

**UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE VALÈNCIA
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**



**APRENDIZAJE INTEGRADO DE
CONTENIDOS Y LENGUAS EXTRANJERAS
EN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
PROPUESTA PILOTO PARA SU
IMPLEMENTACIÓN EN LA COMUNIDAD
VALENCIANA**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
SUSAN WARBURTON LABRADOR

Dirigida por:
María José Labrador Piquer
M^a Dolores López Navas

Noviembre, 2015

Este trabajo ha sido posible gracias al estímulo de muchas personas, en particular quiero mencionar:

A mis directoras de tesis, las doctoras María José Labrador Piquer y Lola López Navas, por toda su ayuda, correcciones y sugerencias para que este trabajo viera la luz. Han sido una guía constante e imprescindible durante todo este tiempo.

A mi familia por todo el tiempo que les he robado, muy especialmente a José por su paciencia y comprensión, a mi madre por su sabiduría, críticas constructivas y disposición en todo momento y a mi querido Adrián que me ha dado toda la fuerza para seguir.

A Eduardo y Adrian John que me han servido de inspiración y me han enseñado tanto.

A mi tía Teresa por su apoyo técnico y a Pinela por sus aportaciones y entusiasmo en todo momento.

A los centros escolares, directivos y personal docente que me han ofrecido su ayuda, en especial a mi compañera y amiga Ana Navarro.

A la Universidad Politécnica de Valencia por los medios que me ha proporcionado.

TABLA DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN.....	1
1. Antecedentes de la investigación.....	1
2. Marco y bases de la investigación	6
3. Objetivos e hipótesis	8
4. Metodología y fuentes	10
5. Estructura de la tesis	11
CAPÍTULO 1 MARCO TEÓRICO	13
1.1. Introducción.....	15
1.2. Innovación metodológica: explorando CLIL	16
1.3. Bilingüismo y política lingüística europea	21
1.4. Educación bilingüe	30
1.5. La dimensión social de CLIL.....	41
1.6. Experiencias CLIL en Europa.....	47
1.7. Programas de inmersión versus CLIL.....	53
1.8. La enseñanza-aprendizaje de lenguas y su evolución en el sistema educativo español.....	56
1.9. El enfoque comunicativo.....	60
1.9.1. <i>Estrategias de aprendizaje</i>	<i>65</i>
1.9.2. <i>Aprendizaje colaborativo.....</i>	<i>70</i>
1.9.3. <i>Enfoque por tareas</i>	<i>75</i>
1.10. Investigación acción	80
CAPÍTULO 2 ESTADO DE LA CUESTIÓN.....	85
2.1. Introducción.....	87
2.2. Situación actual en España.....	89
2.2.1. <i>Comunidades monolingües</i>	<i>93</i>
2.2.2. <i>Comunidades bilingües.....</i>	<i>98</i>
2.3. Programas plurilingües en la Comunidad Valenciana	103
2.4. Presencia de CLIL en niveles escolares concretos	108

CAPÍTULO 3 LA INVESTIGACIÓN Y SUS ELEMENTOS	115
3.1 Introducción	117
3.2 Contexto educativo	117
3.2.1. <i>Perfil del alumno</i>	<i>119</i>
3.3 Modelo de trabajo empírico	120
3.3.1. <i>Recogida de datos</i>	<i>121</i>
3.4. Aplicación de CLIL en tercero y cuarto de la ESO	124
3.4.1. <i>Implicaciones organizativas</i>	<i>130</i>
3.4.2. <i>Análisis de datos</i>	<i>132</i>
3.5. Aproximación a las conclusiones de la primera fase	134
3.6. Aproximación a las conclusiones de la segunda fase.....	135
CAPÍTULO 4 RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	139
4.1. Resultados de la primera fase	141
4.2. Resultados de la segunda fase	146
4.2.1 <i>Encuesta al alumnado.....</i>	<i>146</i>
4.2.2. <i>Encuestas al profesorado</i>	<i>167</i>
CAPÍTULO 5 PROPUESTA PILOTO DE IMPLANTACIÓN DE CLIL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	177
5.1. Introducción	179
5.2. Sistema educativo de Bulgaria.....	181
5.3. Proyecto piloto.....	188
5.3.1. <i>Papel de los centros.....</i>	<i>190</i>
5.3.2. <i>Creación del Departamento Plurilingüe</i>	<i>197</i>
5.3.3. <i>Metodología</i>	<i>199</i>
5.3.4. <i>Implicaciones organizativas</i>	<i>202</i>
5.3.5. <i>Iniciativas CLIL</i>	<i>205</i>
CAPÍTULO 6 CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA	209
Conclusiones	211
Prospectiva investigadora.....	214
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS.....	227

