones.

*“In upcoming lessons we are designing posters and other communication materials to spread the project” “We’re also going to display several hand hygiene products to help reinforce good habits” “We will also provide some information about...”*

- Empleo correcto de adjetivos y/o adverbios. En caso del adjetivo, singular y posición. En caso del adverbio, posición.
- Empleo correcto de verbos modales, condicionales e imperativos para expresar consejos, sugerencias, e instar a la comunidad a participar en el proyecto:

*“Good hygiene habits should start early at school and have to be reinforced throughout the whole life.”*

*“If you take part on this project, you will help promote a healthy atmosphere at school and you will get the benefits of a healthy lifestyle”*

*“Wash your hands after using the toilet and before lunch” “Take a shower after PE” “Eat a piece of fruit during the break”*

- **Duplicidad del error.** Si el mismo error se diese en más de una ocasión, no se contabilizará dos veces, por ejemplo: si forma mal la forma de futuro con “going to” varias veces, solo se contabilizará un error.

#### Codificación.

**Código 3. Muy adecuado.** Estructuras variadas y correctas, adecuadas para la situación comunicativa. En el caso de que se utilicen estructuras más complejas del nivel requerido, se puede admitir algún error ocasional.

**Código 2. Bastante adecuado.** Utiliza las estructuras necesarias para comunicar el mensaje. Comete errores leves y ocasionales.

**Código 1. Poco adecuado.** Utiliza estructuras por debajo del nivel requerido y comete bastantes errores que dificultan la comprensión.

**Código 0. Nada adecuado.** No utiliza las estructuras necesarias para comunicar el mensaje y los errores son generalizados y tan graves que impiden la comprensión.

### 7. Riqueza léxica.

Se valora un criterio:

- **Riqueza de vocabulario:** variedad y precisión.

- Variedad y precisión en los verbos empleados en la explicación y descripción del proyecto: “*design, spread, work,*

*promote, provide, get involved, organize, help, require, involve...*”

- Variedad y precisión en los sustantivos: *” benefits, wellbeing, purpose, canteen, activities, tasks, equipment, facilities, timetable, sessions, development, school community, health, security, environment, ... ”*
- Precisión en el uso de adjetivos y/o adverbios: *“important, must-have, healthy, interesting, beneficial, positive, positively “*

Se priorizará la comunicación sobre la corrección ortográfica o gramatical.

Por ejemplo, si se escribe *”healthy”* se considera que puede utilizar la palabra a nivel comunicativo, aunque no la escriba correctamente. En este caso concreto *”healthy”* contabilizará como error de spelling pero no de vocabulario.

#### **Codificación.**

**Código 3. Muy adecuado.** Vocabulario amplio, adecuado y correcto que responde a la situación planteada.

**Código 2. Bastante adecuado.** Utiliza un vocabulario adecuado, propio de su nivel y que responde a la situación planteada.

**Código 1. Poco adecuado.** Utiliza un vocabulario limitado, básico y pobre para su nivel. Errores frecuentes que impiden responder a la situación planteada o que hacen que el texto sea repetitivo.

**Código 0. Nada adecuado.** No utiliza el vocabulario necesario. Comete errores graves de vocabulario: palabras no adecuadas, omisiones, españolismos...

## 8. Spelling

Con carácter general se considerará como **error de spelling escribir mal una palabra**. Esto incluye:

- Adiciones y omisiones de letras (palabras incompletas).
- Alteraciones en el orden de las letras.
- Sustituciones de letras.
- Palabras inventadas.

A la hora de contabilizar los errores de spelling se deben tener en cuenta los siguientes criterios:

-**Error gramatical:** no se considerará error de spelling, por ejemplo: la sustitución de *“his”* por *“her”*.

-**Duplicidad del error.** Si una palabra repetida contiene el mismo error, no se contabilizará dos veces, por ejemplo: si escribe *“comfortable”* por *“comfortable”* en dos ocasiones, solo se contabilizará un error.

#### **Codificación.**

**Código 3. Muy adecuado.** No presenta errores aunque ocasionalmente puede presentar uno o dos.

**Código 2. Bastante adecuado.** Comete algún error pero la comprensión del texto no se ve interferida por ellos.

**Código 1. Poco adecuado.** El texto presenta muchos errores de spelling lo que dificulta la comprensión del texto.

**Código 0. Nada adecuado.** Errores constantes de spelling, palabras incompletas, alteraciones en el orden, palabras inventadas...

**Rúbrica 2 de corrección de la comprensión escrita. (Fuente: Servicio de Evaluación; Consejería de Educación y Ciencia de Asturias)**

Pregunta	Tipo de respuesta	Código	Respuesta
1	Opción múltiple	0, 1, 9	B.
2	Opción múltiple	0, 1, 9	A
3	Opción múltiple	0, 1, 9	B.
	Opción múltiple	0, 1, 9	C.
5	Opción múltiple	0, 1, 9	B.
6	Opción múltiple	0, 1, 9	C.
7	Opción múltiple	0, 1, 9	C.
8	Opción múltiple	0, 1, 9	B.
9	De V o F	0, 1, 9	



**Rúbrica 3 de corrección de la comprensión oral. (Fuente: Servicio de Evaluación; Consejería de Educación y Ciencia de Asturias)**

Pregunta	Tipo de respuesta	Código	Respuesta
1	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>B.</b>
2	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>A</b>
3	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>B.</b>
	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>C.</b>
5	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>B.</b>
6	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>C.</b>
7	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>C.</b>
8	Opción múltiple	0, 1, 9	<b>B.</b>
9	De V o F	0, 1, 9	<b>c.</b>

## ANEXO V: DESCRIPCIÓN DE LOS NIVELES 1, 2, 3 DE LOGRO

### NIVELES 1 Y 2

**Comprensión Oral:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de captar el sentido general de una conversación formal e informal o las indicaciones básicas de un ponente, identificando algún detalle básico como horarios, frecuencia o datos básicos. Distingue patrones sonoros y sus significados asociados y es capaz de reconocer el léxico común de uso básico.

