



**UNIVERSIDAD DE JAÉN**  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Trabajo Fin de Grado

**El funcionamiento del  
AICLE en contextos  
monolingües: Un estudio  
comparativo entre  
España e Italia**

**Alumno/a:** Concepción Molina Cortés

**Tutor/a:** Prof. D<sup>a</sup> María Luisa Pérez Cañado  
**Dpto.:** Filología Inglesa

**Mayo, 2017**

## **Resumen**

El presente trabajo se centra en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, concretamente en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) o, en su denominación inglesa, *Content and Language Integrated Learning* (CLIL). El propósito es realizar un estudio comparativo sobre la opinión del alumnado y el profesorado acerca de la implementación y funcionamiento del AICLE en España e Italia en el nivel de Bachillerato. Para ello, en la primera sección se establece un marco teórico que consta de cinco partes principales: el panorama actual, los orígenes del AICLE, sus características principales, ventajas y desventajas y su implementación práctica en el aula. A su vez, la segunda parte se centra en el estudio, donde se exponen los objetivos, la muestra con la que se ha trabajado, detallando las variables, los resultados obtenidos en las entrevistas donde se plantea la discusión y, finalmente, una conclusión que incluye posibles líneas de investigación para el futuro.

Palabras clave: AICLE, implementación, funcionamiento, España, Italia, entrevistas.

## **Abstract**

The present end of degree dissertation focuses on the learning of foreign languages, specifically on Content and Language Integrated Learning (CLIL) or, in Spanish, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE). Its overarching objective is to carry out a comparative study of the opinion of Spanish and Italian students and teachers about how CLIL is playing out in their contexts at Baccalaureate level. In doing so, the first section establishes a theoretical framework, which consists of five main parts: the current scenario, the origins of CLIL, its main characteristics, advantages and disadvantages, and its practical implementation in the classroom. Subsequently, the second part focuses on the study, where we present the objectives, the sample, the variables, and the results obtained in the interviews, which are discussed in relation to other studies. Finally, the most outstanding conclusions are foregrounded and the limitations and lines for future research are set forth.

Keywords: CLIL, implementation, functioning, Spain, Italy, interviews.

## **INDICE.**

1. Introducción.....	1
2. Marco teórico.....	3
2.1. Panorama actual.....	3
2.2. Orígenes y precursores del AICLE.....	4
2.3. Definición y caracterización del AICLE .....	7
2.4. Ventajas e inconvenientes del AICLE.....	11
2.5. Implementación del AICLE.....	15
2.5.1. AICLE en Italia.....	15
2.5.2. AICLE en España .....	16
2.6. Investigaciones previas.....	22
3. Estudio.....	25
3.1. Diseño de la investigación.....	25
3.2. Objetivos.....	25
3.3. Muestra .....	26
3.4. Variables.....	29
3.5. Instrumentos .....	30
3.6. Procedimiento.....	31
3.7. Resultados y discusión.....	31
3.7.1. Aulas españolas.....	32
3.7.2. Aulas italianas .....	40
3.7.3. Comparativa entre los resultados de las aulas españolas y las italianas .....	49
3.8. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación .....	54
3.9. Conclusión.....	55
4. Bibliografía.....	57
5. Apéndice.....	67

# 1. Introducción

Actualmente vivimos en una etapa de gran cambio en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (Marsh, 2002). La Comisión Europea establece en su Libro Blanco de Educación (1995) que los ciudadanos de Europa deberían ser competentes en el conocimiento de, al menos, tres lenguas europeas, incluida su lengua materna. Esto nos permite encaminarnos hacia una sociedad que tiende, más allá del bilingüismo, hacia el aprendizaje multilingüe y plurilingüe. Además, el Libro Blanco de Educación (1995) afirma que el hecho de hablar más de un idioma ofrece mayores beneficios a los ciudadanos europeos, como por ejemplo la libre circulación por diferentes países de la Unión Europea, permitiendo su fácil integración. En España, como en el resto de países europeos, la solución que se ha creído más idónea para conseguir un aprendizaje multilingüe es el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras (AICLE). Este enfoque hoy en día está enormemente extendido, sobre todo en los diez últimos años, y ha tenido un gran auge, como aseguran muchos de los autores que se han visto involucrados en investigaciones sobre esta temática (Bruton, 2011; Coyle, Hood y Marsh, 2010; Lasagabaster y Sierra, 2010; Wolff, 2005).

Las investigaciones en la adquisición de un segundo idioma y la enseñanza de distintas lenguas han arrojado gran cantidad de resultados pero, a pesar de ello, aún existen escasas investigaciones realizadas por instructores e investigadores en el campo de la enseñanza de una segunda y tercera lenguas entre países que comparen la implementación de este modelo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus aulas (Coyle et al., 2010; Lasagabaster y Sierra, 2010).

No en vano, AICLE genera una gran controversia en diferentes aspectos, tales como su caracterización, su implementación y su investigación. En sus artículos, Pérez Cañado (2016a; 2016b), detalla algunas de estas controversias. En lo que se refiere a la caracterización del AICLE, cita algunos autores como Bruton (2013) y Paran (2013), quienes consideran que este término está mal definido y puede crear confusión porque presenta características muy similares a otros enfoques, como son la Instrucción Basada en el Contenido (IBC) y la inmersión. Por ello, para superar esta controversia, se plantea una nueva visión más amplia del AICLE (Cenoz, Genesee y Gorter 2013). Aludiendo a la implementación de este enfoque, se observa una crítica en su coherencia, claridad y cohesión por parte de varios autores como Coyle (2008), Bruton (2011b) y Cenoz et al. (2013).

Existe otra crítica sobre la enseñanza AICLE por la gran cantidad de modelos que integra. Así, esta diversidad de modelos está relacionada con una serie de factores o variables que influyen en su implementación. Estos factores operativos, como señalan Coyle et al. (2010), son el número de docentes disponibles, el nivel de fluidez del profesorado y alumnado, los horarios, la forma de programar el contenido y el lenguaje, y el establecimiento de redes con otros países. Igualmente, influyen parámetros ambientales como el nivel de lengua extranjera, la enseñanza del contenido, el tiempo de exposición a la lengua y la situación lingüística del lugar, como indica Wolff (2005). Según Rimmer (2009), también afectan a variables adicionales como el nivel del contenido, una proporción equitativa entre la lengua materna y la segunda lengua, el grado de implicación de los profesionales en la materia y la manera en que AICLE se encuentra en el currículo. En cambio, existe un grupo de autores (Lasagabaster, 2008; Pérez Cañado, en prensa; Wolff, 2005) que opinan que AICLE ha aumentado la diversidad lingüística en Europa proporcionando un modelo flexible. Marsh (2002) y Coyle et al. (2010) defienden que AICLE promueve la igualdad social para que este modelo se adapte a la mayor parte de los estudiantes. No obstante, ha surgido una controversia con respecto a la idea anterior, ya que autores como Paran (2013) y Bruton (2013) afirman que no fomenta la igualdad y supone un prejuicio y discriminación para alumnos/as que no optan a este enfoque AICLE, por lo que “rather than increasing the equality of opportunity, CLIL in certain contexts is subtly selecting students out” (Bruton, 2013, p. 593). Por último, en el área de investigación del AICLE, sobre todo en los últimos años, encontramos muchos más autores que defienden este enfoque (Fortanet-Gómez y Ruiz-Garrido, 2009; Lasagabaster, 2008; Marsh, 2006; Marsh y Langé, 2000; Pérez Cañado, 2012; Pérez-Vidal, 2013) que los que lo critican (Bruton 2013; Cenoz et al., 2013; Lasagabaster y Sierra, 2009; Paran, 2013), provocando así una batalla entre ambos debido al concepto tan amplio que abarca. Por tanto, este trabajo centra su interés en la aportación de nuevos datos sobre cómo se está llevando a la práctica este planteamiento en el aula, datos de los que, como evidencian las precitadas controversias, estamos muy necesitados en el campo.

Según el contexto donde se implemente AICLE, este tiene unas determinadas características. Con este estudio se pretende contribuir a aclarar la controversia que se ha generado con este modelo, aportando datos de dos contextos de diferentes países -España e Italia- donde se está implementado dicho modelo.

Con este fin, el presente TFG se dividirá en dos secciones principales. En primer lugar, se establece un marco teórico acerca del tema, tratando diferentes puntos: el panorama

actual, los orígenes del AICLE, sus características principales, ventajas y desventajas de este enfoque y, por último, su implementación en las aulas.

A su vez, en la segunda sección se desarrolla un estudio llevado a cabo en varios institutos de España e Italia en Bachillerato, donde se establecen los objetivos, la muestra seleccionada y las variables; se reflejan los resultados obtenidos en las entrevistas; se plantea la discusión; y se finaliza con una conclusión y posibles líneas de investigación futuras. En esta investigación el objetivo principal es comparar la implementación del AICLE a pie de aula en estos países, recogiendo las conclusiones a las que se llega, además de las limitaciones encontradas para su realización, y aportar futuras líneas de investigación para próximos estudios.

## 2. Marco teórico

### 2.1. Panorama actual

En la actualidad están en pleno auge las sociedades multiculturales y multilingües como resultado de la movilidad que se está produciendo en el mundo debido a la globalización. Diferencias de la población actual como la etnia, el idioma, la religión, la raza, la edad, la clase social y económica, entre otras, dan como resultado nuevas maneras de vivir, donde el concepto de lenguaje no queda vinculado a un solo territorio, sino que va más allá (Ruiz de Zarobe y Ruiz de Zarobe, 2015). Los nuevos ciudadanos en un mundo globalizado deberán ser competentes en lenguas extranjeras, obligando a que sus respectivos países implanten políticas educativas que fomenten el aprendizaje y conocimiento de las mismas, ya que la nueva economía estará basada en el conocimiento (Harrop, 2012; Ruiz de Zarobe, 2013). La mayoría de países pertenecientes a la Unión Europea (UE) ha llevado a cabo políticas educativas con el objetivo de aprender dos lenguas aparte de la materna, objetivo propuesto por la Comisión Europea en 2002 (Llovet Villa, 2006; Pérez Cañado, 2016a; Ruiz de Zarobe, 2013). Además, según la encuesta del Eurobarómetro de 2012 (Ruiz de Zarobe, 2013), el 98% de los ciudadanos europeos opina que aprender y dominar un idioma es útil para el futuro de sus hijos, además de considerarlo útil para ellos mismos; también existe un 72% que está a favor del objetivo propuesto por la Unión Europea de aprender dos lenguas extranjeras. Por último, encontramos un 67% de la población que encuentra la lengua inglesa uno de los idiomas más útiles del mundo, seguido del alemán (17%), el francés (16%), el español (14%) y el chino (6%).

En lo que atañe a nuestro país, según datos del Eurobarómetro de 2006 (Rubio Alcalá y Hermosín Mojeda, 2010), el desconocimiento de otra lengua sigue siendo elevado, con un 56%, mientras que el 22% de la población domina el inglés, según el Eurobarómetro de 2012, siendo uno de los porcentajes más bajos de la UE (Cenoz, 2015). Observando los datos descritos, un nuevo paradigma educativo está apareciendo, donde el bilingüismo, el plurilingüismo y el multilingüismo están adquiriendo peso en la enseñanza de la lengua con el fin de que los alumnos/as sean competentes comunicándose y adaptándose a las diferentes situaciones comunicativas en distintos idiomas (Castañón López, 2016; Pérez Cañado, 2016b). En la UE, coexisten 23 lenguas oficiales, además de 60 lenguas minoritarias, algunas de ellas también reconocidas como oficiales (vasco, catalán y sami, entre otros) (Ruiz de Zarobe, 2013). Debido a esto, las instituciones europeas han recomendado la utilización del enfoque AICLE para fomentar la construcción y la identidad europeas y para la integración de la lengua y el contenido en los planes de estudios (Roquet, Llopis y Pérez-Vidal, 2013; Ruiz de Zarobe 2013; Williams, Strubell y Williams Owin, 2012).

AICLE se ha puesto en marcha en Europa desde que en 1994 (Marsh, 2002) se introdujo el concepto y la Comisión Europea en 1995 (Leone, 2015) promovió y financió este programa, dando lugar a diversos proyectos de una manera exponencial a lo largo del continente desde Primaria hasta la Universidad (Cenoz et al., 2013; Pérez Cañado, 2016a). Bajo las siglas del AICLE se reconoce que hay una amplia gama de modelos debido a los diferentes contextos en los que se implementa, ya sea la edad de implantación o la exposición a la lengua extranjera (Ruiz de Zarobe, 2013) (véase sección 2.3.). En la mayoría de los modelos implementados, el inglés es el idioma extranjero más utilizado, habiendo sido estudiado por una media de un 90% de estudiantes europeos en alguna etapa obligatoria de la educación (Dalton-Puffer, 2011; Ruiz de Zarobe, 2013).

## **2.2. Orígenes y precursores del AICLE**

Los programas de inmersión lingüística y modelos de enseñanza bilingüe de América del Norte se pueden considerar los predecesores del enfoque AICLE (Castañón López, 2016; Cinganotto, 2016). Desde los años cincuenta, Canadá y Estados Unidos introdujeron un novedoso modelo de inmersión francesa, concretamente en la ciudad de Montreal y Quebec (Canadá), cuyo objetivo era tratar de solucionar los problemas de los ciudadanos

angloparlantes que habitaban en esta zona de habla mayoritariamente francesa (Pérez Cañado, 2012).

Estos programas de inmersión trajeron consigo ciertos experimentos. Uno de los más importantes fue en el colegio del South Shore (una zona deprimida de Montreal), llevado a cabo de una forma pionera por parte de la comunidad educativa, colaborando con McGill, Penfield y Lambert, donde un grupo de alumnos/as de infantil tenía el objetivo del aprendizaje de un segundo idioma a través del contenido de una materia. Este programa se inició en la etapa de infantil con dos clases durante el curso académico 1965-66 y posteriormente se extendió hacia las escuelas de South Shore, además de otras zonas de Montreal. Así, en el curso 1972-73, en la escuela de St. Lambert se introdujo un programa educativo que iba desde infantil hasta séptimo grado; además, cinco escuelas llevaron también a cabo este proyecto desde párvulos hasta tercero de Primaria. A partir de aquí, este programa se fue empleando en varias zonas de Canadá con motivo de sus buenos resultados, significando un punto de inflexión para su difusión en el resto del mundo (Lambert, 1981).

Existen una serie de beneficios obtenidos a través de este tipo de programas que repercuten en aspectos como el contenido de la materia, la actitud del alumnado y el ámbito cognitivo y lingüístico (Pérez Cañado, 2011). Por lo que respecta a la asimilación de contenidos, los alumnos/as de inmersión tienen mayor capacidad para esta asimilación que los alumnos/as monolingües. Las actitudes que acoge el aprendizaje de un segundo idioma son totalmente positivas por parte de estos alumnos/as. Los estudiantes no reflejan ningún problema significativo en las habilidades lingüísticas de su idioma materno, pues no se ha detectado en ellos ningún retraso ni reducción a la hora de su correspondiente desarrollo. El alumnado de inmersión tiene mayor capacidad receptiva que sus compañeros sin inmersión y lo mismo ocurre en producción escrita y oral. Además, no hay diferencias entre alumnos/as que comienzan a edades más tempranas con respecto a los que empiezan más tarde, ya que alcanzan el mismo nivel lingüístico.

Sin embargo, también han surgido aspectos negativos con respecto a las capacidades productivas (producción oral), siendo eficaz la inmersión, aunque no tanto como con las otras habilidades receptoras. Se detecta una notable falta de vocabulario y escasez de metodologías y estrategias curriculares para aplicar en el aula, además de la carencia de objetivos específicos. El profesor se centra en la comunicación, dejando a un lado otros aspectos, entendiendo el significado, pero sin corregir los errores (Muñoz, 2007; Pérez Cañado, 2012).

La educación bilingüe también alcanza una dimensión nueva extendiéndose hasta nuevos horizontes. Las circunstancias para aprender un segundo idioma han cambiado debido a que tradicionalmente se consideraba un privilegio para la clase más alta de la sociedad y es a partir de 1970 cuando la enseñanza de idiomas accede a diferentes niveles de la sociedad con el fin de desarrollar una concepción básica y necesaria: la enseñanza-aprendizaje simultánea de lengua y contenido (Mehisto, Frigols y Marsh, 2008).

Por otro lado, se han realizado investigaciones en las escuelas internacionales europeas con estudios llevados a cabo por Baetens Beardsmore y sus colaboradores. En dichas escuelas se hablan más de cincuenta idiomas debido a que los estudiantes tienen la oportunidad de hablar distintas lenguas maternas para comunicarse. Cuando se inicia el primer curso, se incluye el segundo idioma y, al alcanzar el séptimo, se introduce la tercera lengua.

Al obtener los resultados de estas investigaciones se pudo comprobar que eran muy beneficiosos, ya que al compararlos con otras investigaciones de control monolingües, no había diferencias entre ambos grupos en el aprendizaje del segundo idioma, el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de materias. Asimismo, Wode (1999) afirma que las escuelas europeas de Bruselas superaron a los programas de inmersión de Canadá en las comparativas (Pérez Cañado, 2011).

Por tanto, sobre los precursores del AICLE podemos decir que la instrucción de un segundo idioma aisladamente es menos efectiva que si se integra con la materia de contenido (Genesee 1994). Así, AICLE empieza a ganar una gran importancia con respecto a los modelos existentes hasta el momento, implicando una integración de enseñanza de la lengua y del contenido para conceder una autenticidad al aprendizaje sin precedentes (Marsh y Frigols, 2007). Como señala Coyle (2006), la diferencia entre AICLE y los programas de inmersión es una clara flexibilidad y adaptabilidad, alejándose del concepto tradicional de los programas bilingües. Autores como Lasagabaster y Sierra (2010) indican que no se pueden establecer semejanzas entre la inmersión y AICLE, aunque tengan características similares, porque al compararlos se perdería la esencia del AICLE.

Por todo ello, ya se considera un concepto propio, innovador e integrador que surge como respuesta a las necesidades del momento para tener la oportunidad de aprender nuevos idiomas de forma significativa sin importar el contexto socio-económico (Marsh y Langé, 2000). A continuación se explicará su definición y se desarrollarán sus principales características.

### 2.3. Definición y caracterización del AICLE

AICLE posee muchas definiciones debido a su gran parecido con la educación bilingüe, por lo que “se utilizan diferentes etiquetas en diferentes contextos” (Eurydice, p.368, 2006). Desde que fue acuñado por David Marsh en 1994, AICLE ha sido definido de varias maneras, dada su complejidad y lo que esta misma implica. Por ello, se precisa buscar un acuerdo para encontrar una definición conjunta que sintetice la esencia propia del concepto. Una aportación muy importante que delimitó su desarrollo fue la proporcionada por Marsh y Lagé (2000), sirviendo de base para la definición vigente de Wolff (2012). Así, según establece el Marco Europeo, AICLE se define como (Marsh et al., 2010, p. 1) “A dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels”. Cabe destacar que la razón de ello radica en que CLIL se considera un término “paraguas” (*umbrella term*) como consecuencia de los numerosos enfoques educativos que, en sí mismo, involucra. Además, este enfoque ha sido una respuesta y un instrumento en la sociedad del momento para crear unos ciudadanos europeos plurilingües y multiculturales que sean competentes en tres idiomas (Lasagabaster, 2008; Lorenzo, Casal y Moore, 2009).

AICLE se caracteriza por favorecer un aprendizaje simultáneo de la lengua y el contenido, donde las metas del lenguaje son apoyadas por los objetivos del contenido (Mehisto et al., 2008) y por esta razón AICLE es denominado a veces una educación dual-focalizada. Por lo tanto, los individuos bajo un modelo AICLE tienen una mayor motivación a la hora de aprender un nuevo idioma y es por ello que AICLE se considera sinónimo de integración. AICLE puede ser flexible y adaptar su metodología a diferentes contextos y necesidades pedagógicas (Coyle et al., 2010; Dueñas, 2004; Smit, 2007)

Asimismo, destaca la presencia fundamental de un tercer componente: las habilidades para el aprendizaje (*learning skills*). El desarrollo de las mismas se erige como una tarea imprescindible en la práctica del enfoque, ya que capacitan al individuo para la construcción de su propio aprendizaje. El propósito del AICLE es inculcar en el alumno las capacidades necesarias para llevar a cabo un aprendizaje de la manera más eficiente posible (Meyer, 2010).

Relacionando estos tres elementos meta (lengua, contenido y habilidades para el aprendizaje) surge el llamado Modelo del Triángulo (Figura 1), donde Mehisto et al. (2008) evidencian la conexión entre los tres términos.

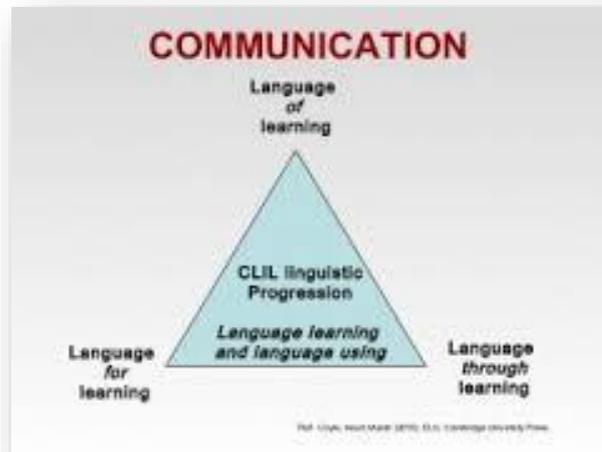


Figura 1. The triangle model (Mehisto et al., 2008, p.12)

Estos mismos autores presentan un diagrama (Figura 2) donde muestran la metodología de este programa. La práctica es adaptada a las necesidades del contexto en el que se desarrolle y plantea una amplia variedad de alternativas para que se lleven a cabo.

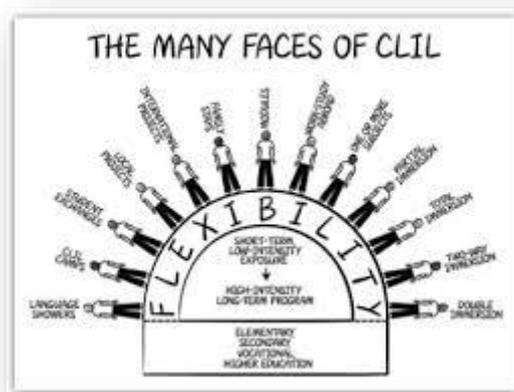
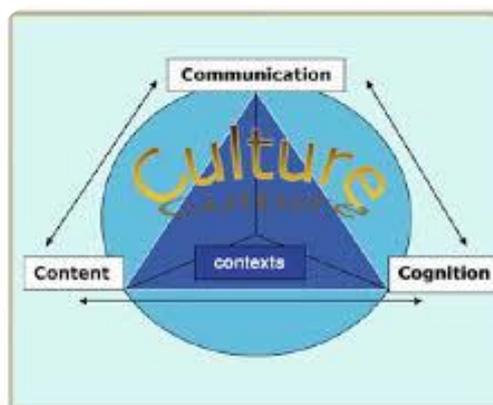


Figura 2. The many faces of CLIL (Mehisto et al., 2008, p.13)

La metodología AICLE depende del contexto donde se desarrolle el aprendizaje, de las características de dicho entorno y de sus integrantes para elegir una u otra planificación.

En palabras de Coyle et al. (2010, p. 27-28), “CLIL offers opportunities both within and beyond the regular curriculum to initiate and enrich learning, skill acquisition and development”. Con esta metodología se pretende que el individuo participe de forma activa en la construcción de su propio conocimiento, para que pueda aplicar lo aprendido en el mundo real (Coyle et al., 2010).

Teniendo en cuenta los datos anteriores, Coyle et al. (2010) elaboran un marco teórico, The 4Cs Framework (Figura 3), donde se integran todos los elementos y se señalan los principios fundamentales que requiere una metodología AICLE.



The 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005).

The 4Cs framework for CLIL (Coyle, 2005)

Figura 3. The 4Cs Framework (Coyle et al., 2010, p.41)

Lo que separa este enfoque AICLE de otras iniciativas de educación bilingüe es su “planned pedagogic integration of contextualized content, cognition, communication and culture into teaching and learning practice” (Coyle et al., 2010, p. 6). Así pues, basándonos en autores como Coyle et al. (2010), el modelo AICLE fundamenta su metodología en:

- La comunicación: se utiliza la lengua de un modo vehicular para la adquisición del contenido mientras se aprende a utilizarla. Por ello, la constante interacción y participación del alumnado debe ser factible.
- El contenido: permite una construcción y comprensión del propio conocimiento sobre la materia curricular. Ahora la enseñanza pasa a realizarse a través de una lengua

extranjera. El alumno es el protagonista, fomentando su propia interacción, lo cual escasea en las demás disciplinas.

- La cognición: El aprendizaje integrado promueve que el alumnado pueda desarrollar procesos cognitivos complicados de manera eficaz.
- La cultura: el aprendizaje de una lengua favorece el conocimiento, además de descubrir perspectivas diversas y valores como la tolerancia, los cuales permiten desarrollar tanto la conciencia de uno mismo como la del “otro”.

Por lo tanto, dadas todas las características que abarca este término, se pueden clasificar en siete categorías que incluyen los aspectos curriculares generales de la enseñanza de lenguas: teoría del lenguaje, teoría del aprendizaje, el rol del alumno y profesor, metodología, materiales y evaluación.

Según afirman Madrid Fernández y Pérez Cañado (2012), la teoría del lenguaje del AICLE centra su interés en el contenido que se está enseñando y además beneficia el aprendizaje de idiomas extranjeros. La segunda lengua se utiliza como medio de instrucción, ya que a través de esta se asimila el contenido de la materia. El lenguaje se utiliza como vehículo para la adquisición de nueva información y para comunicarse, “thereby heightening linguistic exposure” (Madrid Fernández y Pérez Cañado, 2012, p. 185). De esta manera el alumnado es capaz de adquirir un buen dominio de la lengua extranjera mientras continúa su adquisición de nuevos conocimientos académicos.