SIGLAS Y ABREVIATURAS

AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
BOE	Boletín Oficial del Estado
CEFIRE	Centro Específico de Formación y Recursos
CLIL	<i>Content and Language Integrated Learning</i>
DOGV	Diario Oficial de la Generalidad Valenciana
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
EMILE	<i>Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère</i>
EURYDICE	Red de información sobre educación en Europa
LOE	Ley Orgánica de Educación
L1	Lengua materna
L2	Lengua extranjera
MCERL	Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas
SEAC	Grupo de Asesoramiento de Enseñanza Obligatoria
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>

ÍNDICE DE IMÁGENES, CUADROS, GRÁFICAS Y TABLAS

IMÁGENES

Imagen 1. The 4 Cs framework.....	19
Imagen 2. Procesos de CLIL	50
Imagen 3. Pasos a seguir.	79
Imagen 4. Aspectos de aprendizaje.....	164
Imagen 5. Aspectos metodológicos.....	165
Imagen 6. Casos de utilización de la lengua materna.	168
Imagen 7. Mejoras de los alumnos.....	171
Imagen 8. Papel de los Centros.....	190
Imagen 9. Los niveles comunes de referencia.	193
Imagen 10. Funciones del Departamento plurilingüe.	197

CUADROS

Cuadro 1. Niveles de competencia lingüística.....	40
--	----

GRÁFICOS

Gráfica 1. Interés por aprender idiomas.	142
Gráfica 2. Importancia de la comunicación con otros países.	142
Gráfica 3. Importancia en el futuro laboral.....	143
Gráfica 4. Aceptación de la dinámica del aula.....	144
Gráfica 5. Grado de satisfacción general.	144
Gráfica 6. Nivel de valenciano CP.	147
Gráfica 7. Nivel de valenciano CC.....	148
Gráfica 8. Nivel de francés CP.	149
Gráfica 9. Nivel de francés CC.	149
Gráfica 10. Otras lenguas y nivel adquirido.....	150
Gráfica 11. Otras lenguas y nivel adquirido.....	150
Gráfica 12. Años de estudios previos de la lengua meta CP.	151
Gráfica 13. Años de estudios previos de la lengua meta CC.	151

Gráfica 14. Aspectos difíciles del inglés CP.	152
Gráfica 15. Aspectos difíciles del inglés CC.	153
Gráfica 16. Aspectos fáciles del inglés CP.	153
Gráfica 17. Aspectos fáciles del inglés CC.	154
Gráfica 18. Actividades de ocio en inglés CP.	155
Gráfica 19. Actividades de ocio en inglés CC.	155
Gráfica 20. Estancias en países de habla inglesa CP.	156
Gráfica 21. Estancias en países de habla inglesa CC.	156
Gráfica 22. Comparativo de estancias en países de habla inglesa.	157
Gráfica 23. Percepción del alumno lengua-cultura.	158
Gráfica 24. Percepción del alumno lengua-cultura CC.	158
Gráfica 25. Nivel de inglés según opinión del alumno CP.	159
Gráfica 26. Nivel de inglés según opinión del alumno CC.	159
Gráfica 27. Motivaciones para el estudio CP.	160
Gráfica 28. Motivaciones para el estudio CC.	161
Gráfica 29. Valoración de estudiar otras materias en inglés.	162
Gráfica 30. Asistencia a clases particulares.	163
Gráfica 31. Asistencia a clases en academias.	163
Gráfica 32. Nivel de inglés del profesorado.	167
Gráfica 33. Uso de la lengua inglesa.	168
Gráfica 34. Utilización de manuales y diseño de materiales.	170
Gráfica 35. Aspectos mejorados.	173
Gráfica 36. Aprendizaje de contenidos con CLIL.	173

TABLAS

Tabla 1. Resultados globales.	145
Tabla 2. Asignaturas que se imparten actualmente con metodología CLIL.	161

RESUMEN

El enfoque metodológico para la enseñanza de idiomas *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) proviene de un esfuerzo compartido por crear una Comunidad europea plurilingüe, igualitaria e integrada. Este estudio plantea acercarse al contexto educativo de la Comunidad Valenciana en Educación Secundaria desde diferentes aspectos: su implementación, los resultados obtenidos en grupos de control y experimentales, la opinión de alumnos y profesores tras la experiencia de varios años académicos para, tras su análisis, confluir en una propuesta piloto para que dicha comunidad mejore la situación actual y tenga en cuenta sus necesidades acordes a nuestro siglo.

Después de investigar los distintos modelos europeos de *Content and Language Integrated Learning* y los resultados obtenidos de las encuestas del profesorado y del alumnado, presentamos una propuesta para la implementación efectiva de este enfoque que se adapta a nuestra realidad, conscientes del cambio significativo que supone respecto al actual sistema educativo. Sus componentes esenciales son:

- Introducción gradual en los distintos cursos de Educación Primaria y Secundaria.