**Expresión Escrita:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de realizar escritos que pueden presentar alguna enmienda o tachadura y algunos errores de spelling. Incurrir en errores en el uso de conectores y las estructuras y utiliza un nivel de vocabulario y estructuras básico y limitado

**Comprensión Lectora:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de captar el sentido general e identificar el tema principal de un texto escrito, reconocer vocabulario y expresiones básicas y los aspectos más relevantes de textos de ficción, artículos y correspondencia tanto formal como informal. Reconoce y deduce algunos detalles básicos. Apoyándose en el conocimiento de su propia lengua y en la comprensión global de la historia. Identifica de forma general el registro y la tipología del texto. Es capaz de interpretar el significado de acrónimos y abreviaturas básicas como UK o UFO.



### NIVEL 3

**Comprensión Oral:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de comprender la idea global y la información relevante explícita y en ocasiones implícita, identificando su finalidad, reconociendo la intención comunicativa del interlocutor. Es capaz de deducir el significado de términos y expresiones por el contexto, la entonación y el conocimiento de la lengua y sus significados asociados. Es capaz de discriminar sonidos adecuadamente.

**Expresión Escrita:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de producir textos con un valor comunicativo adecuado a la tarea. Presenta errores puntuales que no entorpecen la comprensión del texto. Su producción se ajusta a las indicaciones y la información es coherente y relevante.

**Comprensión Lectora:** El alumnado que se encuentra en estos niveles es capaz de identificar las ideas principales, los propósitos comunicativos explícitos y en ocasiones implícitos de textos de ficción, artículos y correspondencia. Capta el significado general y los detalles principales del texto y realiza alguna inferencia sobre el contenido, y la intención del autor. Interpreta expresiones e identifica la naturaleza del texto (informativo, formativo o de entretenimiento) y su registro

## ANEXO VI: DESCRIPCIÓN CURRICULAR DEL ÍTEM: NIVEL 3

Destreza	Descripción curricular del ítem
	5. Discriminar sonidos similares referidos a la marcación telefónica para entender qué gestión tiene que hacer el interlocutor para contactar con el exterior.
	11. Interpretar la causalidad en “I am a bit of a liar because I add these little phrases” e identificar la expresión de consejos mediante el uso de una oración condicional
	24. Reconocer significados asociados a determinados constituyentes sintácticos y discursivos: uso de “had better” como expresión de consejos o recomendaciones.
	26. Comprender el significado del término RICE incorporado como palabra a nuestro idioma, e identificarlo como un tratamiento específico para mejorar una lesión en los momentos más inmediatos.
	28. Deducir el significado de la expresión “step by step” a partir de la comprensión general del mensaje.
	30. Comprender la idea y los detalles sobre las circunstancias en las que un interlocutor interviene en la presentación.
	34. Deducir el significado general de la expresión “melting pot” reactivando conocimientos de carácter cultural adquiridos previamente.
	37. Captar el matiz de comparación a través de la expresión “not far behind” para comprender que los dos museos de los que habla el texto son igual de importantes.
	38. Deducir y comprender la idiosincrasia de un país en relación a los hechos que se relatan en el texto apoyándose en el contexto..
	43. Comprender el significado de la expresión “all-in-one” apoyándose en el contexto.
	44. Comprender la información esencial sobre el nombre técnico de un invento tecnológico.
	45. Recordar e Interpretar el significado del símbolo del dólar: \$ y asociarlo con el país en el que es moneda oficial.
	46. Comprender el significado de la palabra “garment”.
	49. Recordar el significado del término de uso común “hit” y reactivar su significado en la expresión “hit the shelves”.

## ANEXO VII: TABLAS NIVEL ESTUDIOS FAMILIAS Y CUESTIONARIO ISEC

Código	Nivel de estudios o titulación alcanzada por las madres y los padres
0	Analfabetismo / Sin estudios / Estudios Primarios / Certificado de Estudios/ Sin titulación en EGB o ESO
1	Graduado Escolar (EGB) / Graduado o Graduada en Educación Secundaria (ESO)
2	Técnico o Técnica Auxiliar (FP I) / Técnico o Técnica Especialista (FP II) / Bachiller (BUP, COU y Bachillerato) / Técnico o Técnica (Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Diseño / Título Profesional de Música y Danza (Grado Medio)
3	Técnico o Técnica Superior (Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Diseño) / Educación Universitaria (Diplomatura, Ingeniería Técnica, Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura, Grado, Máster, Doctorado) / Titulación en los Conservatorios Superiores de Música y de Danza, y en las Escuelas Superiores de Arte Dramático y de Artes Plásticas y Diseño.

### Figura

#### *Cuestionario ISEC*

Ficha para la recogida de los estudios y profesiones familiares

CENTRO _____
ALUMNO /A _____ Curso _____
ESTUDIOS DE LA MADRE/TUTORA LEGAL _____
ESTUDIOS DEL PADRE/TUTOR LEGAL _____
PROFESIÓN DE LA MADRE/TUTORA LEGAL _____
PROFESIÓN DEL PADRE/TUTOR LEGAL _____