Su teoría del aprendizaje se basa en el constructivismo y la teoría cognitiva (Coyle et al., 2010; Lorenzo, 2007; Madrid Fernández y Pérez Cañado, 2012). AICLE construye un nuevo aprendizaje a partir del conocimiento previo del alumnado (habilidades, actitudes, intereses y experiencias). Así, con este enfoque se adquieren las lenguas extranjeras con más éxito cuando los estudiantes realizan actividades más significativas, interesantes y útiles para ellos. Por ello, AICLE consigue que el aprendizaje se adapte a las necesidades cognitivas y afectivas del alumnado y lo adapte así a “their proficiency level” (Madrid Fernández y Pérez Cañado, 2012, p. 186)

El enfoque AICLE favorece el “aprender haciendo”, por lo que la tarea que tiene el alumnado aquí es muy importante. Los estudiantes inmersos en este programa deben tener un papel activo; es decir, han de ocupar un lugar central donde dirijan y construyan su aprendizaje de manera autónoma, ya que de esta manera se comprometerán más y necesitarán

estar mentalmente preparados para las exigencias que plantea AICLE (Richards y Rodgers, 2001).

No obstante, el papel del profesorado también es importante en el aprendizaje AICLE, ya que, a pesar de que el alumno dirija su aprendizaje, es el docente quien facilita cualquier exigencia que los estudiantes requieran. Los docentes no solo deben dominar la segunda lengua, sino que también necesitan tener conocimiento acerca de la materia que van a enseñar. Además, tienen que comprometerse con este programa bilingüe, ser entusiastas y estables a largo plazo y poseer competencias lingüísticas e innovadoras, puesto que el éxito de este programa depende también de ellos (Navés, 2009).

Como ya hemos mencionado, la metodología AICLE introduce innovación en las aulas para que el alumnado se sienta útil en el aprendizaje. Para ello, esta metodología debe poseer aspectos motivadores y novedosos para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje. Requiere a maestros/as autodirigidos y autodeterminados para que se minimice el modelo antiguo de transmitir únicamente conocimiento. Así, se consideran fundamentales los aprendizajes basados en tareas, procesamientos que estén centrados en el significado y en la forma y trabajos colaborativos (Navés, 2009).

Otra característica importante del enfoque AICLE son los materiales que este requiere, ya que constituyen una de las claves de su éxito (Richards y Rodgers, 2001). Se requiere que estos materiales sean auténticos, apropiados y de calidad para el alumnado, además de ser variados (Pérez Torres, 2009) y comprensibles (Richards y Rodgers, 2001). También se requiere el uso de las TIC para completar su éxito docente en este enfoque.

Con respecto a la evaluación en AICLE, se ha de primar el contenido sobre la precisión lingüística y ha de ser más formativa, diversificada y holística (Madrid Fernández y Pérez Cañado, 2012). Se estima que la participación de los padres en dicha evaluación es muy importante para el éxito de la implementación del AICLE, ya que se necesitan esfuerzos conjuntos para ello (Navés, 2009).

## **2.4. Ventajas e inconvenientes del AICLE**

Como se ha destacado en secciones anteriores, en la actualidad nos estamos enfrentando constantemente a un reto en lo que concierne a la educación de distintas lenguas,

debido a que nos movemos en una sociedad cada vez más multilingüe (Tudor, 2008). Por ello, surge el AICLE como una posible solución a este reto (Marsh, 2006).

Hoy en día aún no se han alcanzado las metas requeridas para adquirir las competencias necesarias en el aprendizaje de una lengua extranjera ya que, por ejemplo, según afirman Lasagabaster y Sierra (2009), España se muestra como uno de los países con peor nivel en el conocimiento de distintos idiomas. En consecuencia, AICLE se considera una posible salida, aumentando el número de horas de contacto con las lenguas extranjeras para fomentar su desarrollo (Pérez Cañado, 2013).

AICLE requiere la preparación de un alumnado que sea profesional, flexible y que pueda encajar en cada una de las situaciones difíciles e imprevisibles durante toda su vida (Jäppinen, 2006), con el objetivo de formar a ciudadanos con una educación correcta (Coyle, 2009) y competentes en esta sociedad (Cummins, 2000). Pero esta eficacia no se refiere solo a la indiscutible mejora en la competencia de la segunda lengua (Lasagabaster, 2008) que se puede llegar a alcanzar debido a una mayor exposición a la misma, sino también al desarrollo de habilidades cognitivas que alcanza el alumnado, ya que deben utilizar procesos cognitivos distintos a los que asiduamente utiliza para afianzar y asimilar contenidos en su propia lengua materna (Gallagher y Morilla, 2009; Jäppinen, 2005; Kowal y Swain, 1997).

Con este programa, las habilidades receptivas, el vocabulario, la morfología, la creatividad, el riesgo, la fluidez y la mejora de la actitud son aspectos que se ven fortalecidos (Genesee, 2004). Marsh (2008) también defiende que AICLE aumenta las destrezas incluidas en la resolución de problemas, la espontaneidad y la motivación.

AICLE da un vuelco a la educación tradicional y el profesorado desarrolla estrategias metodológicas centradas principalmente en el alumnado (Coyle, 2010; Lorenzo, 2007; Marsh, 2008). Esto hace que se supere el modelo transmisivo de enseñanza y se tienda hacia un modelo socio-constructivista de aprendizaje. De este modo, se promueve un entorno de aprendizaje relacionado con los principios pedagógicos actuales (Wolf, 2002). Ahora se da un modelo más socio-constructivista “where teachers pull back from being donors of knowledge to become facilitators” (Pérez Cañado, 2013, p. 15).

De este modo, los beneficios del AICLE son cuantiosos (Coyle, 2002, 2006, 2008; Coyle et. al., 2010; Järvinen, 2005; Lagabaster, 2008; Marsh, 2002; Muñoz, 2007; Ruiz de Zarobe, 2008; Tudor, 2008). Con respecto al marco lingüístico, la presencia de la lengua extranjera ha aumentado notablemente en el nuevo plan de estudios, habiendo una mayor

exposición a esta. Así, el alumnado progresa en la terminología específica del lenguaje e incrementa su competencia lingüística global en la lengua extranjera sin dañar su propia lengua materna. Este modelo también requiere un mayor nivel de comunicación entre profesorado y alumnado para conseguir una interacción constante entre ambos. Asimismo, la lengua extranjera se considera el medio vehicular para transmitir el contenido de la materia guiando al alumnado hacia un lenguaje más significativo y promoviendo su fluidez. Esta integración del lenguaje no perjudica al contenido que se enseña, sino que aumenta las competencias académicas y habilidades más importantes del alumnado para su dominio (Tudor, 2008).

En lo referente al marco del aprendizaje, hay un crecimiento de los niveles de motivación del alumnado debido a que se le ofrecen retos y capacidad para resolver problemas, además de permitirle un uso espontáneo y natural de la lengua extranjera en situaciones reales, lo que fomenta la adquisición de la lengua.

Dentro del marco cognitivo, encontramos también un gran avance entre el alumnado, ya que aumentan sus habilidades comunicativas, interpersonales y de resolución de problemas. Mediante este enfoque se procesa la lengua y el contenido de forma más profunda.

Además, socialmente, el AICLE da la oportunidad de aprender a una amplia gama de estudiantes independientemente del estatus social y económico en el que se encuentren, promoviendo así la inclusión social. Como señalan Coyle et al. (2010, p.26), “For a broad range of learners, not only those from privileged or otherwise elite backgrounds’ as compared with the past when ‘learning content though an additional language was either limited to very specific social groups, or forced upon school populations from whom the language of instruction was a foreign language” .

AICLE también se considera exitoso por sus múltiples aplicaciones en diferentes contextos. Ofrece la oportunidad a los docentes de perfeccionar sus habilidades y permitir un aprendizaje cooperativo dando lugar a un mejor aprendizaje (Slavin, 1995).

En lo que concierne al marco cultural, el AICLE fomenta la competencia comunicativa intercultural, posibilitando la adquisición de habilidades de comunicación intercultural y construyendo conocimientos interculturales. Finalmente, el AICLE centra su educación en preparar al alumnado para “internationalization and EU integration, for future studies and/or working life, and for lifelong learning” (Pérez Cañado, 2013, p. 18).

Sin embargo, a pesar de sus innumerables ventajas, también se han encontrado algunas desventajas a la hora de llevar AICLE a la práctica (Alejo y Piquer, 2010; Brown, 2004; Darn, 2006; Lasagabaster, 2008; Mehisto et al., 2008; Ruiz de Zarobe, 2008; Smith, 2005; Tudor, 2008). Como se ha comentado anteriormente, las ventajas afectan principalmente al alumnado, pero las desventajas que AICLE conlleva se presentan ahora como una serie de dificultades que afrontan los docentes.

El reto más importante al que se enfrenta el docente es el proceso tan novedoso que implica AICLE. Según afirma Coyle (2008, p. 101), existe una falta de cohesión entre los distintos programas pedagógicos que existen en AICLE. Coyle señala que no hay una definición o una teoría estándar de lo que es AICLE. Es por ello que el profesorado podría tener ciertas percepciones equivocadas o mitos falsos acerca del esfuerzo que requiere el AICLE debido a esta controversia.

El dominio que los profesores/as poseen de la lengua meta es otro problema que se da a menudo. A esto le sumamos la falta de apoyo y escasez de programas de formación que reciben estos docentes, ya que AICLE requiere del profesorado que sea especialista en contenidos y que posea una formación pedagógica en una segunda lengua. Por ello, para muchos docentes exige un gran esfuerzo, además de colaborar con otros colegas de contenido para poder garantizar una integración efectiva.

Para el alumno/a, AICLE se presenta como un gran desafío cognitivo, porque la dificultad reside en el estudio de una materia a través de un segundo idioma, lo que le puede llevar a la confusión, frustración o la desconfianza del propio estudiante. Algunos autores como Smith (2005) y Darn (2006) piensan que el contenido puede verse afectado por el aprendizaje de un segundo idioma e incluso llegar a perjudicar a su lengua materna (Brown, 2004).

Otro inconveniente en este modelo son los materiales que implica. No existen suficientes recursos de instrucción para llevar a cabo este programa y los docentes a menudo tienen la responsabilidad de diseñar o adaptar sus propios materiales. Por último, otro aspecto negativo que hemos de tratar es su compleja metodología, la cual necesita de una eficiente inversión pedagógica en prácticas innovadoras, que en ocasiones son desconocidas por el profesorado.

## **2.5. Implementación del AICLE**

Tras haber establecido el marco teórico del AICLE y haber caracterizado en profundidad este enfoque, pasamos a continuación a describir como se está implementando de forma práctica en los dos contextos monolingües que comparamos en el presente estudio: Italia y España.

### **2.5.1. AICLE en Italia**

Los primeros proyectos en los que se utilizó la metodología AICLE se llevan a cabo en las escuelas internacionales o europeas a principios de los noventa (Cinganotto, 2016). En las zonas del norte de Italia es donde mayor acogida tuvo AICLE, dado que diferentes zonas son limítrofes con otros países y se hablan otros idiomas como son el francés, esloveno o alemán (Costa y Coleman, 2012; Infante, Benvenuto y Lastrucci, 2008). En 1998, en la zona de Lombardía, junto con nueve socios de siete países distintos, se propuso uno de los principales proyectos del AICLE en este país. Tenía como objetivo desarrollar programas AICLE con profesores/as de idiomas y de contenido con un gran seguimiento por parte de las instituciones (Infante et al., 2008). En marzo de 2010, el Ministerio de Educación, introdujo oficialmente el AICLE en el sistema escolar italiano. Esta nueva ley describía los objetivos de aprendizaje específicos, las actividades educativas, los perfiles profesionales y lo que deberían aprender al finalizar sus estudios en los tres tipos de escuelas secundarias que existen (*licei, istituti tecnici e istituti professionalli*). Además, todos los estudiantes de todos los liceos deben estudiar una disciplina no lingüística en un idioma extranjero durante su quinto y último año de Secundaria (Cinganotto, 2016; Leone, 2015).

En 2012, mediante un decreto del Ministerio de este país, se establecieron las características del perfil de los docentes y las competencias y habilidades que tenía que tener un profesor para introducir una metodología AICLE, resumidas en la siguiente tabla (Cinganotto, 2016, p. 385):

<b>Perfil del profesorado AICLE en Italia</b>		
<b>Lenguaje</b>	<b>Asignatura</b>	<b>Metodología</b>
Tener un nivel C1	Enseñar el contenido según los planes de estudio del nivel escolar	Planificar AICLE con otros profesores/as de idiomas y materias
Ser capaz de gestionar, adaptar y utilizar materias en lengua extranjera	Enseñar el contenido que integra el contenido y el lenguaje	Usar las TIC para adaptar, crear y elegir materiales
Tener un dominio de la lengua materna específica (léxico, discurso, formas de texto) y conceptos de la materia en lengua extranjera		Crear herramientas de evaluación consistentes con la metodología AICLE

*Tabla 1. Perfil del profesorado AICLE en Italia*

Con respecto a las asignaturas en AICLE, no existe ninguna especificación en cuanto al número mínimo o máximo de horas a enseñar. Las asignaturas que se pueden enseñar en otro idioma son: Historia y Geografía, Filosofía, Matemáticas, Física, Ciencias e Historia del Arte. En el quinto y último año de todos los liceos o institutos técnicos es obligatorio. Las asignaturas impartidas en otros idiomas aumentan su exposición del idioma extranjero conforme avanzan los cursos académicos en Secundaria. Así, se expone al alumnado a una carga superior del 50% en otro idioma que no sea el materno (Leone, 2015).

### **2.5.2. AICLE en España**

A su vez, en España, el primer proyecto del AICLE que se implementó fue el Programa Bilingüe MECD/British Council, donde se integraban el español y el inglés en el currículo desde el curso 1996-1997. El objetivo era aumentar el nivel de inglés, además de acercar culturalmente a ambos países. Los maestros/as británicos, unos 135, y unos 620 españoles debían trabajar conjuntamente en 42 escuelas desde Infantil hasta Primaria con niños de tres a ocho años con un total de 10.580 alumnos/as, repartidos en varias comunidades (Muñoz y Navés, Lambert). Desde esa fecha hasta la actualidad se ha

implementado AICLE bastante, llevado a cabo por administraciones e instituciones de ámbito estatal, regional e internacional, como el mencionado British Council o el Programa de doble titulación de Bachiller y de Baccalauréat (Aguilar y Rodríguez, 2011; Arroyo Pérez et al., 2015).

Ciertas regiones de España que son bilingües, como Cataluña, País Vasco o Galicia, han estado compartiendo el español y sus respectivas lenguas desde 1983 con la ley de Normalización Lingüística, que consistía en programas de inmersión en el sistema educativo (Manzano Vázquez, 2015; Muñoz y Navés, 2007). Con la introducción de la Ley Orgánica de Educación (LOE) en 2006 se establece la competencia “comunicación lingüística”, tanto en lengua materna como en, al menos, una extranjera. Posteriormente se introdujo la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) en 2013, que impulsó el plurilingüismo. Con estas reformas descritas en el curso 2012/2013, el enfoque AICLE está vigente en 2.600 centros de Educación Primaria, 1.620 centros en Educación Secundaria y 331 en la etapa de Bachillerato. Respecto al número de participantes en programas donde se ha implantado este enfoque durante el curso 2012/2013, participaron 424.968 alumnos/as en Primaria, 222.134 en Secundaria y 22.737 en Bachillerato. La mayor parte de estos alumnos/as cursaba lengua inglesa (Arroyo Pérez et al., 2015). La implementación del AICLE en España varía según las Comunidades Autónomas debido a la descentralización educativa que existe (Frigols, 2008; Manzano Vázquez, 2015).

Existen, por tanto, tres posibles escenarios de implementación del AICLE, pero nos centraremos en uno de ellos debido a las características contextuales donde llevamos a cabo el estudio: Andalucía. Este escenario promueve el bilingüismo en una región monolingüe (Frigols, 2008). La Comunidad Autónoma de Andalucía empezó a introducir el enfoque AICLE con la aprobación del Plan de Fomento del Plurilingüismo en 2005 (Junta de Andalucía, 2005). La Orden del 28 de junio de 2011 (Junta de Andalucía, 2011) recoge los diferentes aspectos para introducirlo en el aula, además de otros documentos que recogen otras características sobre el programa implantado en esta comunidad Autónoma (Arroyo et al., 2015; Frigols, 2008).

Las áreas no lingüísticas que se pueden enseñar en otro idioma se recogen en el siguiente cuadro en las distintas etapas de la educación:

Primaria	Secundaria	Bachillerato
En todos los cursos	1º - 4º ESO	1º Bachillerato
Conocimiento del Medio, Natural, Social y Cultural	Ciencias Sociales	Ciencias para el Mundo Contemporáneo
Educación Artística	Educación Física	Filosofía y Ciudadanía
Educación Física	1º - 3º ESO	Educación Física
	Ciencias Naturales	Proyecto integrado I
	Matemáticas	2º Bachillerato
	1º - 2º ESO	Historia de España
	Educación Plástica y Visual	Historia de la Filosofía
	Música	Proyecto Integrado II
	2º ESO	
	Tecnología	
	4º ESO	
	Educación Ético-Cívica	

*Tabla 2. Elaboración Propia. Asignaturas que pueden ser enseñadas en otro idioma.*

Las Matemáticas en Primaria y las optativas en Secundaria no se pueden enseñar en una segunda lengua. En cuanto al horario, se establece un mínimo de 50% de carga del horario de una materia enseñada en otro idioma a la semana y al menos dos asignaturas.

El profesorado debe disponer de una acreditación de B2, C1 o C2. Además, debe realizar una formación permanente mediante cursos, grupos de trabajo y estancias en otros países. Las funciones del profesorado recogidas en el artículo 11 de la Orden de 2011 (Junta de Andalucía) son las siguientes:

- a) Abordar el aprendizaje de las lenguas como un instrumento para la comunicación, promoviendo el desarrollo de las destrezas básicas que contribuyen a la adquisición de la competencia lingüística.

- b) Elaborar de manera coordinada el currículo integrado de las lenguas.
- c) Participar en la elaboración o adaptación de materiales para el AICLE de contenidos y lenguas extranjeras.
- d) Desarrollar una metodología que cubra las necesidades europeas recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para ello, el docente deberá diseñar tareas comunicativas de aprendizaje para el alumnado, que contribuirán al dominio de las destrezas básicas de la competencia lingüística, tanto orales como escritas, en coherencia con los objetivos de aprendizaje que aparecen relacionados para cada nivel de competencia del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Para la adquisición de dichos objetivos, se promoverá el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas (PEL).
- e) En la actualidad, la continuación del Plan de Fomento del Plurilingüismo es el Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía (Junta de Andalucía, 2017), que recoge un resumen del anterior Plan de 2005 y marca unos objetivos a conseguir para 2020. Los objetivos a alcanzar se resumen en cinco objetivos principales y en cada objetivo principal hay varios subjetivos (Junta de Andalucía, 2017, p. 19-29):

**1) Consolidar los logros del Programa Bilingüe:**

- a. Ampliar la red de centros bilingües andaluces, alcanzando en 2020 un mínimo de 1.500 centros y garantizar la oferta bilingüe en las zonas más desfavorecidas, ya sea por su situación geográfica o económica, para evitar la discriminación y fomentar la igualdad de oportunidades en el alumnado.
- b. Aumentar el nivel de lengua extranjera en el profesorado para centros bilingües. Darle una formación permanente tanto lingüísticamente como metodológicamente mediante Cursos de Actualización Lingüística (CAL). Tratar de ir aumentando el nivel del profesorado a un nivel C1 hasta la implantación de un nivel C2, para lo que se ofrecerá formación en formato presencial, semipresencial y a distancia para adecuarse a las necesidades del profesorado
- c. Fomentar y dar más protagonismo a los auxiliares de conversación en los centros, ya que juegan un papel fundamental en el éxito de las enseñanzas bilingües. Se deben difundir las buenas prácticas entre docentes y auxiliares de conversación.

- d. Convertir las aulas en entornos multilingües, aumentando la exposición a lenguas extranjeras a edades más tempranas para mejorar las competencias plurilingües y pluriculturales.

## **2) Mejorar y ampliar la formación del profesorado**

- a. Fomentar la cooperación entre docentes a través de cursos de formación, jornadas, encuentros, congresos, redes del profesorado, formaciones en centro y grupos de trabajo, teniendo la metodología AICLE como referente.
- b. Generar un banco de recursos abiertos en materiales elaborados por el profesorado andaluz tanto para el aula bilingüe como para el aula de idiomas.
- c. Formar al profesorado en metodologías innovadoras de la enseñanza de idiomas. Potenciar el uso del Portafolio Europeo de las Lenguas. Promover técnicas de Aprendizaje Cooperativo y Aprendizaje Basado en Proyectos. Todo ello permitirá una mayor flexibilidad y variedad en las metodologías y recursos en la enseñanza de las lenguas, adoptándose a las diferentes características del alumnado.
- d. Diseñar itinerarios formativos que den respuesta a las necesidades del profesorado de áreas lingüísticas y no lingüísticas para adquirir una mayor competencia lingüística.
- e. Fomentar la coordinación y el trabajo en equipo entre el profesorado de lenguas a través del AICLE.
- f. Fomentar el uso de las TIC en el aula para desarrollar la competencia digital, plurilingüe y pluricultural vinculadas al aprendizaje de las lenguas.
- g. Promover el Plan Lingüístico de Centro (PLC).

## **3) Promover el uso de I+D+i**

Vincular la educación lingüística con los procesos de investigación, desarrollo e innovación de acuerdo con los principios del Sistema Andaluz de Conocimiento, consolidando así una relación entre la administración educativa y la sociedad. Para ello se fomentará la creación de proyectos y acuerdos con las universidades y empresas.

#### **4) Incrementar la exposición de idiomas fuera del aula**

- a. Desarrollar estrategias de aprendizaje de lenguas mediante el uso y adaptación de productos culturales en lengua original a través de acuerdos con la industria audiovisual y en especial con Radio Televisión Andaluza (RTVA).
- b. Difundir las bases del Programa Erasmus+ como fuente de contacto con centros docentes europeos.

#### **5) Favorecer la interculturalidad**

- a. Garantizar la adaptación del alumnado inmigrante en el sistema educativo. Para ello se creará un currículo oficial de enseñanzas de español como segunda lengua que sirva de referencia.
- b. Fomentar en el ámbito escolar la convivencia con otras culturas mediante la creación de recursos o programas que integren a familias y formación sobre interculturalidad y migraciones.

#### **6) Mejorar los resultados del alumnado en aprendizaje de lenguas**

- a. Al menos el 30% del alumnado matriculado en enseñanzas no bilingües deberá alcanzar los siguientes niveles al finalizar las siguientes etapas: A1 (Primaria), A2 (Secundaria) y B1 (Bachillerato).
- b. Al menos el 50% del alumnado matriculado en enseñanzas bilingües deberá alcanzar los siguientes niveles al finalizar las siguientes etapas: A2 (Primaria), B1 (Secundaria), B2 (Bachillerato).
- c. La UE establece para 2020 como objetivo que el 75% de la población menor de 15 años estudie dos lenguas extranjeras.
- d. Se fomentará la participación del alumnado en programas de Erasmus+ o de *eTwinning*. Se realizarán estancias de inmersión lingüística mediante campamentos de inmersión e intercambios de alumnado de otros países.

- e. En resumen, este plan señala que hay que modificar la Orden de 2011 para ir aumentando la carga lectiva, el nivel del profesorado e indicar las funciones y competencias que deben adquirir todas las personas que participan en programas bilingües.

## **2.6. Investigaciones previas**

¿Qué investigaciones se han realizado en estos dos contextos monolingües que acabamos de examinar sobre la implementación práctica del AICLE? Existen varios estudios previos con respecto a la implementación del enfoque AICLE en las aulas. Con estas se ha determinado las opiniones de los participantes involucrados en ellas, como son el profesorado, el alumnado, los padres o directores de centros. En la mayoría de las investigaciones se ha empleado una metodología cualitativa utilizando cuestionarios, entrevistas semi-estructuradas o protocolos de observación.

En países latinoamericanos están surgiendo investigaciones (Banegas, 2013) sobre este tipo de programas, pero al llevar poco tiempo implantados, presentan ciertos problemas como metodologías poco asociadas al AICLE, falta de material, escasa formación del profesorado y actividades repetitivas asociadas a una enseñanza tradicional, lo que lleva al alumnado y al profesorado a la desmotivación.

Investigaciones realizadas por Mehisto y Asser (2007) en países con más tradición en esta metodología, como son los países de Europa del Norte, muestran que el profesorado utiliza diversas estrategias en el proceso de aprendizaje, ya sea para evaluar o trabajar las actividades, aumentando así la participación del alumnado. No obstante, sigue habiendo problemas como la escasez de información sobre el programa AICLE, falta de coordinación y atención a la diversidad.

En Europa del Este los resultados obtenidos son mixtos. Un estudio realizado por Czura, Papaja y Urbaniak (2009) expone que el alumnado muestra su falta de satisfacción con este programa debido a que la metodología sigue siendo tradicional y los profesores/as manifiestan una falta de pautas para poder impartir este tipo de clases bilingües. Además, también existe una falta de disponibilidad para usar las TIC y mal acceso a los materiales. Czura y Papaja (2013), en un estudio más reciente, identificaron cuatro modelos, de los cuales A y B exponían al alumnado a un mayor grado de lengua extranjera. Asimismo, dentro de ambos modelos encontramos una participación más activa por parte del alumnado, jugando el

profesorado un papel de mero guía y con una forma de trabajar más cooperativa que fomentaba el trabajo en grupo. En cambio, los modelos C y D presentaban una menor exposición a la lengua extranjera, además de un menor número de actividades comunicativas, siendo utilizada la lengua extranjera por el profesorado solamente para hacer resúmenes. Por consiguiente, se puede observar que, a mayor instrucción en una segunda lengua, mayor afinidad se crea con la metodología AICLE.