- Continuidad de este proyecto que garantice su efectividad. Si se han escogido unas asignaturas determinadas en Educación Primaria sería deseable, aunque no imprescindible, continuarlas a través de la L2 en Educación Secundaria.
- La implicación total y disponibilidad del centro educativo y del equipo docente.
- Las materias no lingüísticas se imparten proporcionalmente en los tres idiomas: inglés, valenciano y castellano.

Se trata de una propuesta piloto que nace de una profunda reflexión que significa grandes cambios, requiere invertir en recursos, disponibilidad docente, creación de nuevos departamentos y nuevas figuras. No dudamos de la conveniencia de que las autoridades educativas experimenten esta propuesta para verificar su idoneidad.

RESUM

L'enfoc metodològic per a l'ensenyança d'idiomes *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), prové de l'esforç compartit per crear una Comunitat Europea plurilingüe, igualitària i integrada. Aquest estudi planteja apropar-se al context educatiu de la Comunitat Valenciana a l'Educació Secundària des de diferents aspectes: la seua implementació, els resultats obtinguts en grups de control i experimentals, l'opinió d'alumnes i professors darrere l'experiència de alguns anys acadèmics per, després del seu anàlisi, confluïr en una resposta pilot per a que dita Comunitat millore la situació actual i tinga en compte les seues necessitats acords al nostre segle.

Després d'investigar els distints models europeus de *Content and Language Integrated Learning* i els resultats obtinguts de les enquestes del professorat i de l' alumnat, presentem una proposta per a la implementació efectiva d'aquest enfoc que s'adapta a la nostra realitat, conscients del canvi significatiu que suposa respecte al actual sistema educatiu. Els seus components essencials són:

- Introducció gradual als distints cursos d'Educació Primària i Secundària
- Continuitat d'aquest projecte que garantisca la seua efectivitat. Si s'han escollit unes assignatures determinades a l'Educació Primària seria

desitjable, encara que no imprescindible, continuar-les mitjançant la L2 a l'Educació Secundària.

- La implicació total i la disponibilitat del centre educatiu i del equip docent.
- Les matèries no lingüístiques s'impartixen proporcionalment en els tres idiomes: anglés, valencià i castellà.

Es tracta d'una proposta pilot que neix d'una profunda reflexió que significa grans canvis, requerix invertir en recursos, disponibilitat docent, creació de nous departaments i noves figures. No dubtem de la conveniència de que les autoritats educatives experimenten esta proposta per a verificar la seua idoneïtat.

ABSTRACT

Content and Language Integrated Learning (CLIL) language teaching methodological approach stems from a shared effort to create a multilingual, equalitarian and integrated European Community. This thesis explores the educative context of the Valencian Region in Secondary Education from different perspectives: its implementation, the results obtained in control and experimental groups and the opinion of students and teachers who have been involved in CLIL application for several years. After the analysis of these aspects, a proposal for the improvement of the current situation which takes into account the needs of those involved will be presented.

After researching the different CLIL European models and examining the results obtained from student and teacher surveys, a proposal for the effective operationalisation of this approach that can be adapted to our context will be presented, taking into consideration the significant change that this proposal would mean in relation to the current educational system.

The main components of the proposal are:

- Gradual introduction in Primary and Secondary stages.
- Policies to guarantee continuity. If specific subjects have been chosen in Primary Education, it would be recommended – though not necessary – to continue them through the L2 in Secondary Education.

- Complete involvement and commitment of educational centres and teaching staff.
- Balanced teaching of non-linguistic subjects in three languages: English, Valencian and Spanish.

This thesis presents a pilot proposal that originates from a deep analysis, and that means radical changes. Amongst them, investment in resources, teacher commitment, creation of new academic departments and new roles within them. We hope that educational authorities will take an interest in assessing its feasibility in the future.

INTRODUCCIÓN

If we teach today as we taught yesterday,
then we rob our children of tomorrow

John Dewey

INTRODUCCIÓN

1. Antecedentes de la investigación

La motivación para abordar esta investigación se remonta a mi niñez. Por mis orígenes han sido propios para mí los idiomas inglés y español junto a su cultura; me he desenvuelto con total familiaridad siempre en ambas lenguas. Además, mis padres han estado vinculados a la enseñanza de idiomas y en este entorno han nacido mis inquietudes por el estudio y la docencia en inglés, proceso que ha influido en mi vocación docente, en la que he volcado mi vida profesional y en una preocupación por la innovación y la calidad que ha despertado nuestro interés por profundizar en su estudio e investigación, fruto de la cual es esta tesis, de la que espero dé sus frutos en un futuro inmediato o próximo.