En el sur de Europa, los pioneros de este enfoque son España e Italia. Los problemas generales que se dan en estas investigaciones son los mismos: la falta de materiales y la necesidad de una mayor colaboración entre profesorado y de encontrar el equilibrio entre el idioma y el contenido. En el estudio realizado en Italia por Infante, Benvenuto y Lastrucci (2009), los encuestados opinan que una correcta metodología AICLE es la que presenta una participación activa del alumnado, un entorno de clase comunicativo, una fluidez mayor y el desarrollo de técnicas de aprendizaje cooperativo. A pesar de ello, no explican si estos aspectos se están aplicando en el aula, aunque sí encuentran problemas a la hora de crear material novedoso, una mayor cooperación entre profesores/as y un equilibrio entre el idioma y el contenido.

En España, hay un mayor número de investigaciones, como señala Coyle (2010). En la comunidad bilingüe del País Vasco se llevaron a cabo dos estudios (Alonso, Grisaleña y Campo, 2008; Lasagabaster y Doiz, 2016), que aportaron datos indirectamente acerca del uso de metodologías más comunicativas, cooperativas y dinámicas dentro de las clases AICLE. El estudio realizado por Alonso et al. (2008) refleja datos sobre la utilidad del trabajo grupal y en el estudio de Lasagabaster y Doiz (2016), se realizan presentaciones orales. La escasez de materiales didácticos también ha sido observada en este contexto.

En comunidades monolingües, se han realizado un mayor número de investigaciones. En Madrid, los autores Fernández Fernández, Pena Díaz, García Gómez y Halbach (2005), encontraron un elevado grado de inseguridad en los docentes, ya que este proyecto era muy novedoso por aquella época. Tres años más tarde, Pena Díaz y Porto Requejo (2008) continuaron este estudio con nuevos instrumentos, y se observó que una mayor parte de encuestados afirmaban que la metodología AICLE es más comunicativa, mientras que la otra parte manifestaba que existía una falta de conocimiento específico y dificultades de escasez en materiales y recursos. Un estudio más reciente desarrollado por Fernández y Halbach (2011) reveló una mejor coordinación entre docentes y una mejor forma de aprendizaje más motivador y creativo. No obstante, el problema de la escasez de recursos y materiales sigue

apareciendo, además de dificultades en los grupos heterogéneos con estudiantes con necesidades especiales. Debido a esto, a pesar de los logros obtenidos con la implementación del AICLE, aún queda mucho camino por recorrer.

Unos resultados similares a la última investigación se pueden observar en un estudio inicial realizado por Lorenzo, Casal, Moore y Afonso (2009) en la comunidad monolingüe de Andalucía. En este se comprobó un desarrollo insuficiente de la metodología AICLE debido a una escasez de formación o ausencia de materiales y recursos. Sin embargo, se menciona una mayor coordinación, metodologías algo más innovadoras, mayor número de materiales originales, mayor utilización de las TIC e intentos por integrar este enfoque en el currículo. Algunos de estos descubrimientos fueron hallados en el análisis DAFO llevado a cabo por Cabezas Cabello (2010), donde se reconocía una mayor presencia de las TIC.

Aún más recientemente, Lancaster (2016) realiza otro análisis DAFO que revela que los profesores/as ya comienzan a ser más positivos con la implementación de esta metodología, materiales y evaluación. Tanto alumnado como profesorado afirman que la metodología se centra en el estudiante y estiman que los materiales son más auténticos e innovadores. Sin embargo, el aprendizaje basado en proyectos y el léxico no tienen demasiada prioridad dentro de la enseñanza bilingüe. Como en muchos de los estudios anteriores, se sigue haciendo poco uso de las TIC. En cuanto a la evaluación, es más novedosa en técnicas e instrumentos.

Otro de estos estudios llevado a cabo por Pérez Cañado (en prensa) muestra la opinión del profesorado, el alumnado y los padres de 53 centros monolingües españoles sobre tres aspectos principales en el programa AICLE: metodología, materiales y evaluación. En este estudio se vislumbra un progreso en la implementación del programa en cuanto a metodología y evaluación. Además, gracias a un nuevo enfoque del AICLE donde se focaliza el interés en el alumno, se observa una mayor participación por parte de este. El éxito se debe, en parte, a la gran coordinación y colaboración que existe entre los docentes de dichos centros.

Con respecto a los materiales, se manifiesta un avance en el programa AICLE puesto que han sido adaptados a las necesidades del alumnado en vez de utilizar los materiales tradicionales. Algunas de estas innovaciones se perciben también en el mayor uso de nuevas tecnologías. Sin embargo, también se encuentran aspectos negativos en este terreno, ya que se observan carencias con respecto al uso de blogs, *wikis*, *webquests* y la comunicación mediada por ordenador.

Sin embargo, los verdaderos aspectos negativos de la implementación se basan en la atención a la diversidad, un mayor apoyo para los padres y una mejora del nivel lingüístico de los docentes de áreas no lingüísticas. Estos aspectos deberían ser los pilares fundamentales para trabajar y mejorar en un futuro la implantación del AICLE.

Por tanto, se debe continuar con la realización de estudios similares a estos donde se perciban los fallos del programa y que favorezcan así el establecimiento de líneas de acción para el futuro. Este es precisamente el objetivo del presente estudio: realizar una comparativa de la implementación práctica de ACILE en dos contextos monolingües al final de la Educación Secundaria, con el fin de continuar aportando datos que nos permitan determinar el funcionamiento de este enfoque.

### 3. Estudio

#### 3.1. Diseño de la investigación

La presente investigación nos proporciona la opinión del alumnado y del profesorado sobre el desarrollo del AICLE en el sistema educativo actual en España (centros de Jaén) e Italia (centros de Foggia).

Se ha utilizado la triangulación de datos, ya que se han consultado dos tipos de fuentes de información con diferentes roles en el contexto de la enseñanza de lenguas. Esta recogida de datos se ha llevado a cabo mediante entrevistas, con el objetivo de comparar la opinión entre el profesorado y alumnado de ambos países sobre el enfoque AICLE. En este estudio se utiliza una muestra de estudiantes y profesores/as de Educación Secundaria no obligatoria involucrados en programas AICLE. A continuación se exponen los objetivos del estudio.

#### 3.2. Objetivos

Tras la revisión realizada sobre el enfoque AICLE pretendemos con nuestra investigación determinar las percepciones de profesorado y alumnado en centros de Italia y España con respecto a diez aspectos claves acerca del desarrollo de los programas bilingües.

En concreto, perseguimos los siguientes cinco objetivos:

1. Determinar la visión del alumnado español sobre el enfoque AICLE en el aula.

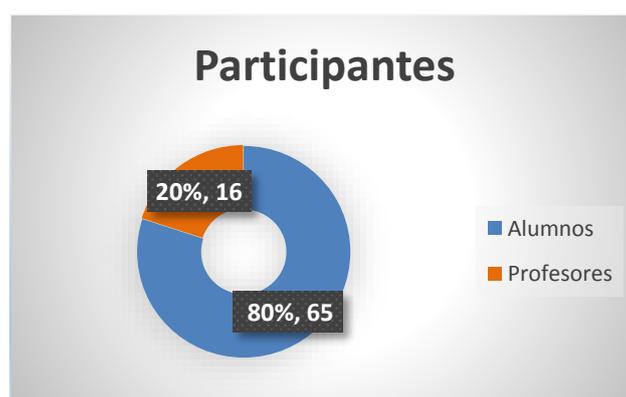
2. Determinar la visión del alumnado italiano sobre el enfoque AICLE en el aula.
3. Determinar la visión del profesorado español sobre el enfoque AICLE en el aula.
4. Determinar la visión del profesorado italiano sobre el enfoque AICLE en el aula.
5. Realizar una comparación de la opinión del profesorado y del alumnado de ambos países: España e Italia.

### 3.3. Muestra

Esta investigación se ha realizado con alumnos/as de Bachillerato, ya que en Italia no fue posible realizar este estudio en estadios educativos anteriores por la inexistencia de centros bilingües con la incorporación de dicho programa AICLE. Por este motivo, el estudio se orientó a los cursos de 1º y 2º Bachillerato en España, lo que en Italia corresponde a la Cuarta y Quinta Clase de Institutos de Enseñanza Superior.

Podemos caracterizar este estudio como una investigación primaria y cualitativa que ha trabajado con cuatro centros urbanos (dos centros en Jaén y otros dos en Foggia) y dos colectivos diferentes (profesores/as y estudiantes).

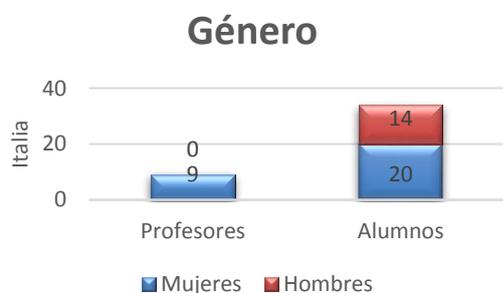
Participaron un total de 81 sujetos (véase Gráfico 1), con 65 estudiantes y 16 profesores/as. En España, fueron entrevistados siete profesores/as y 31 alumnos/as y en Italia, nueve profesores/as y 34 alumnos/as.



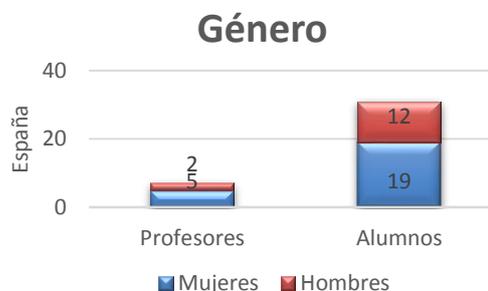
*Gráfico 1. Muestra total*

Teniendo en cuenta el sexo de los participantes, en los centros de España (Gráfica 2) han participado cinco profesoras y dos profesores/as, y 19 alumnas y 12 alumnos/as. En

cambio, en Italia (Gráfica 3) han colaborado solo nueve profesoras, 20 alumnas y 14 alumnos/as. En ambas muestras se distingue un mayor porcentaje de mujeres que de hombres, tanto en España como en Italia.



Gráfica 3. Género de Italia



Gráfica 2. Género de España

En España (Jaén) entre un 50% y 100% de las asignaturas se imparten en lengua extranjera, mientras que en Italia (Foggia) la mayor parte de las asignaturas (70%) son impartidas en la lengua extranjera.

## Estudiantes

Examinando las edades de las muestras podemos comprobar que la mayor parte de los estudiantes tiene entre 17 y 18 años de edad. El porcentaje de alumnos/as con 16 años es del 8%, con 17 años tenemos al 38% del alumnado encuestado y con 18 años al 35%, siendo estas las edades mayoritarias de los encuestados, mientras que con 19 años tenemos un 14% del alumnado y con 20 años a un 5% de este. Estas dos últimas edades se deben a repetidores en dichos cursos.

En España han participado alumnos/as de 1º y 2º Bachillerato, donde un 53% corresponde a estudiantes de 1º Bachillerato y un 53% a 2º Bachillerato. En Italia los cursos de 1º y 2º Bachillerato corresponden a 4º y 5º Superior, con un 41% del alumnado correspondiente a 4º de Superior y un 59% a 5º de Superior.

## **Profesorado**

Las edades de los docentes coinciden en ambos países, teniendo la mayor parte (45%) del profesorado entre 50 – 55 años. Un 22% tiene entre 45 – 50 años, otro 22%, entre 55 – 60 años y por último, un 11% del profesorado tiene edades comprendidas entre 60 – 65 años.

En cuanto a la nacionalidad de los docentes, en ambos países se ha comprobado que la mayoría son residentes de su propio país, aunque existen algunas excepciones. Italia, con respecto a España, tiene un profesorado más diverso. En efecto, la mayoría de los docentes encuestados en los colegios de Jaén son de España, salvo una profesora que es inglesa, mientras que en Italia hay cinco profesores/as que son de nacionalidad italiana, tres son ingleses y, por último, hay una profesora proveniente de Canadá, que es coordinadora y promotora de este enfoque AICLE.

La mayor parte de los encuestados dentro de estas muestras son profesores/as de contenido en ambos países. En España el 83% de los docentes son de contenido, seguidos de un 17% de profesores/as de inglés como lengua extranjera, mientras que no hay auxiliares lingüísticos. En Italia hay un 67% del profesorado de contenido, seguido de un 22% correspondiente a docentes de inglés como lengua extranjera y con un porcentaje aún inferior (11%) de auxiliares lingüísticos.

Según el nivel de inglés que posee el profesorado, encontramos una diferencia entre ambos países, ya que en Italia el nivel es superior que en España. El 71% de los docentes en España poseen un nivel de B2 en lengua inglesa, mientras que solo un 29% tiene un C1 de nivel. En cambio, en Italia, solo un 11% equivale a docentes con nivel de B2, mientras que la mayoría (67%) posee un nivel de C1 y además, un 22% de los docentes tiene nivel C2 o son nativos. Dentro de estos, la menor parte de los docentes son coordinadores bilingües, mientras que el resto de los docentes son profesores/as bilingües normales. En los colegios de España se tiene un coordinador bilingüe por centro, mientras que en Italia tienen a dos coordinadores bilingües.

Entre los encuestados de ambos países existe una diferencia de años de experiencia docente. Se obtiene el mismo porcentaje (43%) para los docentes con 11 – 20 años de experiencia y entre 21 - 30 años y solo un 14% de profesorado que ha estado enseñando entre 1 – 10 años. Sin embargo, en Italia predominan los profesores/as con más de 30 años de experiencia docente con un 45%, se igualan los porcentajes (22%) entre el profesorado que

tiene una experiencia entre 11 – 20 años y 21 – 30 años de enseñanza y por último, se obtiene solamente un 11% para el profesorado con experiencia docente entre 1 – 10 años.

En cambio, si observamos el tiempo de servicio que han ejercido como profesores/as en una escuela bilingüe, podemos ver que se reduce debido a que en los últimos años es cuando más impacto ha tenido este modelo educativo en la educación. En España se obtiene un 14% del profesorado que ha estado enseñando menos de un año en centros bilingües, mientras que en Italia no tienen docentes con menos de un año de experiencia. Los docentes que predominan en Italia con un 56% del total (docentes con experiencia entre 1 – 5 años), en España solo ocupan un 28%. Un 41% de los docentes en España y un 11% en Italia han estado enseñando entre 11 – 15 años. Por último, el porcentaje que más similar ha sido es el de los docentes que han trabajado más de 15 años en estos centros bilingües, con un 11% en Italia y un 17% en España.

Finalmente, con respecto a la situación administrativa del profesorado, advertimos que en su totalidad, por parte de ambos países, son funcionarios con destino definitivo.

### **3.4. Variables**

En este estudio se ha contemplado un conjunto de variables de identificación relacionadas con los requisitos específicos de los participantes de ambas muestras en las entrevistas. Las variables de identificación para cada muestra se especifican a continuación:

Estudiantes:

- Edad
- Género
- Nacionalidad
- Curso
- Nivel de inglés

Profesores/as:

- Edad
- Género
- Nacionalidad

- Tipo de profesor (lengua extranjera, área no lingüística, auxiliar lingüístico)
- Situación administrativa (funcionario/a con destino definitivo, funcionario/a con destino provisional e interinos/as)
- Nivel de inglés
- Asignaturas impartidas en inglés
- Coordinador de bilingüismo
- Experiencia docente general
- Experiencia docente en un centro bilingüe

### **3.5. Instrumentos**

Para la realización de este estudio se utilizó solamente una herramienta: un protocolo de entrevista diseñado y validado en el seno del Proyecto MON-CLIL (véase Pérez Cañado, en prensa, para la descripción de su proceso de validación). Se utilizaron protocolos de entrevista semi-estructurados, donde se plantearon primeramente una serie de preguntas correspondientes a las variables de identificación, para realizar seguidamente preguntas más abiertas sobre cada uno de los 10 bloques temáticos de interés. Estos bloques fueron los siguientes (véase el protocolo de entrevista en el apéndice):

- Uso de la L2 en clase.
- Desarrollo de la L2 en clase: Funciones discursivas.
- Desarrollo de competencias en clase.
- Metodología y tipos de agrupamiento.
- Materiales y recursos.
- Coordinación y organización.
- Evaluación.
- Formación del profesorado y movilidad.
- Motivación y carga de trabajo.
- Valoración global.

### **3.6. Procedimiento**

Las entrevistas se realizaron en dos institutos públicos en España (Jaén) y otros dos en Italia (Foggia). Se contactó con la dirección de los cuatro centros para informar sobre los objetivos del estudio que se iba a llevar a cabo en relación a los aspectos de la metodología AICLE en el aula.

El profesorado que participó en la investigación colaboró de forma voluntaria tanto en Italia como en España. En los ratos libres de estos docentes se realizaban las encuestas individualmente.

En España las entrevistas se realizaron en dos espacios distintos, una en un aula ordinaria de los alumnos/as durante una clase y otra en un aula vacía durante horario escolar. A la hora de realizar esta entrevista estábamos presentes dos personas (una profesora de bilingüismo y la investigadora del proyecto) para resolver posibles dudas y llevar un control del proceso. Se informó en primer lugar a los alumnos/as de que sus respuestas eran totalmente anónimas y también se les proporcionó información acerca del objetivo de la investigación. En cuanto al tiempo de respuesta, con los alumnos/as se empleó una media de 30 minutos para el conjunto de preguntas y, para los profesores/as, una media de 45 minutos.

En Italia, al no disponer de tanto tiempo, las entrevistas se llevaron a cabo en pequeños grupos de dos o tres alumnos/as en un aula vacía, aunque también se tuvo la oportunidad de entrevistar a ocho alumnos/as de forma individual. Se les informó de igual manera que su colaboración sería anónima y de lo que constaba la investigación que se estaba realizando. Las personas presentes en el aula fueron la coordinadora de bilingüismo y la presente investigadora para supervisar la situación. El tiempo de respuesta empleado fue una media de 30 minutos para el alumnado y una media de 50 minutos para los docentes. Se anotaron las principales ideas emanadas de la entrevista durante su transcurso y, además, se grabaron digitalmente con el fin de poder volver a contrastarlas y completarlas.

### **3.7. Resultados y discusión**

Basándonos en los datos recogidos mediante las entrevistas podemos comentar los siguientes resultados, diferenciando entre el contexto español y el italiano.

### **3.7.1. Aulas españolas**

En primer lugar presentaremos los resultados en las aulas españolas según la opinión del profesorado y del alumnado.

#### *1) Uso de la segunda lengua en clase*

Los docentes opinan, en su mayoría, que su nivel de idioma extranjero (la mayoría con un B2 de nivel de inglés) es aceptable para impartir clases bilingües en 1º y 2º Bachillerato. Sin embargo, algunos de ellos consideran que deberían mejorarlo para una mejor implementación de estos programas, salvo la coordinadora de esta área, que tiene un nivel de C1 y considera que “estoy perfectamente formada para llevar a cabo mi trabajo”. Este hallazgo concuerda con el estudio de Lorenzo et al. (2009), donde también se refleja una escasez de nivel lingüístico del profesorado.

A la hora de utilizar la lengua extranjera en clase, aseguran que se usa entre un 50% y 60% tanto en la teoría como en la práctica que se lleva a cabo dentro del aula, por lo que creen que ayuda a mejorar el vocabulario del alumnado en cuanto a terminología específica.

Al llevar a cabo la lección en clase, los docentes observan que una gran parte del alumnado cada vez es más pasivo y participa menos en las actividades de clase, salvo algunas excepciones, debido a la dificultad que encuentra para plantear las preguntas o respuestas en el idioma extranjero. En relación con el conocimiento de los alumnos/as, el profesorado encuestado considera que no existen diferencias notables entre los estudiantes que participan en programas bilingües y los que no.

Por contra, la mayoría del alumnado encuestado opina que gran parte de sus profesores/as inmersos en estos programas bilingües tienen un nivel básico de inglés, que no consideran apropiado para dicho programa en los cursos de Bachillerato. Existe gran coincidencia entre el porcentaje de exposición de la lengua extranjera en el aula entre profesorado y alumnado, rondando entre un 50% y un 70% aproximadamente, por lo que no creen que sea muy difícil participar en este programa para su enseñanza y aprendizaje. La idea que tienen los docentes acerca de asistir a una mejora en el vocabulario de esta lengua extranjera es contrarrestada por la de los propios estudiantes, ya que ellos opinan que su nivel de inglés no se ve tan mejorado como debería.

## 2) *Desarrollo de la L2 en clase: Funciones discursivas*

Los docentes afirman que existe un predominio de las funciones transmisivas frente a las interaccionales durante el desarrollo de las clases. Manifiestan utilizar el inglés en clase principalmente a la hora de dar instrucciones, introducir los temas, transmitir los contenidos, explicar y realizar actividades con sus respectivos agrupamientos y corregir dichas actividades; es decir, situaciones preparadas de antemano o explicaciones cortas sobre un tema. Sin embargo, la coordinadora del centro afirma que todos los docentes que componen esta área lingüística llevan a cabo tanto funciones transmisivas como interaccionales al mismo nivel de utilización en clase, utilizando *feedback* y la interacción con el alumnado, entre otros.

La opinión del alumnado confirma esta visión de los docentes, ya que dependiendo de las asignaturas bilingües, se utilizan principalmente las funciones transmisivas donde se usa la lengua extranjera para introducir los temas, transmitir y realizar actividades y corregir tareas. Sin embargo, los alumnos/as entrevistados opinan que a veces se suministra cierto *feedback*, principalmente en Educación Física ya que, como afirma una alumna, “es una asignatura donde podemos hablar más y utilizar nuestro inglés libremente”. Con respecto a las funciones interaccionales, a pesar de no ser muy comunes en algunas de las clases, estas también se ven reflejadas en ciertas actividades de debate y dudas donde participa la gran mayoría del alumnado.

## 3) *Desarrollo de competencias en clase*

Las principales competencias que los docentes intentan desarrollar en clase son la lingüística, ya que practican tanto la comprensión como la expresión oral y escrita. A su vez, crean en mayor medida una interacción comunicativa oral y escrita (*listening + speaking y reading + writing*) para aumentar la autonomía en su aprendizaje, sus capacidades de expresión y su vocabulario, y también intentan enseñar a tener una conciencia intercultural a través de diferentes actividades con los nativos del centro. Dos de los docentes también consideran que trabajan la conciencia metalingüística en sus clases.

El alumnado afirma que se desarrolla en gran medida la competencia lingüística, ya que los ejercicios que se desarrollan en el aula son de comprensión y expresión oral para realizar los deberes o exámenes. Existe también una interacción comunicativa oral con el profesor para realizar los *listening y speakings* o para corregir ejercicios y preguntar dudas. La mayoría del alumnado dice obtener una mayor autonomía y una capacidad crítica en el

aprendizaje. Esto puede ser debido a que tienen que esforzarse para entender el lenguaje ya que, como expone una alumna, “todo esfuerzo tiene su recompensa y más sabiendo que será para poder tener un futuro en esta sociedad bilingüe”.

#### *4) Metodología y agrupamientos*

Todos los docentes suelen trabajar con la clase completa o con agrupamientos, realizando actividades variadas (de respuesta abierta o respuesta única), centradas en el proceso y el alumnado. Algunos de ellos plantean actividades donde el alumnado asume el rol del profesor, “fomentando de esta manera su autonomía y participación” como añade uno de los docentes. Esta idea se ve claramente expuesta en el estudio realizado por Pérez Cañado (en prensa), donde se observa una mayor participación por parte del alumnado debido a que la metodología está centrada en este.

El alumnado diverge en esta opinión ya que cree que la metodología utilizada en clase sigue siendo tradicional, al igual que en las demás asignaturas, puesto que su profesor transmite los contenidos del temario y luego realizan unas actividades de respuesta única y de forma individual para transmitir los resultados como una clase normal en castellano. En ocasiones, realizan trabajos orales donde forman pequeños grupos y opinan sobre el carácter poco innovador de dichas metodologías, aunque añaden que, una vez en el trimestre, deben formar grupos para realizar distintos proyectos donde ellos deben abrir su mente y ser creativos para crearlos, plantearlos y resolverlos, lo cual les motiva más.

#### *5) Materiales y recursos*

Se vislumbra, según nuestros datos, que el profesorado español tiene una visión principalmente optimista de los materiales que están empleando en sus clases. Según sus comentarios, se trata de materiales principalmente diseñados por ellos, aunque también se siguen utilizando materiales básicos como el libro de texto porque, como afirma uno de los docentes, “se considera una buena herramienta para la búsqueda de información y realización actividades”. Otro hallazgo interesante sobre los materiales es que se consideran innovadores, interesantes y originales, según el profesorado. Además, en línea con los resultados del estudio de Cabezas Cabello (2010), disponen de una serie de recursos para lograr una formación de calidad de sus alumnos/as y en este caso los más empleados son la pizarra electrónica junto al ordenador para obtener la información adicional necesaria de manera más

rápida. También tienen la posibilidad de crear *wikis* o blogs donde poder dar sus propias opiniones o resolver dudas acerca de un tema común de clase, ya que, “de esta manera el alumnado parece estar más interesado para realizar cualquier actividad”, como afirma uno de los docentes.

Esta visión diverge notablemente de lo que el alumnado ha opinado. Este muestra en general su falta de satisfacción con los materiales empleados puesto que algunos no los considera suficientemente motivadores ni interesantes. Sí reconocen, no obstante, al igual que hace el profesorado, que son materiales originalmente diseñados. Con respecto a los recursos de ordenadores, *wikis* o blogs, los alumnos/as se encuentran más motivados a la hora de realizar tareas o participar en debates de clase.

#### 6) *Coordinación y organización*

El profesorado de uno de los centros afirma que se está intentando llevar a cabo el Currículo Integrado de Lenguas pero no con mucho éxito, ya que necesitan una mejora en ciertos aspectos. Con respecto a su coordinación, creen que es la adecuada, ya que se comunican vía e-mail a nivel individual porque sus horarios no les permiten coincidir en una misma hora para reunirse dentro del horario que tienen fijado. En cuanto al apoyo que recibe el centro, todos los docentes alegan que está volcado en el bilingüismo, teniendo la capacidad de participar en múltiples actividades e intercambios (Erasmus +, K1 Y K2); sin embargo, creen que podría mejorarse también.

En cambio, en el otro centro afirman no estar desarrollando dicho Currículo, pues es un punto que se encuentra dentro del Proyecto Lingüístico de Centro, que sí se está elaborando, puesto que tienen uno antiguo y se debe modernizar. La coordinación es buena, dado que realizan reuniones periódicas con el profesorado bilingüe, donde además, realizan actividades integradas, algo totalmente de acuerdo con los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por Fernández y Halbach (2011) y Lorenzo et al. (2009). Aquí los docentes afirman que el centro apoya las iniciativas del programa; sin embargo, su implementación está siendo difícil debido al horario ajustado de todo el profesorado. Refiriéndose al claustro, solo se implican los profesores/as adscritos al programa bilingüe (habiendo reticencias con el profesorado de lengua que no domina adecuadamente la lengua inglesa pero quiere beneficiarse de dar clase al alumnado bilingüe). En cuanto a las

autoridades educativas, una de las maestras manifiesta que: “Las autoridades casi nunca se dejan ver por aquí porque no les conviene”.

Con respecto al alumnado, una parte importante del mismo no considera que exista una adecuada coordinación entre sus profesores/as. Por un lado, opinan que la organización entre sus profesores/as bilingües no es la apropiada, ya que, a la hora de realizar proyectos o trabajos, los formatos y pautas a seguir de dichas actividades son completamente distintos y lo mismo ocurre con la fecha de entregar trabajos.

En cambio, la otra parte del alumnado parece estar más de acuerdo con sus profesores/as, opinando así que existe comunicación entre ellos. Afirman que las fechas de los trabajos no deberían coincidir para tener más tiempo que dedicarles a cada uno de estos por separado. Además, un alumno de 2º Bachillerato opina que “Existe muy buen rollo entre mis profesores/as en los pasillos y en el recreo”.

### 7) *Evaluación*

Según los datos obtenidos, los docentes de uno de los centros afirman evaluar un 70% en inglés y un 30% en español, con énfasis en los aspectos escritos, ya que los aspectos lingüísticos tienen menos importancia al ser un área eminentemente práctica. En cambio, los aspectos conceptuales reciben un 30% del total de la calificación. Los criterios de evaluación que utilizan están asociados a los objetivos didácticos y contenidos. Con respecto a los instrumentos de evaluación que utilizan son variados: listas de control y observación de participación en clase, escalas de valoración y exámenes escritos, entre otros.

Uno de los centros ha proporcionado muy poca información acerca de la forma de realizar exámenes y evaluaciones en español e inglés. Utilizan exámenes y listas de asistencia y participación, dado que han debido aportar criterios propios por las diversas normas que existen. Una de las frases que nos dijo la coordinadora del centro fue que “Aquí el bilingüismo hace aguas y no pienso aportar información porque la Ley debe ser clara y no *burlarse* de los implicados en este proyecto.”

El alumnado de ambos centros comparte la misma opinión del profesorado, ya que a la hora de valorar los contenidos y conocimientos adquiridos, afirma que el instrumento global utilizado en un mayor porcentaje es el examen, que supone entre un 70% y un 80% de la evaluación final. Además, se añade un 20% o 30% de actividades o proyectos bilingües y la asistencia y participación de clase. Sin embargo, añaden que la forma de realizar la evaluación

en clase es sumativa para ver el resultado final del programa y comprobar su utilidad. Respecto a la importancia que se da a los aspectos lingüísticos, mantienen el mismo criterio que sus profesores/as: no se suele tener en cuenta el nivel del alumnado.

#### 8) *Formación del profesorado y movilidad*

La gran mayoría de los docentes de estos centros afirma tener una formación aceptable y adecuada, aunque se podría mejorar. Para ello creen que se necesitaría seguir una formación continuada, salvo la coordinadora de esta área, que se ve muy cualificada para realizar su trabajo.

Sobre las iniciativas de participación de movilidad y formación, ha habido múltiples respuestas tales como haber realizado cursos metodológicos, lingüísticos y también sobre temas europeos, salidas al extranjero y ser organizadores de “Team building” para alumnos/as extranjeros, entre otros, en los que sería beneficioso para el alumnado poner en práctica todo lo que se ha ido aprendiendo. Sin embargo, por diversos factores no se pueden llevar a la práctica todos estos conocimientos y a algunos de los docentes no les motiva seguir aprendiendo y formándose más.

En relación con los aspectos del AICLE, hemos encontrado en nuestros datos que son los aspectos lingüísticos los que principalmente necesitan una mejora. Asimismo, la coordinadora de uno de los centros declara que “ya que la enseñanza bilingüe obliga a usar la metodología AICLE, debería ser condición *sine qua non* para participar en este tipo de programa, y no lo es, por lo que no existen profesores/as formados en ella.”

Esta perspectiva difiere de lo que el alumnado opina, ya que un 70% de los estudiantes afirma que sus docentes tienen un nivel básico de inglés para poder dar una clase muy limitada en esta segunda lengua. Otros creen que este nivel es insuficiente para los cursos de 1º y 2º Bachillerato donde “se debería hablar por los codos en inglés para que practiquemos todo el rato y podamos tener una conversación con los nativos del centro y no leer en inglés los temas y resolver algunas dudas nada más”, según una alumna de 2º Bachillerato. No obstante, existe otra parte del alumnado que reitera la opinión de sus docentes, y afirman que tienen un nivel adecuado para desarrollar sus clases en inglés.

En relación a la participación en programas de intercambio, existe el mismo número de alumnos/as que ha participado en dichos programas que los que no. Los que han participado afirman que lo hicieron al final de Educación Primaria y hablan de una forma

extraordinaria acerca de la experiencia vivida, la cual les ha sido beneficiosa para mejorar su competencia oral en inglés. En cambio, algunos de los alumnos/as que no han participado en este programa han declarado que les gustaría saborear dicha experiencia porque, a pesar de no haber viajado al extranjero, han tenido la oportunidad de realizar actividades voluntarias con los nativos del centro y esto fue lo que les incentivó a querer probar dichas experiencias.

Para participar en estos programas de intercambio, la gran mayoría se han visto animados por sus respectivas familias sin encontrar impedimento alguno, salvo algún caso específico donde el estudiante tenía la esperanza de poder realizar dicho intercambio y se le arrebató esta oportunidad de vivir una experiencia inolvidable. Uno de estos alumnos/as calificó a sus padres como “primitivos” o “retrógrados” por ser partícipes de esta decisión sin tomar en cuenta sus propios deseos. Al final de esta cuestión, los alumnos/as aconsejaron: “Si llegas a ser maestra, deberías crear un pensamiento aventurero a tus alumnos/as y será lo mejor para ellos”.

#### *9) Motivación y carga de trabajo*

Todos los docentes están de acuerdo en que participar en un programa bilingüe ha incrementado su carga de trabajo, ya que poco a poco se está implantando el bilingüismo en más áreas y etapas educativas. Sin embargo, creen que no se poseen los recursos necesarios ni la formación adecuada de inglés por parte del alumnado para facilitar el trabajo que se requiere.

Según los datos recogidos, podemos observar que el profesorado no tiene suficiente motivación, debido a que no obtienen los resultados esperados a pesar del gran trabajo que realizan. Aun así, siguen trabajando de la mejor manera posible para un mayor rendimiento académico y para proporcionar a los alumnos/as un trabajo más llevadero.

Al inicio de las clases con la metodología AICLE el alumnado estaba más motivado que ahora, ya que cada vez es mayor la carga lectiva y estas clases presentan una gran dificultad y exigencia para la mayoría de ellos, aunque siempre hay excepciones. Existen tres puntos de vista diferentes en este apartado. El primero de ellos coincide con la opinión de los docentes, ya que algunos alumnos/as critican el hecho de participar en estos programas debido a que su esfuerzo era excesivo y no les quedaba apenas tiempo para estudiar bien, además de no ver una mejoría sobresaliente. El segundo grupo considera que la carga lectiva ha aumentado, pero no exageradamente, por lo que se requiere algo más de esfuerzo a la hora de

realizar las tareas, actividades o proyectos y el estudio para los exámenes. Sin embargo, el tercer grupo opina que estar cursando sus estudios en un programa bilingüe te hace ser más capaz, más autónomo y más formado a nivel lingüístico en dicha lengua extranjera, por lo que supone un gran beneficio para su futuro. Todo esto depende de la motivación que se le dé a nuestro alumnado y del tipo de profesor que imparta las clases. Algunos de los alumnos/as dicen que “el inglés es una pesadilla porque mis profesores/as lo son”.

### *10) Valoración global*

La valoración global es la misma en general para todos los docentes, ya que están de acuerdo en que una de las principales dificultades es la falta de tiempo para la realización de reuniones y el desarrollo de proyectos. También opinan que ser docentes de este programa resulta algo difícil debido al desigual nivel de inglés que tiene el alumnado. Por último, otra debilidad que creen importante para el desarrollo de estos programas bilingües es la falta de interés por parte de varios profesores/as, “ya que algunos se han valido del bilingüismo como trampolín para obtener un destino más deseado”, y también por parte de alumnos/as que tienen un nivel inadecuado para este tipo de programas y no se preocupan por esforzarse por aprobar las asignaturas, ya que saben que no pueden suspender una ANL por el inglés, y todo esto va de la mano de la desmotivación del profesorado.

Por otra parte, hay quienes creen que uno de los aspectos positivos de estos programas bilingües es la gran participación existente por parte de la comunidad educativa. Además de esto, también hay muchos intercambios y nuevos proyectos para los alumnos/as (K2, Erasmus + y campamentos de inmersión lingüística, entre otros) y profesores/as que se comprometen a fondo con este trabajo. Por último, cabe mencionar lo bien valorado que está por parte de las familias hoy en día.

La conclusión que se obtiene de sus respuestas es que todo lo novedoso requiere tiempo para un constante avance o mejora. El profesor irá aprendiendo cada vez mejor cómo trabajar con el alumnado en clases bilingües, estando más seguro de su trabajo y atrayendo a nuevos estudiantes a este campo, ya que cada vez se está considerando más necesario saber idiomas en esta sociedad globalizada. También, muchos de ellos creen que la metodología que este tipo de programas requiere se debería trabajar desde la infancia, para que así el nivel del alumnado esté más equilibrado, pero, en general, como reflejan los hallazgos del estudio

de Lancaster (2016), todos tienen una actitud positiva hacia una mejor implementación del AICLE en el futuro y se sienten satisfechos con su trabajo.

Como bien sostienen los docentes de ambos centros, las dificultades que los alumnos/as encuentran en la participación en este programa bilingüe es el desconocimiento de una amplia gama de vocabulario a la hora de entender preguntas ejecutadas por el profesor. También opinan que una de las mayores dificultades es “cuando debo realizar un examen de filosofía con mayor rapidez y nitidez, ya que es demasiado extenso y mi capacidad de expresión y fluidez aún no es suficiente”, como afirma una alumna de 1º de Bachillerato.

En segundo lugar tenemos las ventajas, que se superponen a estas anteriores deficiencias porque la gran mayoría de alumnos/as se sienten más realizados y preparados en lenguas extranjeras. Declaran que cada vez van aprendiendo más a desenvolverse en varias lenguas extranjeras libremente en su vida diaria y sus futuros intercambios o salidas al extranjero. Esto también provoca una mayor motivación por parte del profesorado, puesto que advierte el interés proveniente de muchos de sus alumnos/as.

Dando una opinión global, se observa que la actividad bilingüe es muy favorable para todo el alumnado y profesorado, ofreciendo oportunidades únicas de experimentar con una nueva lengua y poder viajar sin temor al extranjero. No obstante, todos los alumnos/as opinan, al igual que sus profesores/as, que la mayoría de los docentes debería tener mayor formación y una mejor coordinación entre sí a la hora de impartir asignaturas dentro de este programa bilingüe.

### **3.7.2. Aulas italianas**

En segundo lugar expondremos los resultados en las aulas italianas según la opinión de los docentes y sus respectivos alumnos/as.

#### *1) Uso de la segunda lengua en clase*

Según los datos obtenidos, los docentes aseguran que su nivel de inglés es totalmente adecuado para enseñar a través de esta metodología AICLE, si bien sigue habiendo algunos casos que opinan que su nivel siempre se podría mejorar. Una de estas docentes asegura que “teachers must learn more because foreign languages require a continuous

improvement to improve quality of education”<sup>1</sup> y por ello están a favor de una formación continuada.

En cuanto al tiempo de la utilización del inglés en el aula, hay distintas opiniones, ya que algunos afirman utilizarla entre un 30 y 35%, otros sobre un 60 y 70% y una docente en particular un 100%. Así, estos dos últimos casos garantizan un mejor aprendizaje y una mayor adquisición de vocabulario específico sobre los temas abordados en clase.

Durante la lección observan que la mayoría de sus alumnos/as adquiere nuevos conocimientos y una mayor fluidez, así como vocabulario técnico sobre los argumentos presentados en clase, y también hay una mejora en sus habilidades y su aprendizaje cooperativo. Esta idea viene reflejada en el estudio realizado por Infante et al. (2009), ya que los resultados muestran una considerable participación del alumnado y una mayor fluidez. Todo esto ha sido posible con el transcurso de los meses, ya que al inicio de curso el alumnado era menos participativo por la dificultad que suponía expresar sus ideas sin haber adquirido el vocabulario necesario para ello. Como en todas las aulas, siempre hay otro tipo de alumnos/as que no prestan demasiada atención y esto perjudica tanto a la adquisición de habilidades como al vocabulario que retengan y, por lo tanto, esto influye en su participación durante la clase.

Verificando la opinión del profesorado, la mayoría del alumnado encuestado cree que el nivel de sus profesores/as es apropiado para el nivel educativo que enseñan. Sin embargo, como algunos docentes exponen, también opinan que ciertos profesores/as deberían mejorar su nivel en esta segunda lengua.

En cuanto a la utilización de la lengua extranjera, no todos los alumnos/as comparten la opinión del profesorado. Algunos afirman que su uso en clase ronda entre el 70 y 80% en la mayor parte de sus clases, salvo algunas excepciones, donde consideran que su utilización ronda un 50%, pues esto depende del profesor que la imparta. Por ello, gran parte de los encuestados consideran que ha habido una mejora en cuanto a su nivel de lengua extranjera, aunque a la hora de participar en clase se privan más debido a que no se sienten totalmente seguros con su vocabulario específico de algunos contenidos.

---

<sup>1</sup> Las lenguas extranjeras requieren una formación continua para mejorar la calidad de la enseñanza.

## 2) *Desarrollo de la L2 en clase: Funciones discursivas.*

Los docentes declaran utilizar el inglés en clase principalmente para la realización y corrección de actividades, organizar grupos para llevarlas a cabo y proporcionar *feedback* al alumnado durante el desarrollo del tema. Es decir, intentan utilizar tanto las funciones transmisivas como las interaccionales, ya que, “CLIL methodology represents a type of teaching based on active interaction with students and teacher”<sup>2</sup>, según afirma la coordinadora de bilingüismo. Sin embargo, esto dependerá en gran medida del profesorado que desarrolle la lección AICLE, puesto que algunos utilizan en mayor grado la segunda lengua para introducir el tema, transmitir contenidos, formular preguntas y aclararlas, además de interactuar con el alumnado, aunque existen ciertos docentes que aclaran que por falta de tiempo no pueden desarrollar todas las funciones interaccionales que requiere dicho programa. A pesar de esto, el enfoque AICLE conlleva un enorme beneficio para los alumnos/as. Además, esta metodología AICLE supone una interacción con el alumnado, puesto que lo conduce hacia un aprendizaje que lo estimula y le transfiere conocimiento útil para la vida real.

En este punto, la opinión del profesorado diverge de la del alumnado debido a que este segundo grupo sostiene que existe un predominio de las funciones transmisivas con respecto a las interaccionales. Esto último puede deberse, en mayor medida, a la escasa participación del alumnado. Los estudiantes afirman que durante el desarrollo de las clases AICLE, principalmente se introduce el tema, se transmiten contenidos y se resuelven dudas, aunque a veces también existe una interacción entre alumnado y profesorado. La aparición de estas funciones, como bien aclaran los propios docentes, dependerá del profesor/a que imparta la clase.

## 3) *Desarrollo de competencias en clase.*

Según el profesorado, la mayor competencia desarrollada en clase es la lingüística. Durante la lección se intenta practicar tanto la comprensión oral y escrita como la expresión oral y escrita. Además, existe también una interacción comunicativa (*listening, speaking, reading and writing*) con el alumnado para aumentar su creatividad y autonomía en el aprendizaje. Los docentes opinan que el alumnado tiene la oportunidad de crear una conciencia intercultural, puesto que realizan distintas actividades con los nativos del centro,

---

<sup>2</sup> La metodología AICLE representa un tipo de enseñanza basada en la interacción activa entre estudiantes y profesor.

debido a la mayor adquisición de vocabulario. Por último, dos de los docentes también mencionan trabajar la conciencia metalingüística en sus clases.

De acuerdo con la opinión del equipo docente, el alumnado comparte que la mayor competencia desarrollada durante las clases es la lingüística, puesto que las actividades que se suelen realizar en clase fomentan la comprensión y expresión oral. Igualmente, existe una interacción comunicativa oral y escrita (*listening, speaking, reading and writing*) con el profesor para realizar y corregir los ejercicios planteados. Por último, además de que el alumnado adquiera una conciencia intercultural como señalan los docentes, también cree haber aumentado su capacidad crítica y mejorado su comprensión escrita en el aprendizaje, aunque admiten que deberían progresar en esta última. Un alumno en concreto opina que “*grazie alle attività CLIL abbiamo ampliato le nostre conoscenze non solo a livello culturale ma anche in ambiti più scientifici e specifici.*”<sup>3</sup>

#### 4) Metodología y tipos de agrupamientos

Algunos docentes suelen trabajar con la clase completa o con agrupamientos, realizando actividades variadas (de respuesta abierta o respuesta única) centradas en el proceso y el alumnado. Otros plantean actividades donde el alumnado asume el rol del profesor, fomentando su autonomía y participación. Sin embargo, también nos encontramos con docentes que declaran “*have a limited experience of bilingual teaching and do not feel so confident in my English to teach classes*”<sup>4</sup> como afirma, por ejemplo, uno de ellos. Debido a esto, algunos de los docentes usualmente utilizan procesos de memorizar, entender y analizar la información.

Esta visión es compartida por el alumnado en su mayoría, ya que se observa una tendencia de cambio en la educación hacia un programa más innovador, en línea con los hallazgos de Lorenzo et al. (2009) y Pérez Cañado (en prensa). Este hecho podemos percibirlo en la respuesta de un alumno: “*le lezioni CLIL non sono lezioni tradizionali. I docenti svolgono gli alunni attraverso varie attività, che aiutano a comprendere e ad analizzare*

---

<sup>3</sup> Gracias a las actividades AICLE hemos ampliado nuestro conocimiento no solo a nivel cultural, sino también en ámbitos más científicos y específicos.

<sup>4</sup> Tienen una experiencia limitada de enseñanza bilingüe y no se sienten seguros con su nivel de inglés para impartir clases.

meglio le informazioni”.<sup>5</sup> Pero esto depende (como vemos en los datos expuestos anteriormente) del docente que imparta la clase, puesto que cada uno tiene sus propios métodos a la hora de transmitir los contenidos. Algunos estudiantes opinan que las tareas a realizar son más innovadoras gracias a las nuevas tecnologías, dado que suelen trabajar en grupos con actividades de respuestas abiertas mediante un aprendizaje basado en proyectos. En cambio, esta opinión anterior diverge de la del alumnado al opinar que otros docentes utilizan metodologías más tradicionales, es decir, con un enfoque léxico y trabajo autónomo, lo que conlleva una memorización de las respuestas y del contenido.

### 5) *Materiales y recursos*

Se percibe, según nuestros datos, que los docentes italianos están conformes con los materiales que utilizan al impartir sus clases. Según sus opiniones, se tratan de materiales propios, que resultan originales para que su alumnado lleve a cabo las actividades o tareas de manera más entretenida.

Por otro lado, existe una docente en particular que afirma no tener una pizarra electrónica en sus clases por escasez de recursos. Este hecho se encuentra reflejado en mayor medida en los estudios de Fernández y Halbach (2011) y Lorenzo et al. (2009). En consecuencia, se ve obligada a utilizar continuamente el libro o materiales propios.

Esta perspectiva difiere, en algunos aspectos, de lo que piensa el alumnado. Este aclara que los materiales más novedosos empleados en clase son el ordenador junto con la pizarra electrónica para obtener la información específica necesaria de manera más rápida. También tienen la posibilidad de crear blogs, *webquests* y *e-Twinning* donde poder dar sus propias opiniones o resolver dudas acerca de un tema común de clase. Pero, a pesar de esto, están algo descontentos por seguir utilizando diariamente el libro de texto como fuente principal de conocimientos. Un alumno en particular expone que “vengono utilizzati tutti gli strumenti che possono essere sfruttati a vantaggio dell’apprendimento, come i materiali multimediale, ma anche i libri di testo, che fornisce anche la scuola”.<sup>6</sup> Reconocen, por otro lado, que

---

<sup>5</sup> Las clases AICLE no son tradicionales. Los profesores/as desarrollan la capacidad del alumnado mediante de diversas actividades, que ayudan a analizar y comprender mejor la información.

<sup>6</sup> Se utilizan todas las herramientas que pueden ser aprovechadas para el beneficio del aprendizaje, como materiales multimedia y también libros de texto que proporciona la escuela.

algunos profesores/as sí les proporcionan varios materiales originales y propios, pero no los suficientes para estas clases AICLE.

#### 6) *Coordinación y organización*

Según los docentes, se está intentando llevar a cabo el Currículo Integrado de Lenguas pero con bastante lentitud. Con respecto a la coordinación, hay docentes que alegan una existencia de la misma y otros que no. Esto se debe a que, a pesar de su disponibilidad, “we don’t work together, as a team, and for this reason I plan my activities and work by myself, just asking them for tips”<sup>7</sup>, como alega un docente. Por esto, nos encontramos con profesores/as que planifican sus actividades individualmente, notándose así una falta de cooperación reflejada también en el estudio de Infante et al. (2009). Ellos mismo reconocen que la metodología AICLE requiere mucha más comunicación y cooperación entre el equipo docente para lograr sus objetivos.

Sobre el apoyo proporcionado al centro, existen docentes que consideran que el apoyo es suficiente, pero siempre con necesidad de mejorar. Otros, en cambio, creen que el centro no está lo suficientemente apoyado porque, en los niveles más altos, implantan más trabajo extra sin ningún tipo de reconocimiento ni valor. Estos docentes no obtienen ningún beneficio, sino una excesiva carga de trabajo a la hora de preparar sus clases con el segundo idioma. Algunos docentes opinan que deberían ser provistos de una ayuda mediante cursos de formación continuada o nuevos materiales tecnológicos. Un docente del centro opinó que “El único consuelo que me queda es el interés que pueda crearle a mi alumnado.”

En este aspecto, la mayoría del alumnado discrepa de la opinión de los docentes porque cree que existe suficiente coordinación entre los profesores/as de esta área para desarrollar las lecciones AICLE, ya que todo está supervisado por la coordinadora de bilingüismo. Esta es la principal promotora para llevar a cabo las clases de este tipo. También achacan esta idea al hecho de ver “el buen rollo que existe entre sus profesores/as”, como afirma uno de los alumnos/as entrevistados.

---

<sup>7</sup> No trabajamos juntos, como un equipo, y por esta razón planteo mis actividades y mi trabajo sola; solamente les pido consejos.

## 7) Evaluación

Los docentes afirman evaluar principalmente el conocimiento específico a través de exámenes, con un 60% del total de la calificación y un 40%, repartido entre las habilidades que desarrollan para plasmarlos en los exámenes tanto orales como escritos, además de la fluidez, coherencia y exactitud de la que precisan (todo esto en inglés). Además, uno de los profesores/as afirma que “I prioritize content knowledge to language competence. Moreover, I correct mistakes, but I don’t consider them for the evaluation”.<sup>8</sup> Los criterios de evaluación que utilizan están asociados a los objetivos didácticos y contenidos. Los instrumentos de evaluación que utilizan son variados: listas de control y observación de participación en clase, escalas de valoración, rúbricas y exámenes escritos, entre otros.

El alumnado proporciona otra opinión distinta al profesorado puesto que, según ellos, se pueden observar dos formas distintas de valoración en la evaluación. Una de ellas concede un 70% del valor global a los contenidos adquiridos y a la participación en clase y un 30% a la fluidez que muestra el alumnado en habla inglesa. Afirman que, en otra segunda forma de evaluar, se otorga un 30% valor al contenido adquirido, un 20% al vocabulario que obtienen y un 50% a la capacidad de explicar y enlazar ideas clave. Manifiestan que la forma de realizar la evaluación en clase es formativa y sumativa para extraer el resultado final del programa y comprobar su utilidad. Sin embargo, una alumna opina que “i docenti dovrebbe valutare principalmente il livello di linguaggio straniero che ne abbiamo”.<sup>9</sup> Acerca de los instrumentos que utilizan para evaluar, encontramos los exámenes en inglés, tanto escritos como orales, y el desarrollo de actividades durante el trimestre, además de listas de control y observación de participación en clase o escalas de valoración, como exponían los docentes.