Nos ha acompañado en nuestro devenir por la docencia el interés en nuestra formación y en trabajar en equipos de investigación, inquietudes que nos guiaron a formar parte de un proyecto innovador, a realizar cursos y seminarios pedagógicos para confluir, tras una preparación y una experiencia de tres años, en la impartición de cursos de formación a otros profesores interesados en el tema.

Comenzamos la metodología *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), en nuestro centro docente (primera fase de esta investigación) y posteriormente, en un centro público de enseñanza Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana (segunda fase). Esta metodología pretende incentivar al alumno para que con una lengua distinta a la materna, adquiera conocimientos, habilidades y destrezas hasta el punto de que llegue a olvidarse de que está aprendiendo un idioma y se concentre en los contenidos curriculares. La lengua extranjera se convierte así en un vehículo de comunicación y aprendizaje e incrementa su uso desde otra perspectiva a la tradicionalmente utilizada. Las áreas implicadas en el proyecto educativo de la primera fase han sido la de Tecnología e Inglés para más tarde ampliarse a otras materias como Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía, Plástica, etc. de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

El proyecto docente que configura la primera parte de este trabajo se ha desarrollado con la colaboración de los profesores que imparten las distintas materias; su meta ha sido conseguir que los alumnos adquieran una buena competencia oral en inglés, al mismo tiempo que logran unos objetivos en las distintas materias curriculares. La metodología que se ha utilizado obliga al alumno a trabajar de forma cooperativa, tomar decisiones, ser creativo y exponer trabajos de forma oral (*speeches* orientados por el profesor) y por escrito. Para su desarrollo, ante la falta de materiales docentes, ha sido

necesario elaborar actividades adecuadas. Asimismo, los profesores que han participado han tenido que formarse en léxico específico de las distintas materias.

La propuesta se ha integrado teniendo en cuenta los objetivos del Plan de Aprendizaje Permanente (APA) aprobado por la Comisión Europea. La iniciativa contempla un programa de acción comunitario que ha sido adoptado en la decisión número 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo del 15 de noviembre de 2006¹ por la que se establece un programa de acción que se aplicó a lo largo del período comprendido entre el 1 de enero de 2007 y el 31 de diciembre de 2013 dando prioridad a los proyectos que desarrollen las siguientes capacidades:

- Promover el aprendizaje temprano de las lenguas, comprensión y/o estrategias de CLIL.
- Ayudar a personas con minusvalías u otras necesidades especiales para integrarse en el proyecto.
- Ayudar a alumnos y a organizaciones en desventaja socio-económica, geográfica o de otro carácter para formar parte del mismo de manera activa.
- Asegurar que, por igual, niños y niñas tengan acceso al proyecto indicado, con independencia de su sexo.

¹ Para más información véase www.mec.es/programas_europeos/docs/descision_doce_1106

Se ajusta a las directrices que marca la Ley Orgánica de Educación (LOE, disposición Adicional Primera del Decreto 112/2007 del 20 de julio del *Consell*), por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Valenciana, en la que se estipula que la *Conselleria* competente en materia de educación podrá autorizar que una parte de las áreas del currículo se imparta en lenguas extranjeras sin que ello suponga modificación alguna en los aspectos básicos del currículo regulados en el Real Decreto 1631/2006.

El proyecto CLIL o en español Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICLE) pretende incrementar en la escuela el conocimiento de las lenguas extranjeras desde otra perspectiva a la tradicionalmente usada; como ya hemos indicado, la enseñanza y aprendizaje de una parte de los contenidos curriculares se imparte en y con la lengua extranjera. Al inicio del curso 2005-06 se empezó a gestionar la implantación de este proyecto, como ya hemos apuntado, en el centro concertado con las asignaturas de Tecnología e Inglés. Las acciones llevadas a cabo durante el periodo de gestación y desarrollo de la experiencia han sido las siguientes:

1. Curso 2005/06 se empieza a gestionar el proyecto piloto.
2. Noviembre de 2006 se presenta el proyecto, "Programa de innovación lingüística en centros de enseñanza secundaria", en el *I Congreso de*

Innovación en Orientación para la Universidad (CIES, 2006) en la Universidad Politécnica de Valencia.

3. Los distintos departamentos involucrados, así como la Dirección del Centro concertado y el Claustro de profesores de Secundaria muestran interés para coordinar la posible oferta al alumnado de cursos específicos CLIL.
4. Se realizan cursos de formación sobre técnicas de implantación de CLIL en los que se incluye orientación teórica y práctica sobre la metodología que se ha de llevar a cabo.
5. Se realiza una serie de reuniones con coordinadores y profesorado para concretar la presentación de un Proyecto de Formación de Centros que contemple la iniciativa CLIL.
6. Se establecen propuestas de trabajo que incluyan una ampliación de la propuesta CLIL a otros cursos de Primaria y Secundaria.
7. En el curso escolar 2007/08 se implementa de forma oficial la ejecución de este proyecto con resultados gratificantes tanto para el alumnado como para la comunidad educativa. Durante el curso escolar se marca como objetivo primordial que los alumnos desarrollen destrezas orales y escritas, así como el aprendizaje de léxico específico en la lengua extranjera.