## 8) Formación del profesorado y movilidad

La gran mayoría de los docentes de estos centros manifiesta tener una formación adecuada al haber expuesto claramente que tuvieron una buena formación. Aun así, creen que deberían mejorar sobre todo las habilidades de *listening* y *speaking*, porque como indica uno de los docentes “training in CLIL lessons is never enough”.<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Priorizo el conocimiento del contenido sobre la competencia lingüística. Además, corrijo los errores, pero no los tengo en cuenta para la evaluación.

<sup>9</sup> Los maestros/as deberían evaluar principalmente el nivel de lengua extranjera que tenemos.

<sup>10</sup> La formación en lecciones AICLE nunca es suficiente.

Sobre las iniciativas de participación de movilidad y formación, ha habido múltiples respuestas, ya que algunos afirman haber realizado cursos metodológicos en distintos países, cursos lingüísticos, salidas al extranjero y proyectos de movilidad C1, entre otros, pero, a pesar de esta formación, ven conveniente seguir continuando con su desarrollo y que la universidad o el propio instituto les ofrezca distintos proyectos en los que participar para mejorar sus habilidades, sobre todo lingüísticas y culturales.

En contraposición a la idea anterior, la mayoría del alumnado sostiene que no todos sus profesores/as poseen un nivel adecuado de inglés para impartir clases bilingües y, por tanto, deberían mejorar en ese aspecto. Con respecto a la participación del alumnado en programas de intercambio, hay una mayor cantidad de estudiantes que han participado en ellos. Según las experiencias vividas de aquellos alumnos/as que tomaron parte en estos programas, les han ayudado bastante a desarrollar sus habilidades para hablar y escuchar en inglés. También han mejorado distintas competencias y, además, creen que será beneficioso por lo que respecta al mundo laboral porque les ha hecho ser más autónomos y esto les proporcionará oportunidades para su futuro. Hay alumnos/as que dan las gracias a su familia por incentivarlos a vivir esta nueva experiencia porque “mi hanno aiutato a capire un nuovo mondo”<sup>11</sup>, como afirma uno de estos. En cambio, para los que no han tenido oportunidad de participar, esto se ha debido a la prohibición por parte de sus familias o por el simple hecho de que, cuando terminen sus estudios, tienen pensado quedarse en su ciudad con alguna empresa familiar y no les interesa viajar al extranjero.

### 9) *Motivación y carga de trabajo*

Todos los docentes italianos manifiestan un incremento en su carga de trabajo a la hora de preparar clases, puesto que, como indica uno de los docentes, “you have to organise activities, search online materials and choose the most suitable ones for your students”<sup>12</sup>, ya que, progresivamente, se está implantando el bilingüismo en más áreas y etapas y no se cuenta con los recursos necesarios ni la formación necesaria de inglés por parte del alumnado para facilitar ese trabajo.

---

<sup>11</sup> Me han ayudado a entender un mundo nuevo.

<sup>12</sup> Tú tienes que organizar las actividades, buscar materiales online y elegir los más adecuados para tus estudiantes.

La motivación que tienen aquí los profesores/as es mayor. Creen que desempeñan adecuadamente su trabajo y que esto beneficiará a su alumnado en el futuro, además de introducir en sus propias vidas experiencias nuevas como profesores/as bilingües o nativos. En cambio, hay otros que afirman estar más desmotivados porque no hay lugares oportunos para desarrollar dichas clases ni herramientas tecnológicas para apoyar estas actividades.

Las opiniones del alumnado difieren notablemente en este apartado. Encontramos alumnos/as que apoyan las ideas del profesorado al exponer que la carga de su trabajo se ha incrementado mucho y esto supone gran sacrificio y esfuerzo. No obstante, a pesar de lo que implica esto, la gran mayoría está motivada a seguir con el programa. Sin embargo, otros opinan que la carga lectiva no supone tanto esfuerzo como el que esperaban encontrar a la hora de realizar las tareas, actividades o proyectos y el estudio para los exámenes.

La gran mayoría opina que el hecho de estar cursando sus estudios en un programa bilingüe les hace ser más capaces, más autónomos, y les permite disponer de más vocabulario, vivir distintas experiencias y estar más formados a nivel lingüístico en dicha lengua extranjera, por lo que resulta muy beneficioso para su futuro.

#### *10) Valoración global*

Este último apartado engloba las principales ventajas e inconvenientes de participar en uno de estos programas.

Según todos los docentes encuestados, una de las principales dificultades para llevar a cabo este tipo de programa bilingüe es la falta de formación del profesorado AICLE y la escasez de TIC para desarrollar la metodología AICLE, como se percibe en los estudios de Banegas (2013) e Infante et al. (2009). También existe un grave problema en lo referente a los distintos niveles de inglés que presenta el alumnado, además de la falta de interés por parte de algunos profesores/as y de algunos alumnos/as inmersos en este programa. Otro punto que se observa es que algunos docentes están desmotivados, debido a que su “esfuerzo y trabajo no se ve reflejado en los resultados obtenidos” como afirmaba un docente del centro. Algunos profesores/as intentan motivar al alumnado con trabajos para realizar y exponer en PowerPoint y exposiciones sencillas de algún tema en concreto, ya que así se divierten aprendiendo y no caen directamente en la desmotivación.

Por otra parte, las fortalezas son diversas. Hay quienes creen que uno de los aspectos positivos de estos programas AICLE es la participación por parte del alumnado y de los

docentes en intercambios y nuevos proyectos para una mejora del nivel de lengua extranjera, además de un mayor desarrollo a nivel personal. Hay profesores/as que de verdad se comprometen con este trabajo y por ello siguen “luchando” para obtener una mejor educación multilingüe en el futuro. Por último, debemos mencionar el gran apoyo que proporcionan las familias a los alumnos/as, y lo bien valorado que está este enfoque de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, como se puede observar, la opinión generalizada del enfoque AICLE es muy similar a la de los españoles, ya que se requiere tiempo para su correcta implementación. El docente irá aprendiendo cada vez más cómo trabajar mejor con el alumnado en las clases bilingües. Creará más confianza en sí mismo y atraerá más alumnos/as a este campo, pues cada vez se está considerando más necesario. Además opinan que este tipo de metodología requiere una implementación desde edades tempranas para que el nivel esté equilibrado entre el alumnado. En definitiva, todos se sienten satisfechos con su trabajo y se proponen mejorarlo.

Tal como opinan los profesores/as, los estudiantes perciben un mayor número de aspectos positivos que negativos. Según el alumnado italiano, uno de los principales beneficios del AICLE es poder hablar libremente de cualquier tema al poseer un amplio vocabulario, expresarse con una mayor fluidez y, sobre todo, sentirse útiles por todo ello. Consideran que la principal dificultad es adquirir gran cantidad de vocabulario específico en tan poco tiempo y acostumbrarse al hábito de conversar en inglés la mayor parte del tiempo.

En general, valoran este programa como una oportunidad única, útil y muy positiva tanto para su vida personal como profesional. Opinan que tiene una buena organización y objetivos y la mayoría valora esta actividad con un nueve sobre diez, ya que la conciben como el “arma” perfecta para un nuevo tipo de aprendizaje constructivista.

### **3.7.3. Comparativa entre los resultados de las aulas españolas y las italianas**

#### *1) Uso de la segunda lengua en clase*

Considerando los datos obtenidos anteriormente, se puede percibir una apreciación del AICLE ligeramente más positiva en las aulas italianas, ya que el porcentaje de utilización del inglés en clase suele ser mayor. Tanto profesores/as como alumnos/as españoles, en su mayoría, opinan que su nivel es demasiado básico y deberían mejorarlo para seguir impartiendo clases de este tipo. En cuanto a su utilización, comprobamos que los docentes

españoles intentan introducir este segundo idioma durante la mayor parte del tiempo (entre un 60%), pero no es suficiente para llegar al éxito pleno de este programa. En cambio, el profesorado y alumnado italiano opina que el nivel de inglés es adecuado para el desarrollo de sus clases, y como consecuencia, la lengua extranjera está más presente en clase en la mayoría de los casos. Existe un caso excepcional, donde la docente es canadiense y declara que “en mis clases se entra hablando inglés y se sale de igual manera porque no permito escuchar ninguna palabra que no sea en ese idioma”.

Otro dato importante a tratar dentro de este aspecto es el hecho de que los alumnos/as españoles, a pesar de adquirir un amplio vocabulario y un mayor conocimiento de esta lengua, comienzan el curso más motivados con este novedoso programa. Sin embargo, actualmente existe una ausencia de participación en clase, ya que hay un incremento de dificultad en la carga lectiva y eso les cohibe a la hora de plantear preguntas o resolverlas. Por el contrario, los alumnos/as italianos iniciaron el curso más desmotivados al percibir que el excesivo cargo de trabajo no les permitía desarrollar el curso como hasta ahora. Sin embargo, esto cambia cuando comienzan a aumentar su vocabulario y perfeccionar su nivel en esta segunda lengua.

## *2) Desarrollo de la L2 en clase: Funciones discursivas*

En ambos países percibimos que existe una leve inclinación hacia la utilización de las funciones transmisivas, pero intentan por todos los medios introducir, cada vez más, las funciones interaccionales. Sin embargo, en Italia, algunos profesores/as admiten haber alcanzado en clase el mismo nivel de uso de ambas funciones. Tanto docentes españoles como italianos opinan que la utilización de estas funciones interaccionales requiere de la participación del alumnado, que algunas veces es difícil conseguir. Para ello intentan realizar preguntas y actividades motivadoras para captar la atención de su alumnado y ofrecer *feedback* siempre que se pueda.

## *3) Desarrollo de competencias en clase*

Como se puede observar claramente en los datos recogidos, tanto en los centros de España como en los de Italia se percibe una notable predilección por el desarrollo de competencias lingüísticas en clase. El profesorado, en su mayoría, desarrolla durante la lección la comprensión y expresión oral para la realización de deberes o exámenes. También

se percibe una gran interacción comunicativa oral entre docente y alumno, para realizar *listening* y *speaking* en cualquier situación. Así, se consigue que haya una mayor autonomía y una capacidad crítica en el aprendizaje del alumnado, debido al esfuerzo que esto requiere. Por último, encontramos una clara diferencia entre ambos contextos, dado que se advierte una existencia de la competencia metalingüística en mayor medida en las aulas italianas con respecto a las españolas.

#### 4) *Metodología y tipos de agrupamiento*

En ambos países se realizan actividades donde se requieren múltiples agrupamientos. A pesar de que el profesorado intenta ser lo más innovador posible, el alumnado de ambos países no comparte esta opinión. En Italia, los estudiantes muestran una decepción mayor con respecto a España al realizar las tareas propuestas, ya que afirman que son parecidas a las tradicionales en la mayoría de los casos. Esto puede deberse a la falta de práctica o formación del profesorado. Por otro lado, un dato a destacar sobre las aulas españolas es la existencia de una docente en particular, que trabaja con el alumnado mediante el aprendizaje basado en proyectos para aumentar la motivación del alumnado.

#### 5) *Materiales y recursos*

Referente a este aspecto, el material principal que se sigue utilizando en la mayoría de las clases, tanto españolas como italianas, es el libro de texto. Sin embargo, también es verdad que otros docentes intentan redactar sus propios materiales, originales e innovadores, para facilitar el aprendizaje del alumnado.

En España se observa una mayor existencia de materiales propios. Asimismo, en ambos países existe una invocación con respecto a la utilización de las TIC, ya que se han creado *wikis* y *blogs* para resolver y plantear dudas. Además de esto, se observa que en todas las aulas españolas existen pizarras electrónicas y ordenadores donde poder buscar la información que se requiera. Sin embargo, en Italia, percibimos una escasez en este tipo de materiales.

## 6) *Coordinación y organización*

Tal y como muestran los datos, existe una mayor coordinación del equipo docente en los centros españoles con respecto a los italianos. Los docentes españoles afirman trabajar siempre como un equipo, y comunicarse de la mejor manera para que la colaboración pueda llevarse a cabo correctamente. En cambio, en Italia, nos encontramos con profesores/as que actúan libremente sin contar con los demás, lo que perjudica a la coordinación docente.

En este aspecto, la mayoría del alumnado español cree que existe una buena coordinación entre sus docentes. Esta creencia concuerda con la opinión de los alumnos/as italianos, ya que opinan que existe una buena coordinación entre el profesorado, debido a que la coordinadora de bilingüismo se encarga de dirigirlos a todos. Por ello, estos estudiantes creen que su colaboración es suficiente, aunque mejorable en algunos aspectos.

## 7) *Evaluación*

Como claramente se contempla en los datos recogidos, en ambos contextos se utiliza una evaluación continuada, formativa y sumativa. No obstante, siempre se le da mayor importancia al examen global de conocimiento, quedando así en un segundo plano los aspectos lingüísticos y conceptuales. En Italia también se evalúan ciertas habilidades además de fluidez y coherencia, que son necesarias para que el alumnado italiano pueda realizar exámenes orales. Para realizar esta evaluación utilizan distintos instrumentos, tales como listas de control y observación de participación en clase, escalas de valoración, rúbricas o exámenes escritos.

## 8) *Formación del profesorado y movilidad*

No solo el profesorado español, sino también los docentes italianos, afirman poseer una adecuada formación para participar en este tipo de programas. Sin embargo, no descartan la opción de una mejora, sobre todo en los aspectos lingüísticos. Para esta formación, todos los docentes afirman haber participado en cursos y programas impartidos en el extranjero, de los cuales una parte tenían como tema principal la metodología AICLE. Sí es cierto que hay profesores/as no cualificados totalmente para implementar con éxito este enfoque AICLE.

Por otro lado, encontramos que la mayoría del alumnado, tanto español como italiano, ha tenido la oportunidad de participar en los programas de movilidad. Los estudiantes que

viven esta experiencia hablan extraordinariamente bien de ella, ya que son más autónomos en ciertos aspectos de su vida y, además, han notado una gran mejoría en su nivel de expresión en esta segunda lengua.

#### *9) Motivación y carga de trabajo*

Según se desprende de nuestros datos, el alumnado italiano se siente más motivado con respecto al alumnado español. Esto se debe a que los estudiantes italianos, a pesar de reconocer que la carga lectiva ha aumentado notablemente, intentan superarse cada día más con este novedoso enfoque. Algunos de estos alumnos/as opinan que se sienten más o menos motivados dependiendo de la asignatura y el profesor que la imparta. Sin embargo, algunos de los estudiantes españoles caen en la desmotivación al comprobar la gran dificultad que presentan las clases AICLE. Por otro lado, encontramos otro grupo donde estos estudiantes afirman motivarse en el transcurso del curso para poder mejorar su inglés y ser “provechosos para el futuro”, como uno de ellos expone.

La motivación, como opinan algunos de los profesores/as y alumnos/as de estos centros, varía según la asignatura y el profesor que la imparta. Si este docente no imparte las clases con metodología y materiales AICLE, el alumnado no es capaz de motivarse solo ante la situación de dificultad que presenta este enfoque.

#### *10) Valoración global*

Como se vislumbra en nuestros datos, los docentes italianos tienen un mayor nivel de lengua extranjera, aspecto clave que deberían mejorar las aulas españolas. En ambos países se observan aspectos negativos, los cuales hay que mejorar, y aspectos muy positivos para que AICLE tenga éxito, como, por ejemplo, una metodología centrada en el estudiante y materiales propios. Por ello, todos los docentes coinciden con la idea de que este novedoso enfoque requiere tiempo y práctica, lo cual se irá adquiriendo con el paso del tiempo. Pero a pesar de ello, está siendo beneficioso tanto para el aprendizaje del alumnado como para el del profesorado, ya que ofrece oportunidades únicas de experimentar con una nueva lengua y metodología. El tipo de enseñanza-aprendizaje se vuelve mucho más innovador y motivador para el alumnado que de verdad esté interesado en aprender y, por este motivo, la mayoría de los estudiantes de España e Italia se sienten afortunados al ser partícipes en este novedoso programa.

### **3.8. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación**

El presente estudio ha pretendido aportar datos comparativos sobre la implementación práctica, a pie de aula, del enfoque AICLE, con el fin de arrojar luz sobre la actual controversia que afecta a su caracterización (véase sección 1). Sin embargo, presenta diversas limitaciones que exponemos a continuación. Una limitación inicial de este estudio es que iba dirigido principalmente a centros de Educación Primaria públicos, pero, debido a la inexistencia de estos centros en Foggia (Italia), se adaptó a estudiantes de 4º y 5º curso de Institutos de Enseñanza Superior, lo que equivaldría a 1º y 2º Bachillerato en el sistema educativo español. Hubo dos institutos que se ofrecieron sin problema a colaborar con el estudio y se seleccionaron varios estudiantes de cada clase de los niveles de 1º y 2º Bachillerato para obtener muestras de todo tipo, ya que variaban algunas de sus asignaturas y profesores/as. No se puede decir que sucediese lo mismo en Jaén, ya que la cantidad de colegios de Educación Primaria bilingües era más elevada, por lo que se tuvo que tomar la misma muestra de Bachillerato para que fuese comparable en ambos contextos.

Se confía en que los participantes respondan a las preguntas con la mayor honestidad, aunque siempre cabe la posibilidad de que los encuestados aporten respuestas no verdaderas o que, a la hora de responder, puedan omitir datos para acabar rápidamente la entrevista. Consideramos que estos errores se han reducido por el hecho de que las entrevistas eran anónimas. Los alumnos/as que participaron en este proyecto lo hicieron voluntariamente y, por ello, algunos declinaron participar. Con los profesores/as sucedía exactamente lo mismo; unos se negaron directamente y otros rechazaron la encuesta por falta de tiempo. Por tanto, la muestra resultante es numéricamente reducida.

Otra limitación importante en este trabajo ha sido la inexistencia de triangulación metodológica, ya que únicamente se utilizan entrevistas para la recogida de datos y sería interesante incorporar otro instrumental como encuestas u observación en estudios posteriores.

Por tanto, existen numerosas formas en que este estudio podría ser replicado y ampliado en otras investigaciones. Para empezar, se podría realizar un estudio longitudinal cualitativo sobre los efectos del enfoque AICLE en la competencia del idioma de inglés, el conocimiento de español e italiano, y el conocimiento del contenido de aquellas materias que son impartidas en lengua extranjera en Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria en

una específica provincia que en el caso de España correspondería a Jaén (Andalucía) y en el caso de Italia a Foggia (La Puglia).

Este tipo de investigación también se podría elaborar de tal manera que no solo se escojan centros públicos para el estudio, sino diversos tipos de centro (público – privado - concertado) con la finalidad de obtener información detallada de cómo los programas AICLE están funcionando en diversos contextos.

Además, se podría comprobar el resultado de cómo ha ido evolucionando la metodología AICLE en las distintas etapas del sistema educativo desde Primaria hasta el Educación Terciaria (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010; Wolff, 2003;). En este sentido, sería muy útil realizar estudios longitudinales que impliquen el seguimiento de la evolución de los alumnos/as en diferentes niveles educativos.

Por último, se podría estudiar la formación del profesorado desde el momento en que el docente se introduce por primera vez como profesor bilingüe en la etapa educativa hasta un periodo de años establecido. Igualmente, se podrían incluir las opiniones de padres y madres en estos futuros estudios, lo cual aportaría una visión general más completa.

### **3.9. Conclusión**

Nuestro estudio nos ha permitido realizar una comparativa entre la implementación del AICLE en dos contextos monolingües europeos: el español y el italiano. Para ello nos hemos centrado en varios IES, tanto en España como en Italia, donde hemos llevado a cabo entrevistas semi-estructuradas con triangulación de sujetos a través del trabajo con profesorado y alumnado.

Con respecto a nuestro primer objetivo, los resultados nos permiten constatar que los profesores/as en España tienen una visión mayoritariamente positiva con respecto a la metodología centrada en el alumno, los recursos y materiales propios y originales utilizados en clase, la mayor organización y colaboración docente y la formación docente, aunque creen que deben mejorar en este último aspecto. Sin embargo, existe una visión negativa en cuanto al nivel de lengua extranjera que poseen y a la forma de evaluar utilizada en clase, debido a que centran su interés en el resultado final.

En lo referente al segundo objetivo de la investigación, en el alumnado español vislumbramos una mayor participación en clase, pero en contraposición con el profesorado,

no tienen demasiada motivación debido a que la metodología utilizada sigue siendo tradicional. También opinan que los materiales son originales, pero no lo suficientemente innovadores. No obstante, creen que la participación en este programa les resultará beneficiosa para su futuro.

Si nos centramos en el tercer objetivo, los docentes italianos poseen una actitud bastante positiva con respecto a su nivel de formación de la lengua extranjera. Además, consideran que la participación y motivación del alumnado aumenta considerablemente, debido al empleo de actividades novedosas con la utilización de las TIC y materiales originales e innovadores. Sin embargo, se constata una visión negativa con respecto a la escasa coordinación entre el profesorado, la falta de recursos y una mayor utilización de las TIC. Por último, la evaluación sigue siendo algo tradicional.

De acuerdo con nuestro cuarto objetivo, en el alumnado italiano observamos una actitud más positiva hacia el enfoque AICLE, ya que son más participativos en clase, las actividades con materiales originales e innovadores le resultan más atractivas, poseen mayor autonomía del aprendizaje y creen que participar en este tipo de programas les resultará de gran ayuda para desenvolverse en una sociedad cada vez más multilingüe. No obstante, los aspectos negativos a destacar son la evaluación utilizada y la escasez de recursos.

Por lo tanto, percibimos una actitud más positiva en las aulas italianas frente a las españolas, debido principalmente al nivel de lengua extranjera que se posee en ellas. Sin embargo, la coordinación docente en España tiene mayor éxito, por lo que esta debería ser reforzada en Italia y en España realizarse una mejora de la adquisición de lengua extranjera. En cambio, los materiales y la metodología utilizada en ambos países se asemeja bastante, ya que se intentan utilizar materiales propios, originales e innovadores y una metodología centrada principalmente en el alumno.

Como se ha constatado, el AICLE está generando actitudes positivas en los participantes. Es cierto que aún queda mucho camino por recorrer, como se ha evidenciado en las principales deficiencias que hemos diagnosticado, pero lo importante es que se continúen replicando estudios como el actual para poder seguir aprendiendo de las buenas prácticas de otros contextos, estudiando las principales lagunas y también potenciando las principales fortalezas de estos programas con el fin de mejorar su implementación en el futuro.

## 4. Bibliografía

- Aguilar, M. y Rodríguez, R. (2011). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
- Alejo, R., y Piquer-Píriz, A. (2010). CLIL teacher training in Extremadura: A needs analysis perspective. In Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, (pp. 219-242). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Alonso, E., Grisaleña, J., Campo, A. (2008). Plurilingual education in secondary schools: Analysis of results. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 36-49.
- Arroyo Pérez, Y., Vázquez Aguilar, E., Rodríguez Gómez, F., Rocío Arias Bejarano, R., Vale Vasconcelos, P. y Coronado Marín, A. (2015). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso Escolar 2012/13*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Baetens Beardsmore, H. (1990). Multilingual education in Europe: Theory and practice. In *Korean Language Education in China*, 107-129. The Korean Society of Bilingualism.
- Baetens Beardsmore, H. & Kohls, J. (1988). Immediate pertinence in the acquisition of multilingual proficiency. *Canadian Modern Languages Review* 44, 241-261.
- Baetens Beardsmore, H. & Swain, M. (1985). Designing bilingual education: Aspects of immersion and European school models. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6, 1-15.
- Banegas, D. L. (2012). CLIL teacher development: Challenges and experiences. *Latin American Journal of Content y Language Integrated Learning*, 5(1), 46-56.
- Brown, C. L. (2004). Content-based ESL Curriculum and Academic Language Proficiency. *The Internet TESL Journal*, X(2). <http://iteslj.org/Techniques/Brown-CBEC.html> (July 9th, 2010).
- 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(3), 587-597.

- Cabezas Cabello, J. M. (2010). A SWOT analysis of the Andalusian Plurilingualism Promotion Plan (APPP). In M. L. Pérez (Ed.), *Proceedings of the 23<sup>rd</sup> GRETA Convention* (pp. 83-91). Jaén: Joxman.
- Castañón López, A. (2016). AICLE claro, conciso, práctico, please. *Publicaciones didácticas*, 75, 298-320.
- Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, (pp. 1-21).
- Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24.
- Cinganotto, L. (2016). CLIL in Italy: A general overview. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 374-400.
- Comisión de las Comunidades Europeas. (1995). *Libro Blanco sobre la Educación y la Formación. Enseñar y aprender, hacia la sociedad cognitiva*. Bruselas: Comisión Europea.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2011). *Orden de 28 de junio, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. BOJA nº 136, (pp. 6-19). Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2013). *Guía informativa para centros de enseñanza bilingüe*. 2ª edición. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. (2016). *Plan Estratégico del desarrollo de las Lenguas en Andalucía. Horizonte 2020*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Costa, F. y Coleman, J. A. (2012). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19.
- Coyle, D. 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential*, D. Marsh (Ed.), (pp. 27-28). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Coyle, D. (2006). *Content and language integrated learning. Motivating learners and teacher*. [blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf](http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf). (September 1st, 2013).

- Coyle, Do. (2008). CLIL: A pedagogical approach from the European perspective. In Nelleke Van Deusen-Scholl y Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of language and education. Second and foreign language education*, 4, 97–111. New York: Springer Science y Business Media.
- Coyle, D. (2009). Promoting cultural diversity through intercultural understanding: A case study of CLIL teacher professional development at in-service and pre-service levels. In M. L. Carrió-Pastor (ed.), *Content and language integrated learning: Cultural diversity* (pp. 105-124). Frankfurt-am- Main: Peter Lang.
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK: Cambridge, University Press.
- Coyle, D. (2010). Foreword. In Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*, (pp. VII-VIII). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Cummins, J. (2000). *Immersion Education for the Millennium: What we have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion*. <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>.
- Czura, A. y Papaja, K. (2013). Curricular models of CLIL education in Poland. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 321-333.
- Czura, A., Papaja, K., y Urbaniak, M. (2009). Bilingual education and the emergence of CLIL in Poland. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 172-178). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Dalton-Puffer, C. y Nikula, T. (2006). Introduction. *Vienna English Working Papers* 15(3), 4-7.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From Practice to Principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Darn, S. 2006. *Content and Language Integrated Learning*. <http://www.teachingenglish.org.uk/think/articles/content-language-integratedlearning>. (July 9th, 2010).

- Dueñas, M. (2004). The whats, whys, hows and whos of content-based instruction in second/foreign language education. *International Journal of English Studies*, 4(1), 73-96.
- Eurydice (2006). *Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe*. Brussels: Eurydice
- Fernández Fernández, R., Pena Díaz, C., García Gómez, A., y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum*, 3, 161-173.
- Fernández, R. y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid autonomous community bilingual project. In Y. Ruiz de Zarobe, J. M. Sierra, y F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts* (pp. 103-127). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Fortanet-Gómez, I. y Ruiz-Garrido, M. F. (2009). Sharing CLIL in Europe. In M. L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and Language Integrated Learning: Cultural diversity* (pp. 47-75). Frankfurt-am-Main: Peter Lang.
- Frigols Martín, M. J. (2008). *CLIL implementation in Spain: an approach to different models*. Valencia: Consellería de Educación de la Generalitat Valenciana.
- Gallagher, E., Morilla, C. (2009). A new CLIL method: AMCO and the practical use of multiple intelligences in the classroom. En V. Pavón and J. Ávila (Eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía-Universidad de Córdoba, (pp. 131-151).
- Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. Educational Practice Reports No. 11. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. Retrieved from <http://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh>.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students? *Handbook of Bilingualism and Multiculturalism*, (pp. 547-576).
- Harrop, E. (2012). Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities. *Encuentro*, 21, 57-70.

- Infante, D., Benvenuto, G. y Lastrucci, E. (2008). Integrating Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 74-82.
- Infante, D., Benvenuto, G., y Lastrucci, E. (2009). The effects of CLIL from the perspective of experienced teachers. In D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M. J. Frigols-Martín, S. Hughes y G. Langé (Eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 156-163). Jyväskylä: Universit of Jyväskylä.
- Jäppinen, A.K. (2005). Thinking and content learning of mathematics and science as cognitional development in content and language integrated learning (CLIL): *Teaching through a foreign language in Finland*, in *Language and Education*, 19, 147-168.
- Jäppinen, A. K. (2006). CLIL and future learning. In S. Björklund, K. MårdMiettinen, M. Bergström y M. Södergård (Eds.), *Exploring Dual-Focussed education. Integrating language and Content for Individual and Societal Needs*. [http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_952-476-149-1.pdf](http://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-149-1.pdf). (September 1st, 2013).
- Järvinen, H. M. (2005). Language learning in content-based instruction. In A. Housen y M. Pierrard (Eds.), *Investigations in second language acquisition* (pp. 433-456). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Järvinen, H. M. (2006). *Language in content instruction. Issues in promoting language and learning in CLIL type provision*. [lici.utu.fi/materials/article\\_jarvinen.pdf](http://lici.utu.fi/materials/article_jarvinen.pdf). (September 1st, 2013).
- Junta de Andalucía. (2005) *Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/boja/boletines/2005/65/d/5.html>
- Junta de Andalucía. (2017) *Plan Estratégico de Desarrollo de las Lenguas en Andalucía*. Recuperado de: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/abaco-portlet/content/462f16e3-c047-479f-a753-1030bf16f822>
- Kowal, M., Swain, M. (1997). From semantic to syntactic processing. How can we promote it in the immersion classroom?. In R.K. Johnson and M. Swain (Eds.), *Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge. Cambridge University Press, (pp. 284-309).

- Lambert, W. E.: Bilingualism and language acquisition. En H. Winitz (Ed.), *Native Language and foreign Language acquisition. New York: The New York Academy of Sciences, 1981, 379, 9-22.*
- Lancaster, N. (2016). Stakeholder perspectives on CLIL in a monolingual context. *English Language Teaching, 9(2)*, 148-177.
- Langé, G. (2007). Postscript to CLIL 2006 and future action. In D. Marsh y D. Wolff (Eds.), *Diverse contexts, converging goals: CLIL in Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in Content and Language Integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal, 1*, 31-42.
- Lasagabaster, D. y Doiz, A. (2016). CLIL students' perceptions of their language learning process: Delving into self-perceived improvement and instructional preferences. *Language Awareness*. doi: 10.1080/09658416.2015.1122019.
- Lasagabaster, D., y Ruiz de Zarobe. (2010). Ways forward in CLIL: Provision issues and future planning. In D. Lasagabaster y Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. 278-295). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL. Research Journal, 1(2)*, 4-17.
- Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2010). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal 64(4)*, 367-375.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE número 106 de 4/5/2006: 17158-17207.
- Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa 126. BOE nº 52, España, 28 de febrero de 2014.
- Leone, A. R. (2015). Outlooks in Italy: CLIL as Language Education Policy. *Working Papers in Educational Linguistics, 30(1)*, 43-63.
- Llovet Vila, X. (2006). *El enfoque integrado de contenidos y lenguas extranjeras (EICLE): un reto posible*. En J. María Izquierdo (Presidencia), I Congreso nacional: año del español en Noruega. Congreso llevado a cabo en Noruega, en la Universidad de Oslo.

- 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., Moore, P., y Afonso, Y. M. (2009). *Bilingüismo y educación. Situación de la red de centros bilingües en Andalucía*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Lorenzo, F. (2007). The sociolinguistics of CLIL: Language planning and language change in 21st century Europe. *Revista Española de lingüística aplicada*, 20(1), 27-38.
- Madrid, D. y Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL teacher training. In J. D. Martínez Agudo (Ed.), *Teaching and Learning English through Bilingual Education* (pp. 181-212). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Manzano Vázquez, B. (2015). CLIL in three Spanish monolingual communities: the examples of Extremadura, Madrid and La Rioja. *Estudios de lingüística de inglés aplicada*, 15, 135-158.
- Marsh D. y Langé, G. (Eds.). (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Marsh, D. (2006). *English as medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences*. Finland: UNICOM, Continuing Education Centre, University of Jyväskylä.
- Marsh D. (2008). Language awareness and CLIL. In J. Cenoz J. y N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge about Language*, Volume 6, 233-246. New York: Springer Science y Business Media.
- Mehisto, P. y Asser, H. (2007). Stakeholder perspectives: CLIL programme management in Estonia. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 683-701.
- Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: MacMillan Publishers Limited.

- Meyer, O. (2010). Towards quality CLIL: successful planning and teaching strategies. *Pulso*, 33, 11-29. Recuperado de: [http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7204/Towards\\_Meyer\\_PULSO\\_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7204/Towards_Meyer_PULSO_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Muñoz, C. (2007). CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles. *Revista Española de lingüística aplicada, Vol. Extra 1*, 17-26.
- Muñoz, C. y Navés, T. (2007). Windows on CLIL in Spain. In Maljers, A., Marsh, D. y Wolff, D. (Eds.), *Windows on CLIL European Centre for Modern Languages*, (pp. 160-165). The Hague, European Centre for Modern Languages.
- Naves, T. (2009). Effective content and language integrated learning (CLIL). In Y. Ruiz de Zarobe y R.M. Jiménez Catalán (Eds.), *Content and language integrated learning. Evidence from research in Europe* (pp. 22-40). Bristol: Multilingual Matters.
- Paran, Amos. 2013. Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth?, *Applied Linguistics Review* 4(2), 317-342.
- Pena Díaz, C. y Porto Requejo, M. D. (2008). Teacher beliefs in a CLIL education Project. *Porta Linguarum*, 10, 151-161.
- Pérez Cañado, M. L. (2011) The effects of CLIL within the APPP: lessons learned and ways forward. In Crespo, R. and García de Sola, M. (Eds.), *Studies in honour of Ángeles Linde López*. Granada: Universidad de Granada (pp. 389-406).
- 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. (2013). Introduction. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, nº 19, 13-27.
- Pérez Cañado, M. L. (2016a) 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. (2016b). Are teachers ready for CLIL? Evidence from a European study. *European Journal of Teacher Education*, 39 (2), 202-221.
- Pérez Cañado, M. L. In press. *CLIL and pedagogical innovation: Fact or fiction? Language and Education*.

- Pérez Torres, I. (2009a). Apuntes sobre los principios y características de la metodología AICLE. In V. Pavón Vázquez y J. Ávila López (eds.), *Aplicaciones didácticas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos*, (pp. 171-180). Córdoba: Junta de Andalucía, Universidad de Córdoba, CETA.
- Pérez-Vidal, C. (2013). Perspectives and lessons from the challenge of CLIL experiences. In C. Abello-Contesse, P. M. Chandler, M. D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century. Building on experience*, (pp. 59–82). Bristol: Multilingual Matters.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rimmer, W. (2009). A closer look at CLIL. *English Teaching professional*, 64, 4-6.
- Roquet, H., Llopis, J. and Pérez-Vidal, C. (2015). Does gender have an impact on the potential benefits learners may achieve in two contexts compared: FI and FI+CLIL?. *International Journal of bilingual Education and Bilingualism*. doi: 10.1080/13670050.2014.992389.
- Rubio Alcalá, F. D. y Herмосín Mojeda, M. J. (2010). Implantación de un programa de plurilingüismo en el espacio europeo de educación superior: Análisis de contexto y detección de necesidades. *XXI, Revista de Educación*, 12, 107-128.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1(1), 60-73.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2013). CLIL implementation: from policy-makers to individuals initiatives. *International Journal of Bilingual and Bilingualism*, 16 (3), 231-243.
- Ruiz de Zarobe, L. y Ruiz de Zarobe, Y. (2015). New perspectives on multilingualism and L2 acquisition: an introduction. *International Journal of Multilingualism*, 12 (4), 393-403.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smit, U. (2007). Introduction. *Vienna English Working Papers*, 16 (3), 3-5.
- Smith, K. (2005). Is this the end of the language class? *Guardian Weekly*, Friday 21 January 2005. <http://www.guardian.co.uk/theguardian/2005/jan/21/guardianweekly.guardianweekly1>. (July 9th, 2010).

- Tudor, I. (2008). The language challenge for higher education institutions in Europe. The specific case of CLIL. In J. M. Castell y J. M. Mestres I Serra (Eds.), *El Multilingüisme a les Universitats en l'Espai Europeu d'Educaió Superior* (pp. 41-64). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Williams, G., Strubell, M. y Williams, G. O. (2012). Trends in European language education. *The Language Learning Journal*, 41 (1), 5-36.
- Wode, H. (1999). Language learning in European immersion classes. In J. Masih (Ed.), *Learning through a foreign language. Models, methods and outcomes* (pp. 16-25). London: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- Wolff, D. (2002). On the importance of CLIL in the context of the debate on plurilingual education in the European Union. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE. The European Dimension. Actions, Trends, and Foresight Potential* (pp. 47-48). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASP: Pratiques et Recherches en Centres de Langues* 41-42: 35-46.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. In D. Marsh (Coord.), *The CLIL quality matrix. Central workshop report*. Austria: Comisión Europea.
- Wolff, D. (2012). *The European framework for CLIL teacher education*. *Synergies Italie*, 8, 105-116. Recuperado de: [http://www.gerflint.fr/Base/Italie8/dieter\\_wolff.pdf](http://www.gerflint.fr/Base/Italie8/dieter_wolff.pdf).

## 5. Apéndice

*Proyecto MON-CLIL: Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal*

**Protocolo de  
entrevistas  
ALUMNADO**

1. CENTRO: \_\_\_\_\_

2.

CURSO:  6° EP  4° ESO

3. EDAD: \_\_\_\_\_

4. SEXO:  Hombre  Mujer

5. NACIONALIDAD: \_\_\_\_\_

### 1) USO DE LA L2 EN CLASE

¿Consideras que el nivel de inglés de tus profesores/as es adecuado para participar en el programa bilingüe?

¿En qué porcentaje dirías que se utiliza el inglés en clase?

¿Consideras que tu nivel de inglés ha mejorado como consecuencia de tu participación en el programa bilingüe?

¿Es más difícil aprender los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés?

¿Consideras que eres participativo en clase y utilizas el inglés para ello?

## **2) DESARROLLO DE LA L2 EN CLASE: FUNCIONES DISCURSIVAS**

¿Para qué funciones discursivas se utiliza el inglés en clase: *transmisivas* o *interaccionales*?

**EJEMPLOS:** *Dar instrucciones*

*Introducir el tema*

*Transmitir contenidos*

*Realizar actividades*

*Aclarar dudas y explicar dificultades*

*Formular preguntas*

*Corregir tareas*

*Consolidar y repasar conocimientos*

*Organizar la clase con distintos tipos de agrupamiento*

*Interactuar con el alumnado/profesorado*

*Suministrar feedback sobre las actuaciones de clase*



### **3) DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN CLASE**

¿Qué competencias -lingüísticas, interculturales y genéricas- consideras que desarrolláis en clase?

**EJEMPLOS:** *Comprensión*

*oral Comprensión escrita*

*Expresión oral*

*Expresión escrita*

*La interacción comunicativa oral (listening+speaking)*

*La interacción comunicativa escrita (reading+writing)*

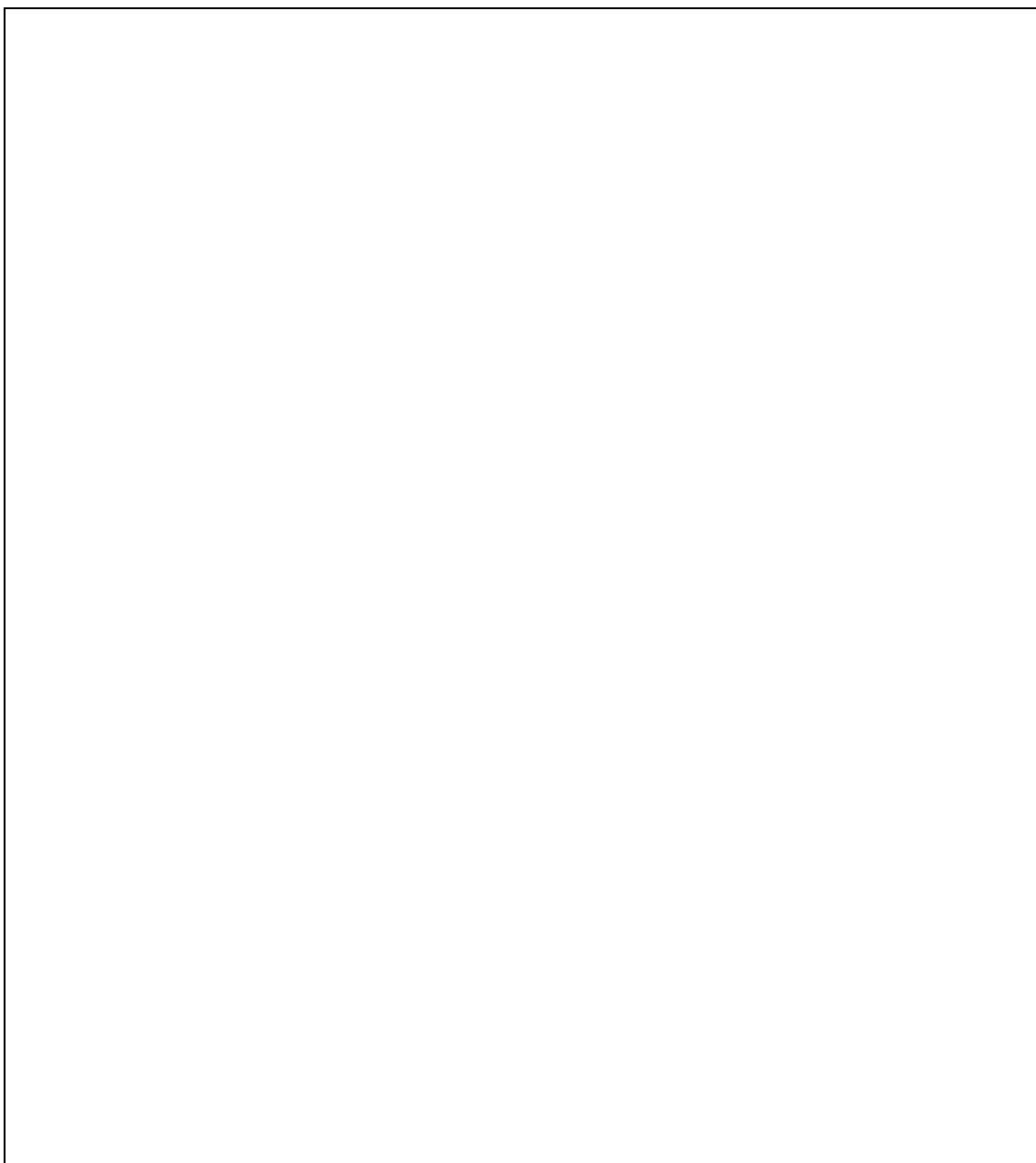
*Capacidad crítica*

*Creatividad*

*Autonomía en el aprendizaje*

*Conciencia metalingüística*

*Conciencia intercultural*



#### **4) METODOLOGÍA Y TIPOS DE AGRUPAMIENTO**

¿Qué metodologías, tipos de agrupamiento y actividades empleáis en clase? ¿Dirías que son tradicionales o innovadores / basadas en el profesor o centradas en el alumno / que movilizan de procesos cognitivos de nivel bajo o más complejos?

**EJEMPLOS:** *Aprendizaje basado en tareas*  
*Aprendizaje basado en proyectos*

*Aprendizaje cooperativo*

*Enfoque léxico*

*CEFR*

*ELP*

*Trabajo con toda la clase*

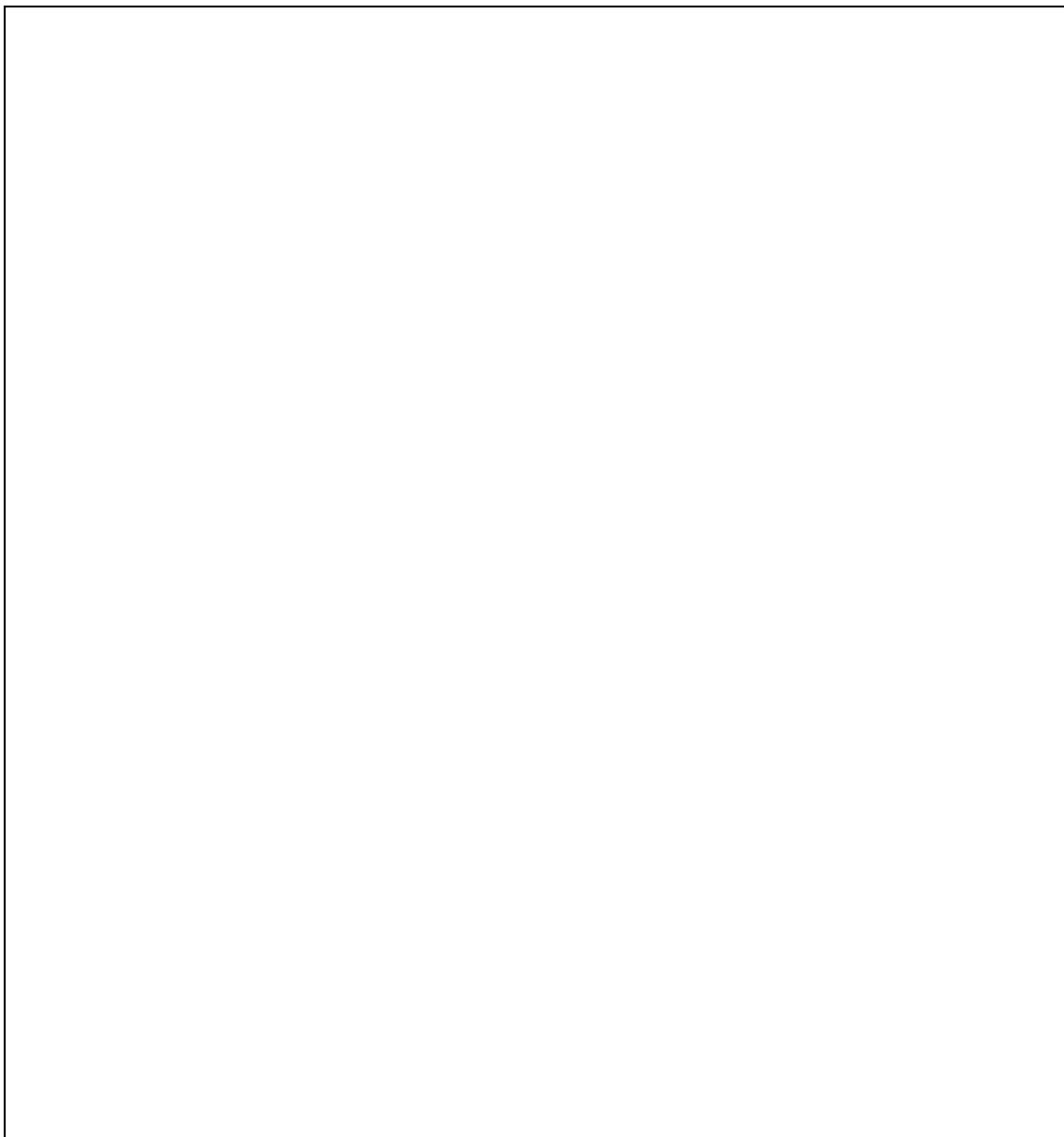
*Trabajo en grupos*

*Trabajo en parejas*

*Trabajo autónomo*

*Actividades abiertas vs. de respuesta única*

*Actividades que implican memorizar, comprender y aplicar vs. analizar, evaluar y crear*



## **5) MATERIALES Y RECURSOS**

¿Qué materiales y recursos empleáis en clase?

**EJEMPLOS:** *Materiales auténticos*

*Materiales adaptados*

*Materiales originales*

*Libro de texto*

*Software específico*

*Recursos online*

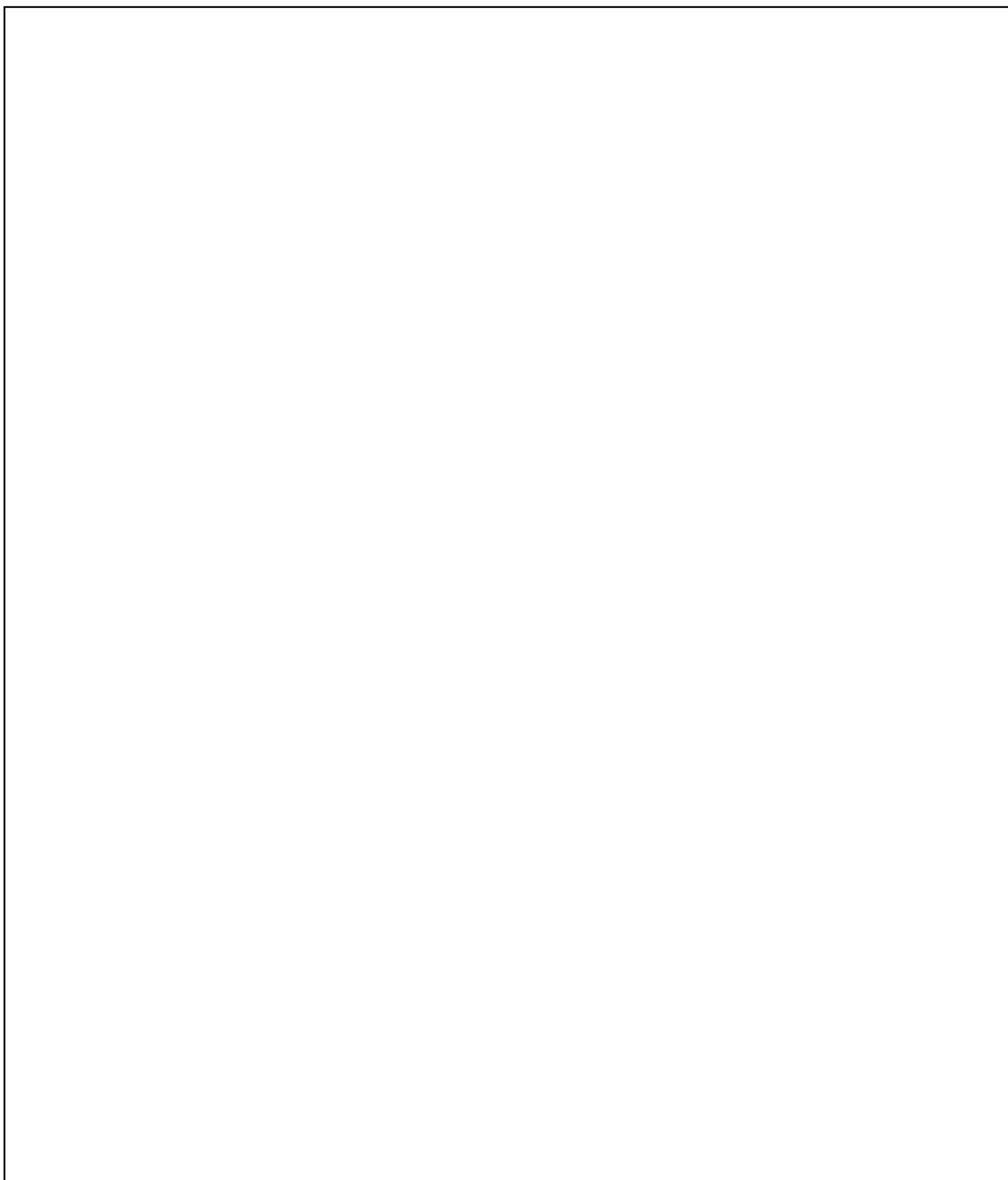
*Blogs*

*Wikis*

*Webquests*

*Pizarra electrónica*

*e-Twinning*



**6) COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN**

¿Existe suficiente comunicación y coordinación entre tus profesores/as?