8. En función de los acuerdos adoptados, con participación de los órganos de dirección correspondientes, y contando siempre con el apoyo del Claustro de Profesores, el Consejo Escolar y el de la Inspección Educativa, se continua implementado en los sucesivos cursos.
9. El proyecto se amplía, como ya anunciábamos, en desarrollar unidades temáticas de las asignaturas de Ciencias Sociales, Educación para la Ciudadanía e Inglés tanto en el centro concertado como en el centro público.
10. En la actualidad sucede lo mismo en Primaria; asignaturas como Artes Plásticas y Educación Física se imparten con la metodología CLIL.

A partir de este proyecto indagamos sobre la dinámica del aula, estudio de materiales, detección de necesidades y propuestas de mejora.

2. Marco y bases de la investigación

La celebración del *Año Europeo de las Lenguas* (2001) por iniciativa de la Comisión Europea y del Consejo de Europa supuso un intento de intensificar y diversificar la enseñanza de lenguas en Europa para que sus ciudadanos pudieran hacer frente a los retos que plantea una realidad plurilingüe e intercultural. Esta celebración se renueva cada año con el *Día Europeo de las lenguas* con objeto de subrayar la importancia de aprenderlas y motivar

su aprendizaje a lo largo de toda la vida; en síntesis, se trata de celebrar la diversidad lingüística y cultural de Europa.

CLIL se plantea como una herramienta valiosa para cumplir los objetivos señalados por la Unión Europea. Investigaciones realizadas en el extranjero han encontrado un efecto positivo de CLIL en la fluidez oral (Segalowiz y Fred, 2004), en la pronunciación (Díaz Campos, 2006), en el léxico (Dekeyser, 1986; Collentine, 2004) y en las destrezas orales (Collentine, 2004). Mientras que otros investigadores (Howard, 2001, 2005; Isabelli y Nishida, 2005; Martínez Arbelaiz y Pereira, 2006) han podido constatar algunos aspectos gramaticales y que la adquisición de contenidos no se ven afectados sino que mejoran (Heine, 2008 y Badertscher, 2009). Estas referencias sobre CLIL demuestran los beneficios para lengua y contenidos aunque algunos investigadores como Collentine (2004) señalan que no se halló una diferencia significativa en el progreso de la corrección gramatical.

Este estudio plantea acercarse a la realidad del contexto educativo de la Comunidad Valenciana e implicarse en la implementación del currículum integrado de lenguas en Educación Secundaria para lograr una mejora de la situación actual. De este modo pretendemos corroborar la afirmación de Genesse (1994) cuando señala que, en contextos de formación formal, la integración de contenidos y lengua es más efectiva que una enseñanza exclusivamente lingüística. Para ello, hemos realizado un estudio de dos

modelos CLIL distintos de un mismo nivel de educación de un centro concertado y uno público; asimismo, pretendemos corroborar la validez de CLIL como método motivador para mejorar las habilidades de comunicación de los estudiantes de inglés como lengua extranjera y consecuentemente, obtener unos resultados superiores a los logrados hasta ahora.

3. Objetivos e hipótesis

Se trata de un estudio de investigación exploratorio y descriptivo que pretende recolectar información para mejorar la situación actual y nos oriente, una vez recogidos y analizados los datos, en el diseño de una propuesta piloto para la implementación efectiva de CLIL en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana, acorde con las demandas del siglo XXI, que se basan en aprender lenguas con fines prácticos reales y donde los géneros discursivos se desprendan espontáneamente del contenido.

Para lograrlo, nos hemos propuesto los siguientes objetivos:

- Contribuir a la implementación piloto, por primera vez, de CLIL en un centro de la Comunidad Valenciana.
- Estudiar las implicaciones en el aula y los resultados que se obtienen.
- Indagar si la competencia comunicativa oral mejora tras su aplicación.

- Obtener información de alumnos y profesores de dos centros escolares que ya hayan experimentado CLIL durante al menos dos años académicos y analizar la realidad del aula y las necesidades de ambos centros.
- Diseñar una propuesta piloto, atendiendo a la información recopilada, para la implementación efectiva de CLIL en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Valenciana que pudiera mejorar los resultados actuales.
- Extraer unas conclusiones válidas que abran camino a otros investigadores que estudien el plurilingüismo.

Hipótesis de partida:

- Los alumnos de nuestro entorno educativo, por lo general, no se encuentran muy receptivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendizaje cooperativo a través de CLIL podría incrementar y mejorar la motivación (integradora e instrumental) y el entusiasmo por aprender una lengua extranjera.
- Los estudiantes del grupo experimental no obtienen resultados de aprendizaje inferiores a los del grupo control en ninguna de las dos materias.
- La dinámica actual del aula no fomenta el desarrollo de competencias comunicativas; enfoques y técnicas activas podrían ayudar a desarrollarlas.

Para fundamentar nuestro trabajo, hemos acudido a fuentes bibliográficas procedentes de la investigación en didáctica de la lengua y, más concretamente, del campo de la adquisición de lenguas extranjeras.

4. Metodología y fuentes

Los objetivos que hemos expuesto condicionan, lógicamente, las fuentes de trabajo y elección de la metodología. Las fuentes consultadas han sido muy variadas: trabajos teóricos, propuestas didácticas, resultados de otras investigaciones, orientaciones del Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas, actas de congresos... y, por supuesto, nuestras propias acciones y experiencias.

Compartimos la opinión del autor De Corte (2000) cuando señala que el profesor tiene que proporcionar las herramientas necesarias para que los alumnos desarrollen la construcción del conocimiento de la lengua extranjera, y al mismo tiempo, muestren actitudes positivas. Por ello, para aplicar CLIL consideramos que hay que utilizar variedad de técnicas activas de enseñanza, buscar materiales, adaptarlos y crear nuestros propios materiales didácticos. La cooperación entre los profesores implicados es fundamental para el desarrollo de las competencias lingüísticas o de contenidos.

En cuanto a la metodología para la obtención de datos hemos utilizado:

- *Cuestionarios*, que nos han permitido abordar directamente el asunto con ilimitado poder de expansión y profundidad.
- *Entrevistas*, con la finalidad de recoger gran cantidad de información directa del alumno, a través de las cuales hemos conseguido muestras de estilo espontáneo (entrevista abierta).
- *Observación participante y no participante* durante la realización de las diferentes tareas y de las exposiciones orales de los trabajos.

Además, hemos realizado pruebas lingüísticas que han sido un buen recurso para lograr datos con exactitud y economía. Estos instrumentos de recogida de datos los veremos con más detalle en el capítulo 3 de esta investigación.

5. Estructura de la tesis

El trabajo está conformado por seis capítulos:

- *Marco teórico*, parte en la que hemos abordado los fundamentos teóricos, la política lingüística europea, los fundamentos del enfoque metodológico CLIL, la investigación CLIL en Europa y diferencias entre los programas de inmersión y CLIL.
- *El estado de la cuestión*, donde ofrecemos una panorámica sobre los autores principales en esta área de investigación y la legislación actual sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras.

- *La investigación y sus elementos*, conformada por el objeto de la investigación, agentes implicados (centros educativos, el perfil del alumnado, equipo docente...) y las herramientas de recogida de datos.
- *Los resultados* que diagnostican la situación actual de la enseñanza de aprendizaje integrado de contenidos y lengua en los dos centros educativos.
- *La propuesta piloto* que recoge el diseño y establece los parámetros para la implementación de nuestra propuesta.
- *Las conclusiones* de nuestra investigación donde recogemos además la perspectiva investigadora.

Esperamos que los resultados aquí obtenidos puedan ser tenidos en cuenta en futuras investigaciones de este mismo campo.

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

La educación global de una persona es la responsabilidad compartida de todo el profesorado

Short

1.1. Introducción

La necesidad de integración europea y globalización económica y cultural en las últimas décadas ha incrementado la importancia de la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente el inglés considerada *lingua franca*. Los distintos organismos como el Consejo de Europa y la Comisión Europea han consolidado esta circunstancia y ya es una realidad la enseñanza de las lenguas extranjeras como vehiculares para el aprendizaje de materias no lingüísticas.

El enfoque *Content and Language Integrated Learning (CLIL)* o su denominación en español Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) se ha convertido en sinónimo de enseñanza bilingüe y en algunos casos, de enseñanza plurilingüe. Nace como respuesta a las exigencias de plurilingüismo por parte de la Unión Europea. Según los directivos europeos, desde infantil-primaria, los alumnos debían aprender dos lenguas europeas además de su lengua materna.

En este capítulo abordaremos la importancia de la adquisición de competencias en lenguas extranjeras y los estudios realizados que nos han servido de orientación para este trabajo, especialmente en Educación Secundaria, objeto de nuestra investigación.

1.2. Innovación metodológica: explorando CLIL

La terminología empleada en Europa CLIL/EMILE, acrónimos en inglés y francés: *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère* (EMILE), supone la respuesta a las nuevas perspectivas en el aprendizaje de lenguas; hoy en día se utiliza más la denominación CLIL en Europa.