## 7) EVALUACIÓN

¿Cómo realiza la evaluación en clase? Qué instrumentos y criterios se utilizan? ¿Qué importancia se da a los aspectos lingüísticos (la L2) y a los contenidos de las materias? ¿Qué aspectos cuentan más en la calificación? ¿En qué porcentaje cuentan unos y otros?

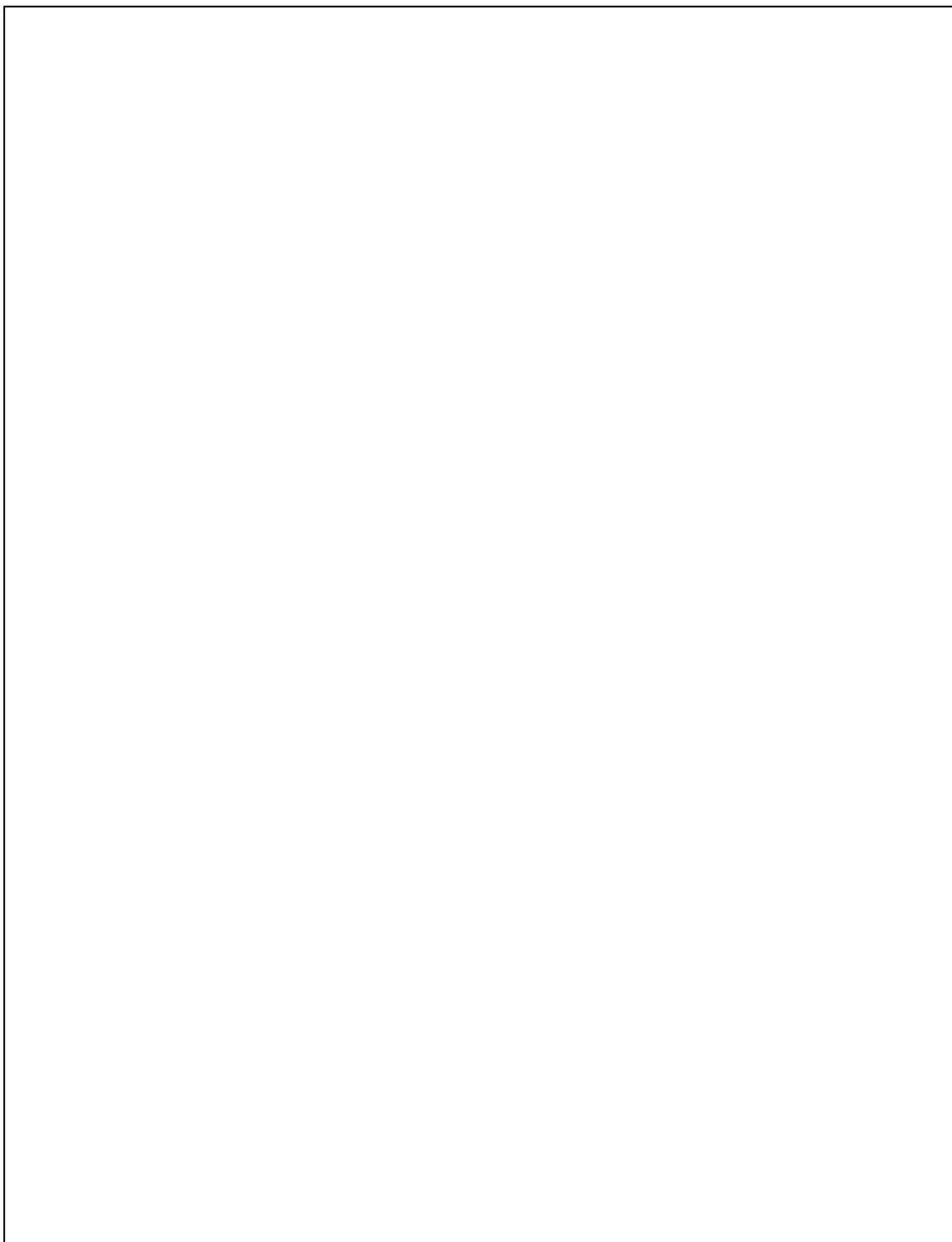
**EJEMPLOS:** *De forma holística / formativa /sumativa /diversificada*

*En inglés y español*

*Primando contenido/lengua*

*Con énfasis en los aspectos orales/escritos*

*Fomentando la autoevaluación (e.g., a través del Portfolio Europeo de Lenguas)*



**8) FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MOVILIDAD**

¿Consideras que tus profesores/as tienen suficiente formación para participar en un programa bilingüe?

¿Has participado en algún programa de intercambio? Si es así, ¿te resultó beneficioso?

¿Te ha animado tu familia a que participes en ellos?



**9) MOTIVACIÓN Y CARGA DE TRABAJO**

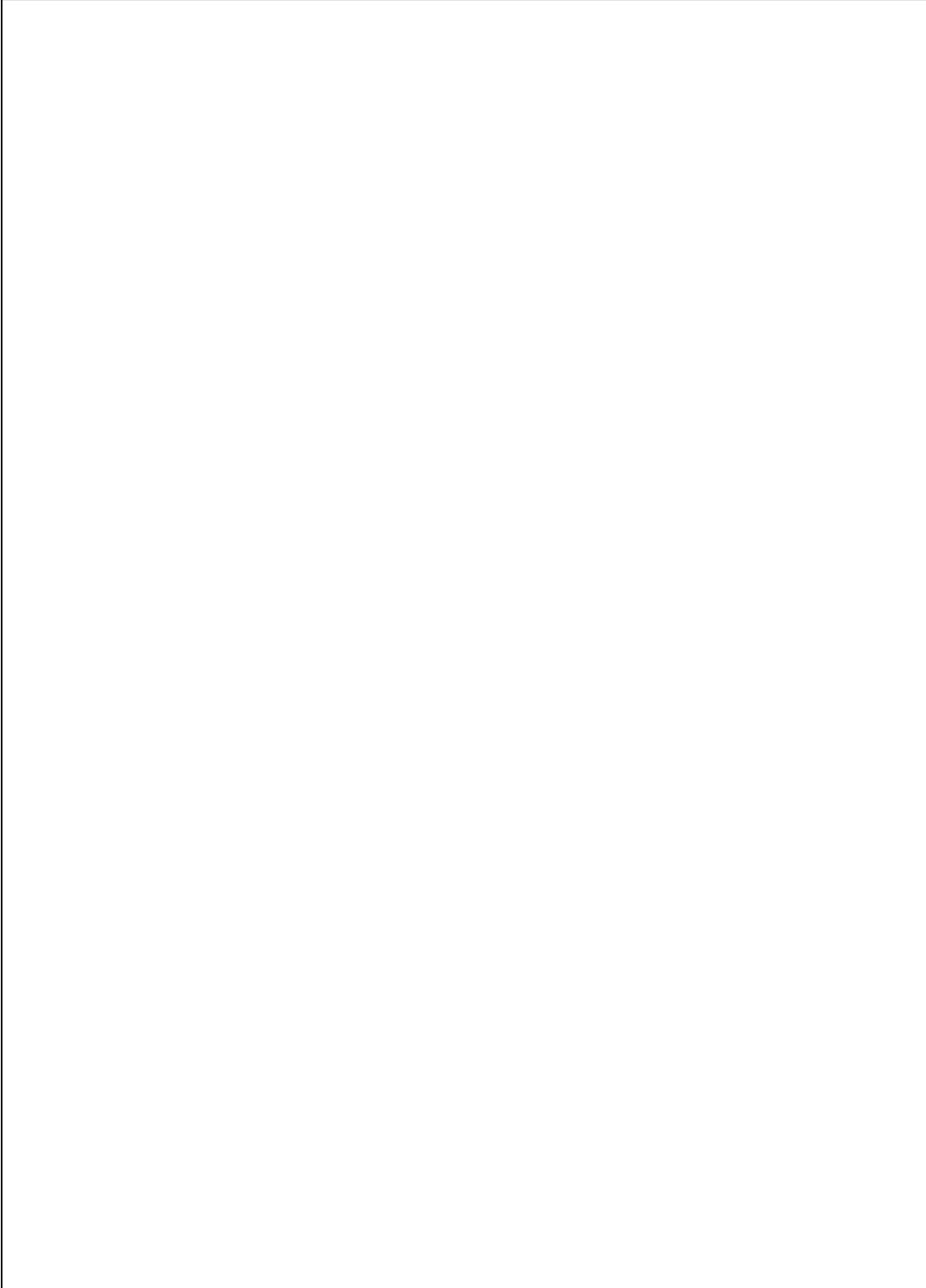
¿Consideras que participar en un programa bilingüe ha incrementado tu carga de trabajo? ¿Ha merecido la pena? ¿Estás más motivado?

**10) VALORACIÓN GLOBAL**

¿Cuáles son las principales dificultades que has encontrado al participar en un programa bilingüe?

¿Y las principales ventajas?

¿Cómo lo valoras de modo global?



*Proyecto MON-CLIL: Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal*

**Interview protocol**

**TEACHERS**

1. SCHOOL: \_\_\_\_\_
2. GRADE:  6th PE  4th CSE
3. SUBJECT: \_\_\_\_\_
4. TYPE OF TEACHER:  
 Language  
 Non-linguistic area  
 Teaching assistant
5. ARE YOU A BILINGUAL COORDINATOR IN YOUR SCHOOL?   
Yes  No
6. AGE: \_\_\_\_\_
7. SEX:  Male  Female
8. NATIONALITY: \_\_\_\_\_

9.

ADMINISTRATIVE SITUATION:

- Civil servant with a permanent post
  - Civil servant with a temporary post
  - Supply teacher
  - Other: \_\_\_\_\_
10. YOUR FOREIGN LANGUAGE LEVEL IS:  A1  
  
A2  
  
B1  
  
B2  
  
C1  
  
C2
  11. OVERALL TEACHING EXPERIENCE:  Less than 1 year  
 1-10 years  
 11-20 years  
 21-30 years  
 Over 30 years
  12. TEACHING EXPERIENCE IN A BILINGUAL SCHOOL:  Less than 1 year  
 1-5 years  
 6-10 years  
 11-15 years  
 Over 15 years

**1) L2 USE IN CLASS**

Do you consider your level of English adequate to participate in a bilingual program?

To what extent would you say you use English in class? Can you give a rough percentage?

Do you think your students' level of English has improved as a result of their participation in a bilingual program?

Do you think your students' mastery of the contents taught through English has improved as a result of their participation in a bilingual program?

Do you think your students are participative in class and do they use English to do so?

## 2) L2 DEVELOPMENT IN CLASS: DISCURSIVE FUNCTIONS

For which discursive functions do you chiefly use English in class: *transmissive* or *interactional*?

**EXAMPLES:** *Giving instructions*

*Presenting the topic*

*Transmitting contents*

*Doing activities*

*Solving doubts and explaining difficulties*

*Asking questions*

*Correcting tasks*

*Consolidating and reviewing knowledge*

*Classroom management and organization*

*Interacting with students/teachers*

*Applying and transferring knowledge to other situations*

*Providing feedback*



### 3) COMPETENCE DEVELOPMENT IN CLASS

Which competencies –*linguistic, intercultural, and generic*- do you consider you develop in class?

**EXAMPLES:** *Oral*

*comprehension* *Written*

*comprehension*

*Oral production*

*Written production*

*Oral communicative interaction (listening+speaking)*

*Written communicative interaction (reading+writing)*

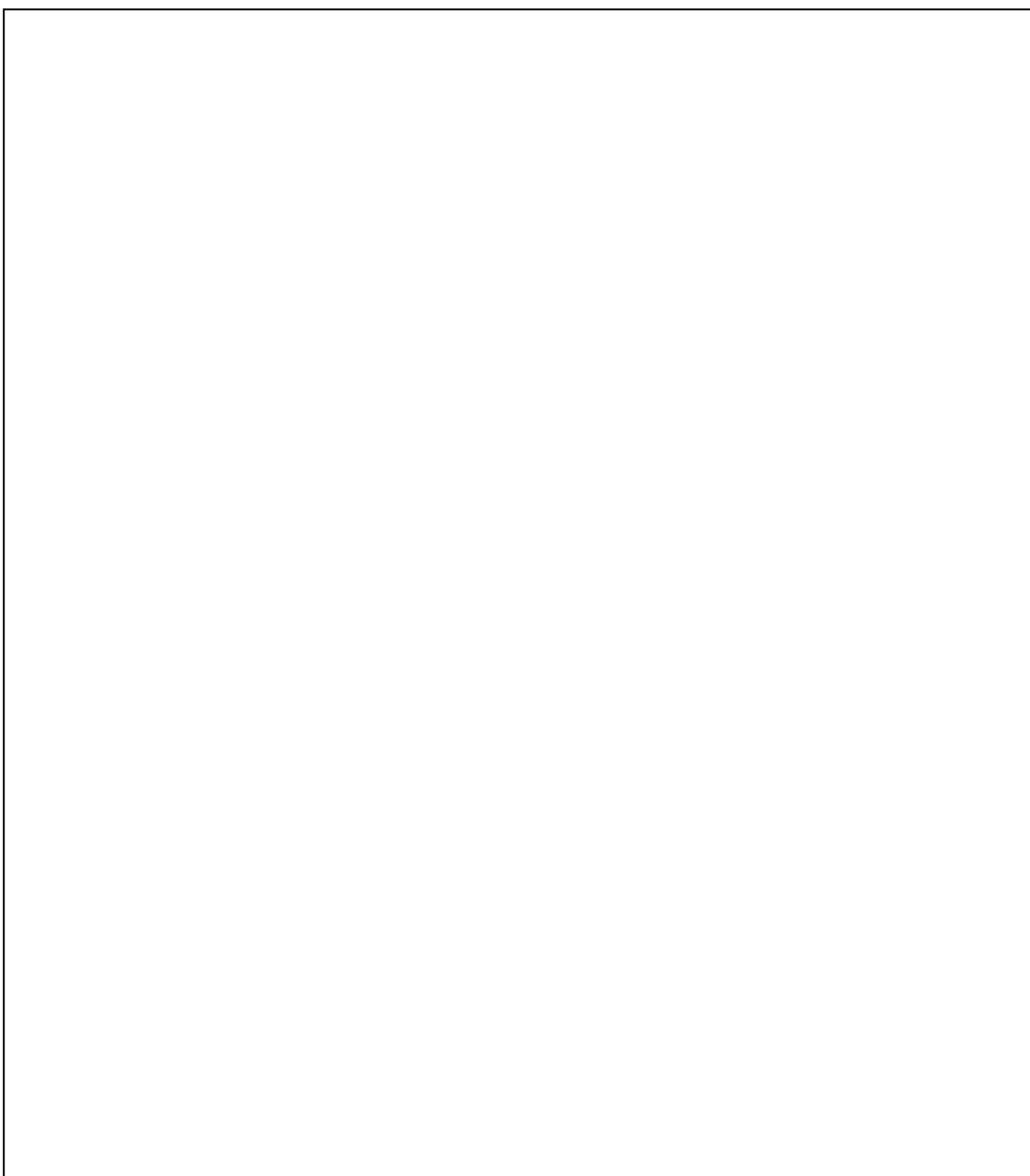
*Critical thinking*

*Creativity*

*Learner autonomy*

*Metalinguistic awareness*

*Intercultural awareness*



#### **4) METHODOLOGY AND TYPES OF GROUPINGS**

Which methodologies, types of groupings, and activities do you employ in class? Would you say they are traditional or innovative / teacher-fronted or student-centered / deploy higher-rank or lower-order cognitive processes?

**EXAMPLES:** *Task-based language*

*teaching Project-based learning*

*Cooperative learning*

*The lexical approach*

*CEFR*

*ELP*

*Lockstep lecturing*

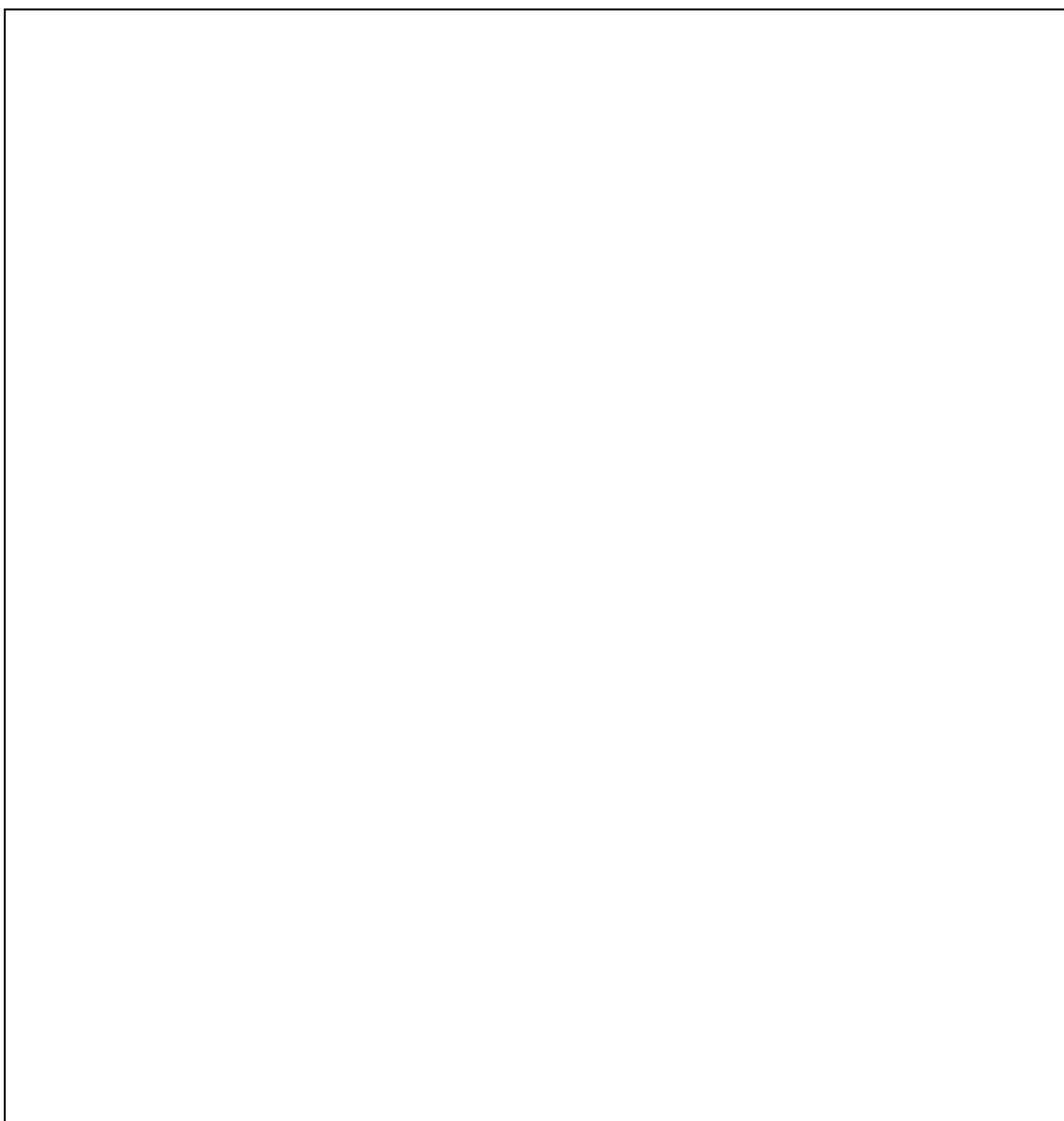
*Group work*

*Pair work*

*Autonomous work*

*Open vs. single-answer activities*

*Activities which involve memorizing, understanding, and applying vs. those which entail analyzing, evaluating, and creating*



## 5) MATERIALS AND RESOURCES

Which materials and resources do you use in class?

**EXMAPLES:** *Authentic materials*

*Adapted materials*

*Originally designed materials*

*Textbooks*

*Specific software*

*Online resources*

*Blogs*

*Wikis*

*Webquests*

*Electronic whiteboards*

*e-Twinning*

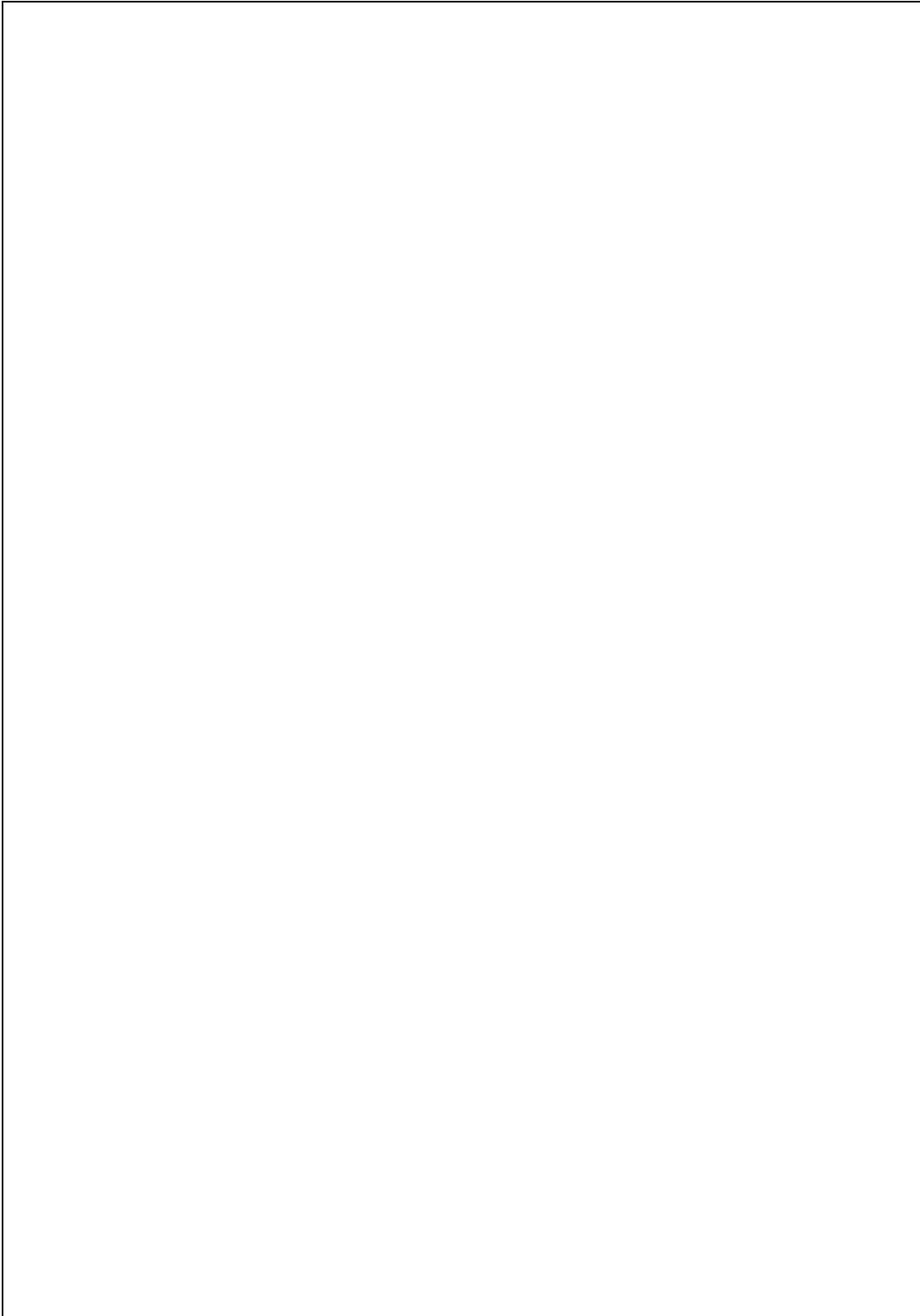


**6) COORDINATION AND ORGANIZATION**

Are you developing the integrated curriculum for languages?

Is there sufficient communication and coordination between the teachers involved in the bilingual program? And with the bilingual coordinator?

Do you receive enough support from the school and the educational authorities?



## 7) EVALUATION

How do you carry out evaluation in class? Which instruments and criteria do you use? What importance do you award to linguistic aspects (L2) and to subject content? Which aspects have greater weight in the final grade? What percentage of the grade do you give to each of them?

**EXAMPLES:** *Holistically / formatively / summatively / in a diversified way*

*In English and Spanish*

*Prioritizing content knowledge/ language competence*

*Emphasizing oral/written aspects*

*Fostering self-assessment (e.g., through the European Language Portfolio)*



## 8) TEACHER TRAINING AND MOBILITY

Do you think you have sufficient training to participate successfully in a bilingual program?

In which training /mobility initiatives have you participated?

In which do you think you would benefit from participating?

**EXAMPLES:** *Language upgrade courses*

*Methodological courses*

*Exchange programs*

*Study/research licenses*

In which CLIL aspects do you require more training?

**EXAMPLES:** *Theoretical underpinnings of LCIL*

*Your regional plan for the promotion of plurilingualism*

*Linguistic aspects*

*Intercultural aspects*

*Student-centered methodologies*

*ICT use*

*Classroom research*

*Research outcomes into the effects of CLIL*

**9) MOTIVATION AND WORKLOAD**

Does participating in a bilingual program entail a greater workload? Is it worth it? Are you more motivated?