CLIL es una expresión “paraguas” que hace referencia a la variedad de prácticas y entornos educativos en los que el aprendizaje de contenidos y lenguas se suceden simultáneamente: «CLIL/EMILE is an umbrella term which refers to a dual-focused educational context in which an additional language, thus not usually the first foreign language of the learners involved, is used as a medium in the teaching and learning of non-language content» (Marsh, 2002:15).

El término fue acuñado por David Marsh en 1994 y dado a conocer en 1996 por la Universidad de Jyväskylä, Finlandia. Surgió en dos países europeos, Finlandia y los Países Bajos. Se considera a Marsh mentor de este enfoque metodológico; nacido en Australia y educado en Reino Unido tiene su base en Finlandia. Con una magnífica trayectoria, Marsh lleva trabajando en el estudio de la educación bilingüe y plurilingüe desde los años 80; formó parte del equipo que dirigió el trabajo preliminar para el lanzamiento del término CLIL en 1994 y en 2002 coordinó la producción de CLIL. Finlandia se sitúa

en las primeras posiciones a nivel mundial y en cabeza dentro de los países del continente europeo debido a sus resultados y a su puesto dentro de la evaluación del *Programme for International Student Assessment* (PISA). Posee un extenso recorrido en el desarrollo de la enseñanza, investigación y asesoría en muchos países de África, Asia y Europa.

Durante los años 2008 y 2009 Marsh coordinó un equipo internacional de investigación el cual examinaba la evidencia de enlaces directos entre plurilingüismo y cultura, «the concept of languaculture brings together language and culture to offer an alternative view of intercultural behavior which focuses on the complex phenomenon that any individual is in a given situation» (Marsh, 2009:20).

Esta percepción de vivir en comunidad y la aceptación de todas las normas culturales debe ser entendida como un proceso natural durante el aprendizaje de lenguas extranjeras. Desde 2010 hasta la actualidad Marsh trabaja como director estratégico para la CNN en Europa y se encarga de varios estudios e iniciativas de investigación en la Unión Europea y Este de Asia. Marsh *et al.* (2010) señalan que CLIL hace referencia a las situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera.

El término CLIL ha sido definido de diversas formas, así Euroclil (1994) indica que es un enfoque educativo dual centrado, en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua. «CLIL es un enfoque que implica el desarrollo de habilidades sociales, culturales, cognitivas, lingüísticas, académicas y otras habilidades de aprendizaje que facilitarán logros tanto en el contenido como en el lenguaje». (Cf Mehisto *et al.*, 2008:11-12). Por su parte Marsh (2012:7) lo define como «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 pre-defined levels». Lo cierto es que diferentes investigadores lo consideran un ejemplo a seguir de interdisciplinariedad que requiere diversos enfoques (Coyle, 2007; Mehisto, 2011; Wolff, 2012).

Para que CLIL tenga éxito, el currículo debería combinarse de los cuatro elementos conocidos como las 4 Cs (Coyle, 1999):

- *Contenido*: una progresión en los conocimientos, habilidades y comprensión en relación a los elementos específicos que vienen determinados por el currículo.
- *Comunicación*: usar el lenguaje para aprender mientras se aprende a usar el lenguaje.

- *Cognición*: el desarrollo de habilidades de pensamiento que vinculan la formación de conceptos (abstracto y concreto), la comprensión y el lenguaje.
- *Cultura*: la exposición a otras perspectivas y entendimientos compartidos, que profundizan la conciencia de la alteridad y el yo.

Además señala que la relación entre los cuatro componentes definidos es esencial; la unión del contenido, la lengua, la cultura y el conocimiento llevarán la práctica de CLIL acertadamente. A través de la lengua y de la comunicación en otra lengua, los alumnos accederán a los contenidos que ellos mismos analizarán para adquirir sus propios conocimientos, todo esto abierto a la realidad cultural de la sociedad (véase imagen 1).

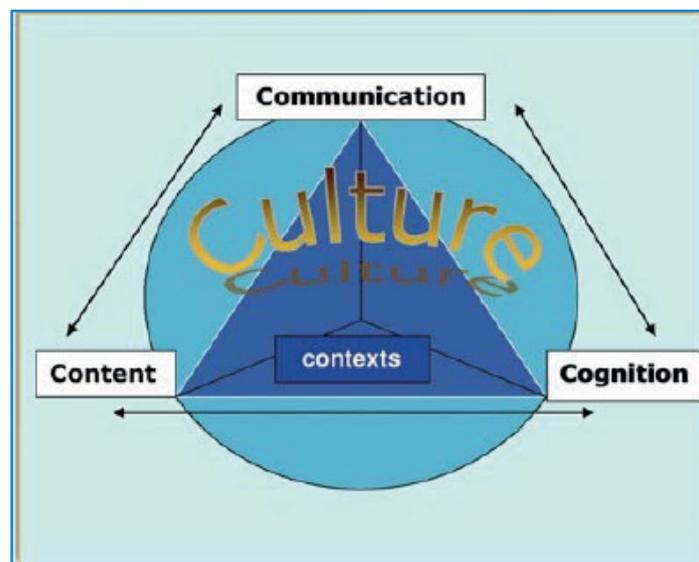


Imagen 1. The 4 Cs framework, Do Coyle (2005).