Do you think your students are more motivated as a result of partaking in a bilingual program?



**10) OVERALL APPRAISAL**

Which are, in your opinion, the chief difficulties which your school has encountered in the successful implementation of the bilingual program?

And its most outstanding strengths?

What is your overall appraisal of the program?



**Proyecto MON-CLIL: Los Efectos del Aprendizaje Integrado de Contenidos y  
Lenguas Extranjeras en Comunidades Monolingües: Un Estudio Longitudinal**

**Protocolo de entrevistas**

**PROFESORADO**

1. CENTRO: \_\_\_\_\_

2. CURSO:  6º EP  4º ESO

3. ASIGNATURA: \_\_\_\_\_

4. TIPO DE

PROFESORADO:

Lengua extranjera

Área no lingüística

Auxiliar

lingüístico

5. ¿ES COORDINADOR/A DE SU SECCIÓN BILINGÜE?  Sí  
 No

6. EDAD: \_\_\_\_\_

7. SEXO:  Hombre

Mujer

8. NACIONALIDAD: \_\_\_\_\_

9. SITUACIÓN

ADMINISTRATIVA:

Funcionario/a con destino definitivo

Funcionario/a con destino provisional

Interino/a

Otro: \_\_\_\_\_

10. SU NIVEL EN LA LENGUA EXTRANJERA QUE  
ENSEÑA ES:  A1

A2

B1

B2

C1

C2

11. EXPERIENCIA DOCENTE

GENERAL:  Menos de 1 año

1-10 años

11-20 años

21-30 años

Más de 30 años

12. EXPERIENCIA DOCENTE EN UN CENTRO

BILINGÜE:  Menos de 1 año

1-5 años

6-10 años

11-15 años

Más de 15 años

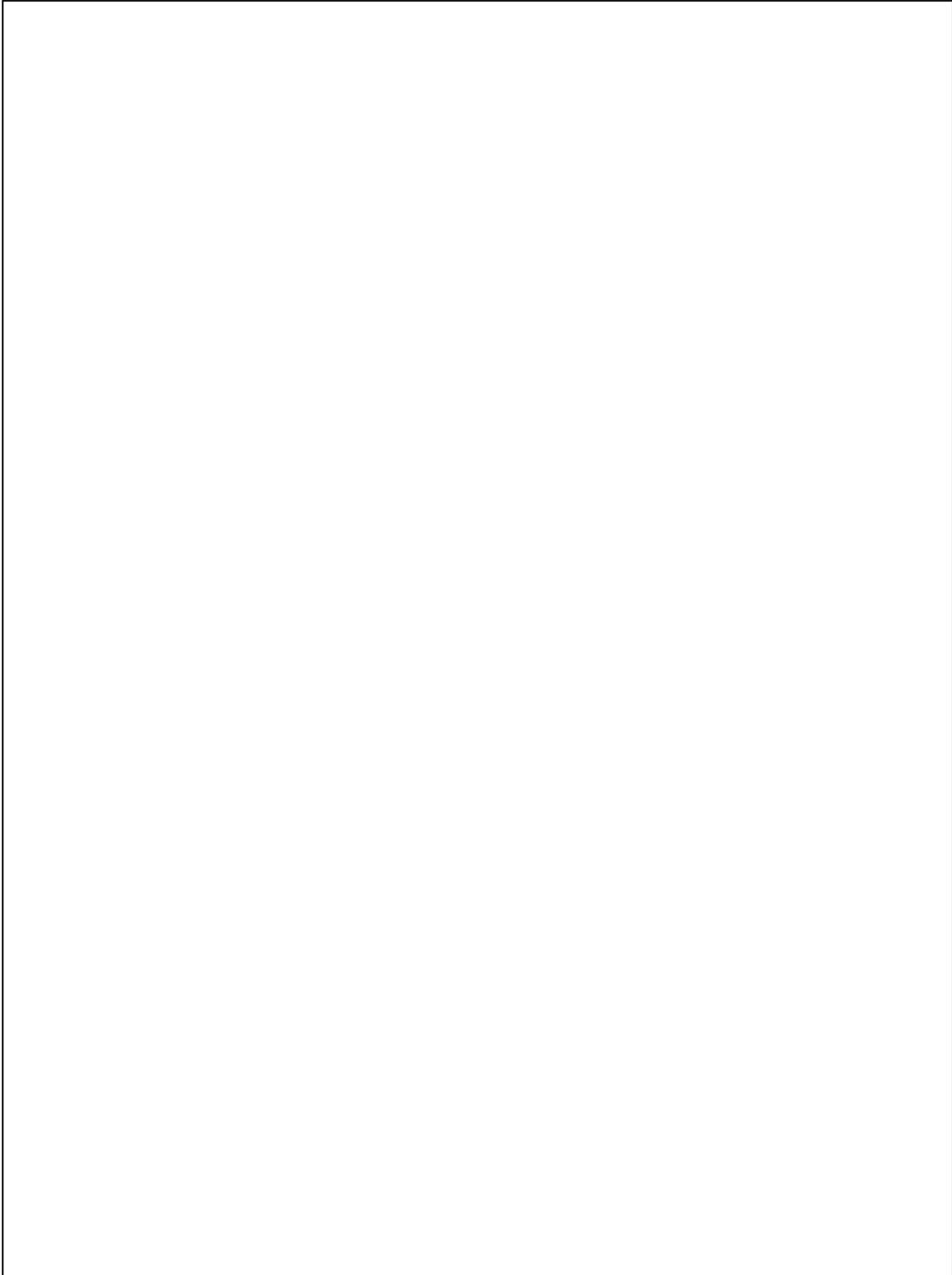
**1) USO DE LA L2 EN CLASE**

¿Considera que su nivel de inglés es adecuado para participar en el programa bilingüe?

¿En qué porcentaje diría que utiliza usted el inglés en clase?

¿Considera que el inglés de sus alumnos/as ha mejorado como consecuencia de su participación en el programa bilingüe?

¿Considera que el conocimiento por parte de sus alumnos/as de los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés ha mejorado debido a su participación en un programa bilingüe? ¿Considera que sus alumnos/as son participativos en clase y utilizan el inglés para ello?



## **2) DESARROLLO DE LA L2 EN CLASE: FUNCIONES DISCURSIVAS**

¿Para qué funciones discursivas utiliza el inglés en clase: *transmisivas* o *interaccionales*?

**EJEMPLOS:** *Dar instrucciones*

*Introducir el tema*

*Transmitir contenidos*

*Realizar actividades*

*Aclarar dudas y explicar dificultades*

*Formular preguntas*

*Corregir tareas*

*Consolidar y repasar conocimientos*

*Organizar la clase con distintos tipos de agrupamiento*

*Interactuar con el alumnado/profesorado*

*Suministrar feedback sobre las actuaciones de clase*



### **3) DESARROLLO DE COMPETENCIAS EN CLASE**

¿Qué competencias-lingüísticas, interculturales y genéricas- considera que desarrolla en clase?

**EJEMPLOS:** *Comprensión oral*

*Comprensión escrita*

*Expresión oral*

*Expresión escrita*

*La interacción comunicativa oral (listening+speaking)*

*La interacción comunicativa escrita (reading+writing)*

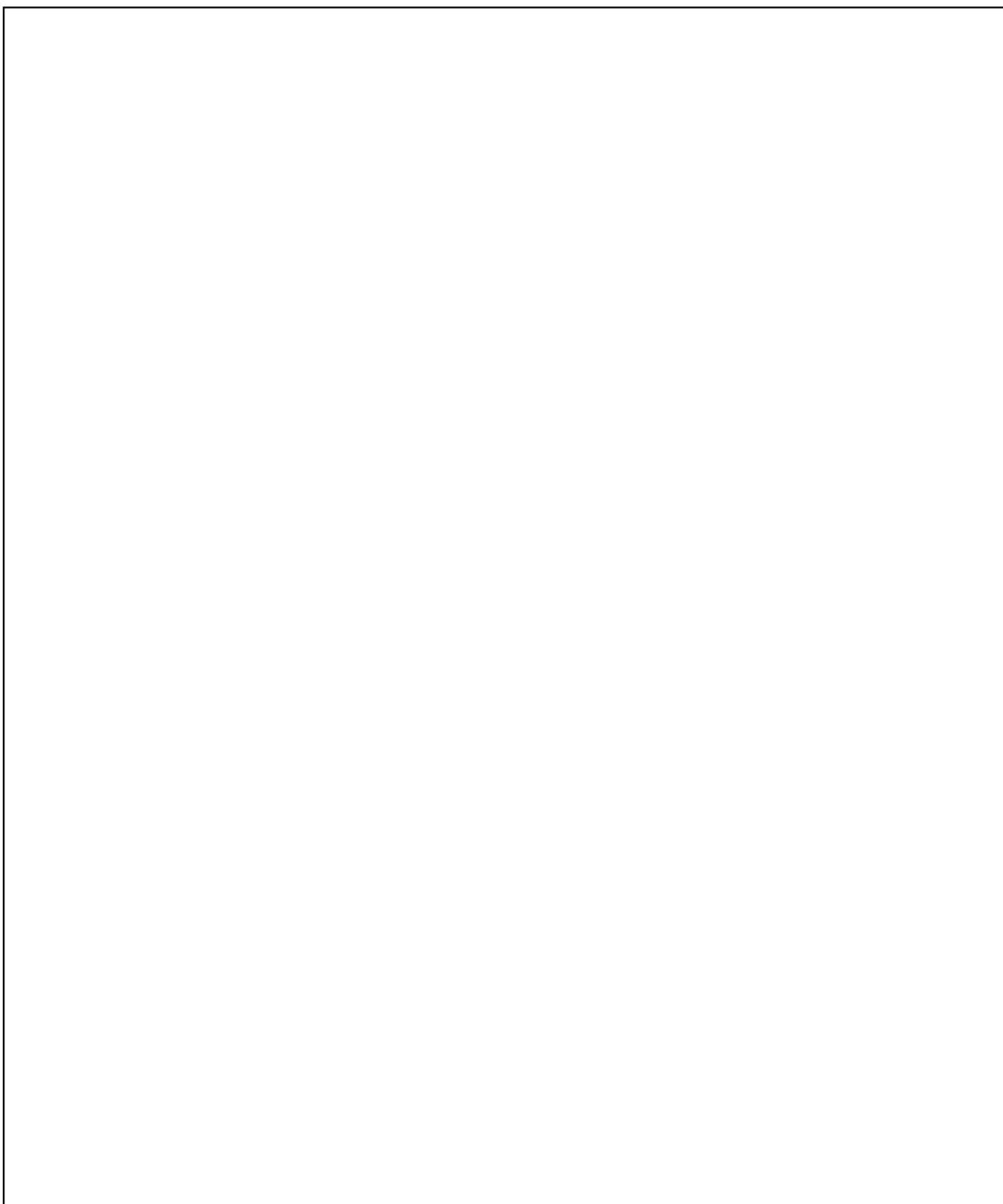
*Capacidad crítica*

*Creatividad*

*Autonomía en el aprendizaje*

*Conciencia metalingüística*

*Conciencia intercultural*



#### **4) METODOLOGÍA Y TIPOS DE AGRUPAMIENTO**

¿Qué metodologías, tipos de agrupamiento y actividades emplea en clase? ¿Diría que son tradicionales o innovadores / basadas en el profesor o centradas en el alumno / que movilizan de procesos cognitivos de nivel bajo o más complejos?

**EJEMPLOS:** *Aprendizaje basado en tareas*  
*Aprendizaje basado en proyectos*

*Aprendizaje cooperativo*

*Enfoque léxico*

*CEFR*

*ELP*

*Trabajo con toda la clase*

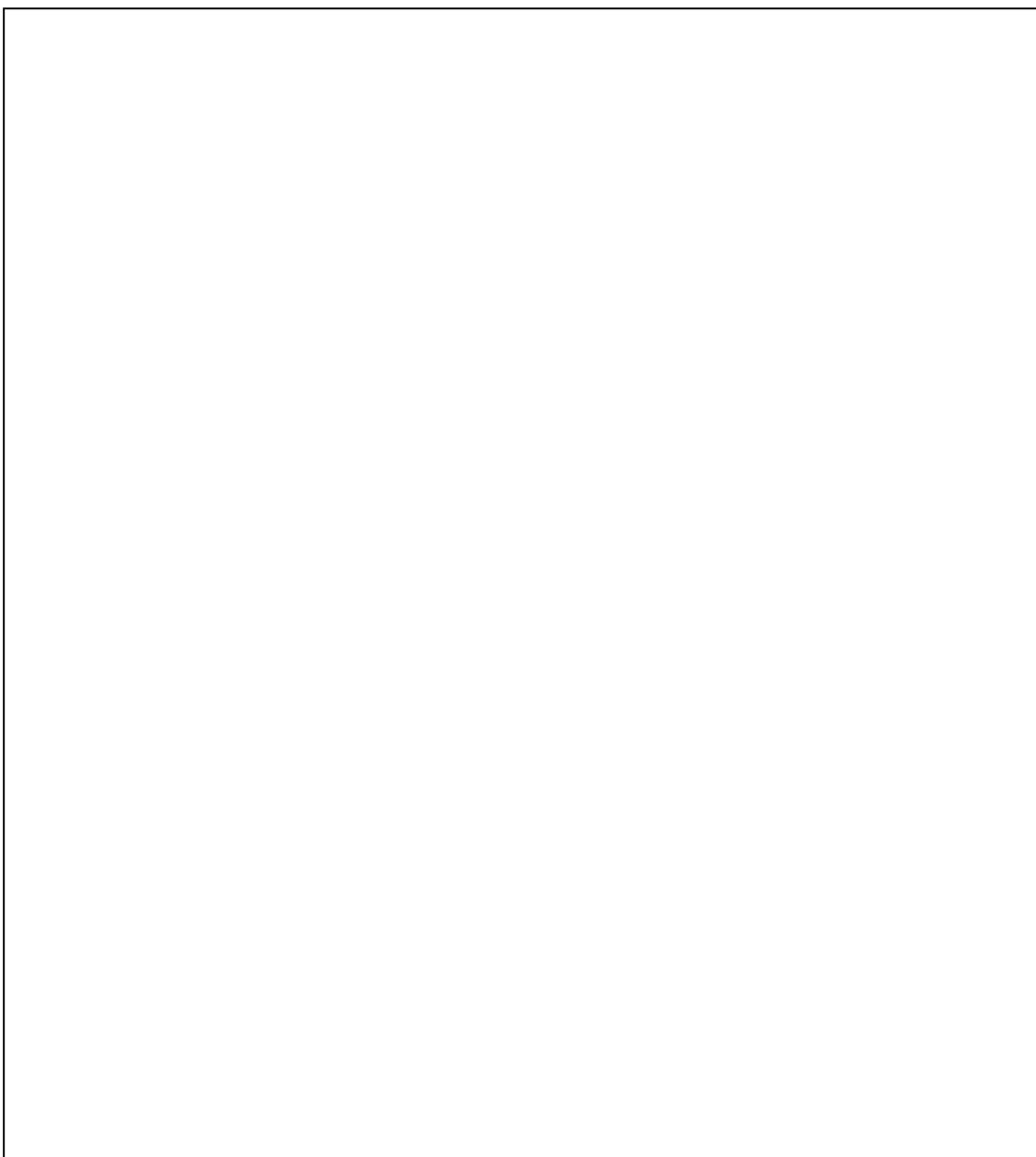
*Trabajo en grupos*

*Trabajo en parejas*

*Trabajo autónomo*

*Actividades abiertas vs. de respuesta única*

*Actividades que implican memorizar, comprender y aplicar vs. analizar, evaluar y crear*



## **5) MATERIALES Y RECURSOS**

¿Qué materiales y recursos emplea en su clase?

**EJEMPLOS:** *Materiales auténticos*

*Materiales adaptados*

*Materiales originales*

*Libro de texto*

*Software específico*

*Recursos online*

*Blogs*

*Wikis*

*Webquests*

*Pizarra electrónica*

*e-Twinning*



## **6) COORDINACIÓN Y ORGANIZACIÓN**

¿Considera que está desarrollando el Currículo Integrado de Lenguas?

¿Existe suficiente comunicación y coordinación entre el profesorado implicado en el programa bilingüe? ¿Y con el coordinador bilingüe?

¿Se recibe apoyo adecuado del centro, del claustro y de las autoridades educativas?

## 7) EVALUACIÓN

¿Cómo realiza la evaluación en su clase? ¿Qué instrumentos y criterios utiliza? ¿Qué importancia le da a los aspectos lingüísticos (la L2) y a los contenidos de las materias? ¿Qué aspectos cuentan más en la calificación? ¿En qué porcentaje cuentan unos y otros?

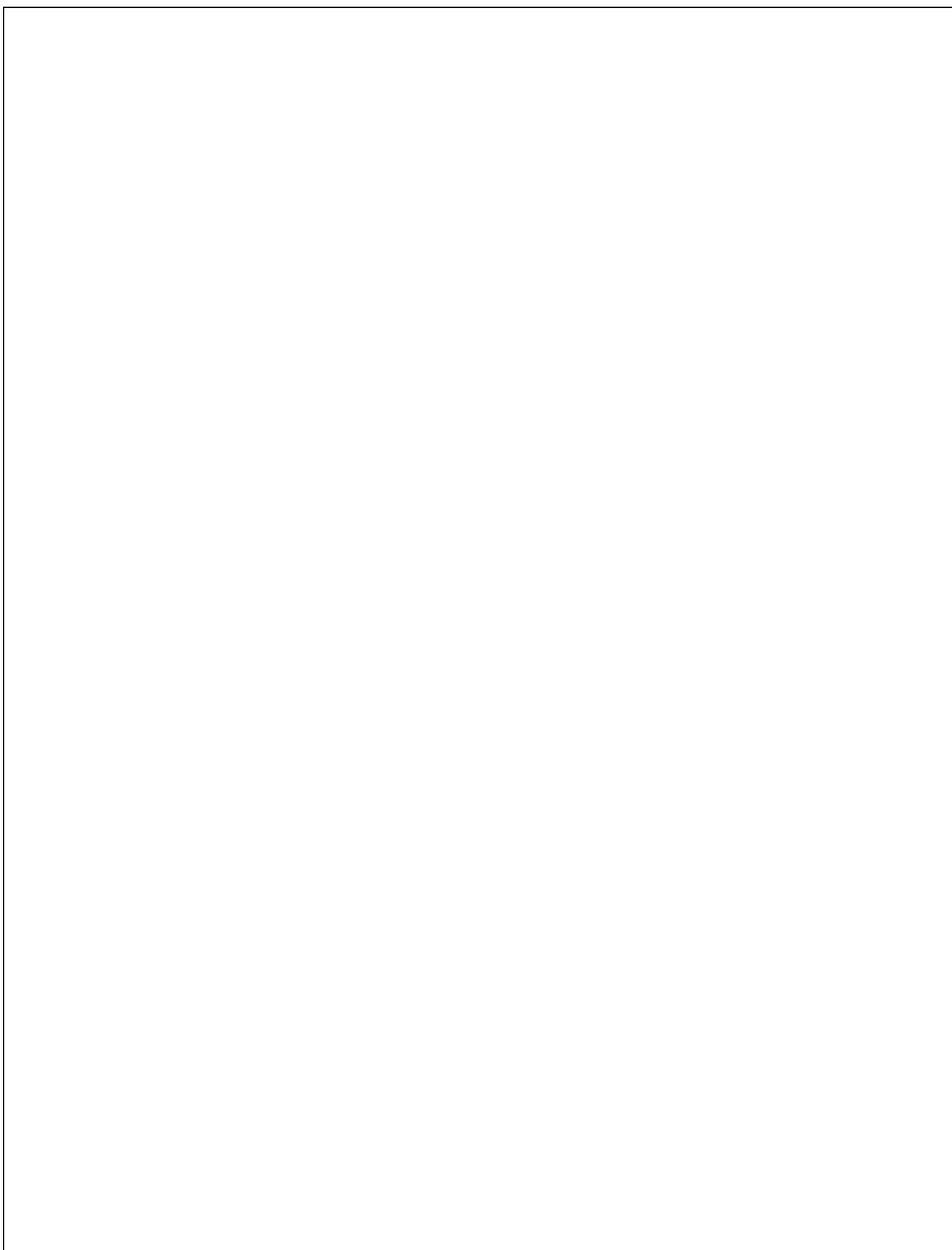
**EJEMPLOS:** *De forma holística / formativa /sumativa /diversificada*

*En inglés y español*

*Primando contenido/lengua*

*Con énfasis en los aspectos orales/escritos*

*Fomentando la autoevaluación (e.g., a través del Portfolio Europeo de Lenguas)*



## **8) FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y MOVILIDAD**

¿Considera que su formación es adecuada para participar en un programa bilingüe?

¿En qué iniciativas de formación / movilidad ha participado?

¿En cuáles cree que le sería beneficioso participar?

**EJEMPLOS:** *Curso lingüísticos*

*Cursos metodológicos*

*Programas de intercambio*

*Licencias de estudio/investigación*

¿En qué aspectos del AICLE cree que requiere más formación?

**EJEMPLOS:** *Bases teóricas del AICLE*

*Plan de Fomento del Plurilingüismo*

*Aspectos lingüísticos*

*Aspectos interculturales*

*Metodologías centradas en el estudiante*

*Uso de las TIC*

*Investigación en el aula*

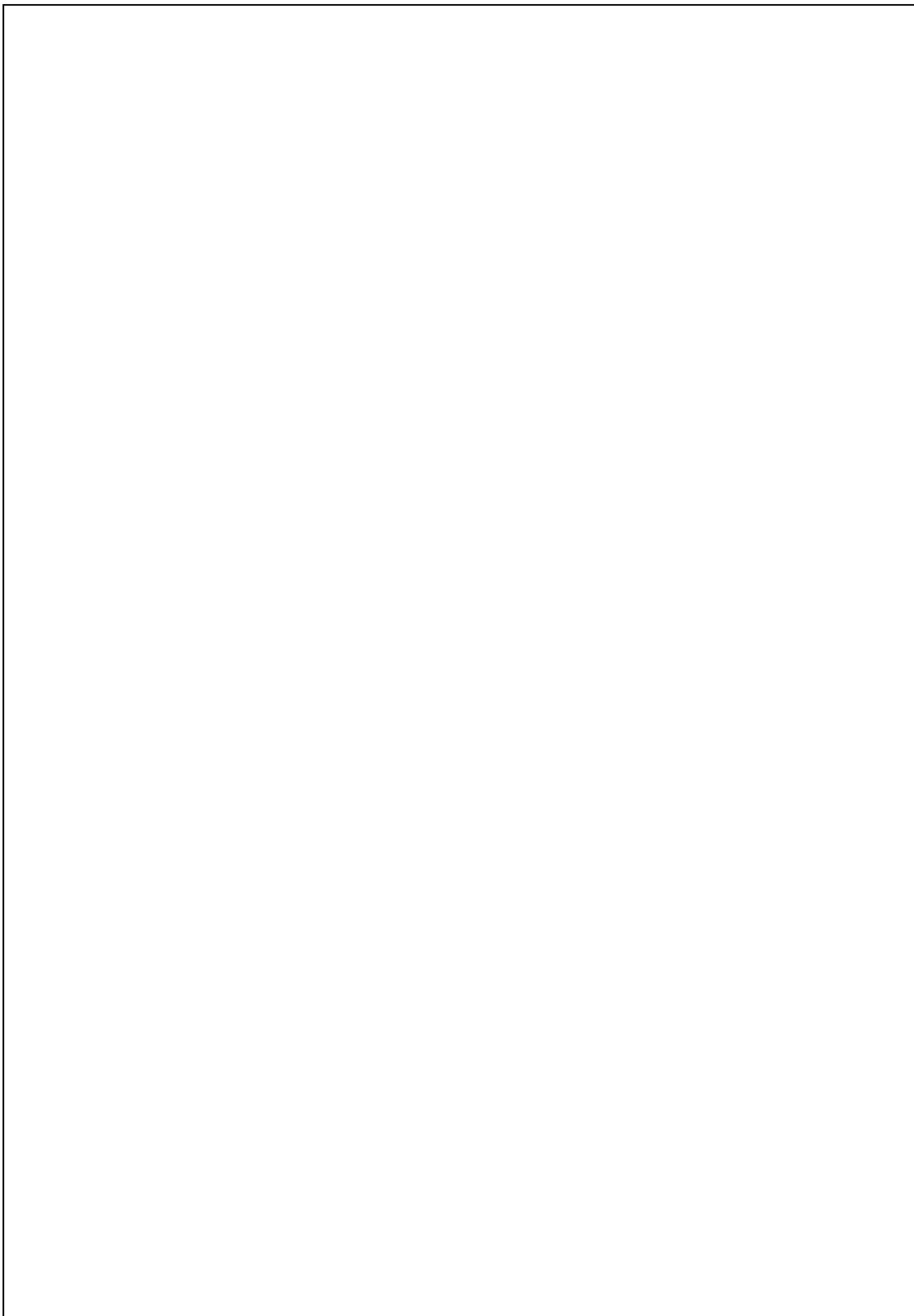
*Investigación sobre los efectos del AICLE*



**9) MOTIVACIÓN Y CARGA DE TRABAJO**

¿Considera que participar en un programa bilingüe ha incrementado su carga de trabajo? ¿Ha merecido la pena? ¿Está más motivado?

¿Considera que sus alumnos/as están más motivados como resultado de su participación en el programa bilingüe?



**10) VALORACIÓN GLOBAL**

¿Cuáles cree que son las principales dificultades en el correcto desarrollo del programa bilingüe en su centro?

¿Y sus principales fortalezas?

¿Cómo lo valora de modo global?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answers to the questions above. The box occupies most of the lower half of the page.