CLIL ofrece la oportunidad de utilizar otras lenguas de forma natural hasta el punto de olvidar que se está aprendiendo un idioma y centrarse únicamente en los contenidos que se están instruyendo. Con esta metodología se persiguen los siguientes objetivos:

- Potenciar y regenerar los conocimientos previos de la lengua extranjera.
- Incrementar la confianza en el proceso de aprendizaje y el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Enriquecer las destrezas lingüísticas a la vez que se mejora el aprendizaje de contenidos.

Dentro del modelo europeo se pueden encontrar las siguientes variables de CLIL²:

- El *modelo dual*, donde se trabajan los mismos contenidos en las dos lenguas, la L1 y L2.
- El modelo *transversal*, donde solo algunas secciones de asignaturas diferentes se trabaja en L2.
- Y por último, el *modelo de refuerzo*, donde la enseñanza de contenidos utilizando la L2 se ve apoyada por un trabajo lingüístico específico en la clase de lengua.

² Adaptado de Pérez-Vidal, C., N. Campanale (Ed.) 2005.

Otros autores como Fortanet-Gómez y Ruiz Garrido (2009) señalan tres clases de modelos CLIL en España para Primaria y Secundaria: *the theme-based model*, *the sheltered model* y *adjunt courses*. Asimismo, indican la dificultad de estimar la influencia y expansión de este enfoque. Del mismo modo, Llinares, Morton & Whittaker distinguen dos contextos, una débil aproximación a CLIL y otra más fuerte:

[...] sampling approach to CLIL, in which a relatively small part of a subject is taught in the Foreigner Language, often in collaboration with a language teacher. [...] A strong version of CLIL would see a whole subject from the curriculum taught and assessed in the Foreigner Language, English (2012:5).

Se han logrado resultados muy positivos con una variada gama de aprendizajes de CLIL y queda de manifiesto que, comenzando con pequeñas dosis de este enfoque, se puede llegar a satisfacer los deseos de los alumnos por resolver y aprender a comunicarse en una lengua extranjera con eficacia (Pérez-Vidal, 2005).

1.3. Bilingüismo y política lingüística europea

Una de las características más notables del ser humano es su capacidad para adquirir una lengua materna (L1) y algún otro idioma (L2). En la historia ha habido superpolíglotas como el explorador y traductor Sir Richard Burton (1821-1890), que hablaba veintinueve lenguas europeas, asiáticas y africanas. Sin embargo, para la mayoría de la gente, la adquisición de

segundas lenguas³ (L2) es mucho menos espectacular. A partir de los siete años resulta ser una tarea lenta y tediosa, en la cual, el estudiante rara vez llegará a tener una competencia, sobre todo fonética, similar a un nativo. Del Moral (2015) sitúa la edad idónea para aprender lenguas extranjeras hasta los veinticinco años.

No podemos detenernos con la profundidad que deseamos sobre todas las teorías de adquisición de segundas lenguas, pero sí recordar el cambio de rumbo e importancia que ha ido tomando su aprendizaje en los últimos años.

En 1994, expertos europeos en educación entregaron un informe en el Consejo Europeo que concluía que los programas bilingües que se estaban extendiendo por toda Europa suponían un enfoque educativo de amplia calidad que abarcaba la enseñanza Primaria, Secundaria y los estudios universitarios.

En el Marco Europeo para la Enseñanza de Lenguas (MCERL) queda clara la posición del Consejo de Europa en materia de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Uno de los principales objetivos de su política lingüística es el interés por fomentar el plurilingüismo, a diferencia del concepto de multilingüismo; mientras este último se limita al conocimiento de varias lenguas o a la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad

³ Cuando nos referimos a segundas lenguas aludimos a la adquisición de cualquier lengua que no sea materna.

determinada, la idea de plurilingüismo pone énfasis en que, a medida que se va ampliando la experiencia lingüística de una persona, los conocimientos lingüísticos que adquiere no se incorporan a la mente en conocimientos estancos separados, sino que se van consolidando un modo de competencia constituida por la compleja red de relaciones que se establecen entre los conocimientos y las experiencias lingüísticas y culturales que cada persona va adquiriendo gradualmente. Aunque no domine ninguna de ellas, puede deducir el significado de algunas palabras que desconoce, puede actuar como mediador, etc., es decir, una persona puede ser plurilingüe en una sociedad monolingüe y viceversa.

Esta idea está vinculada al desarrollo plurilingüe de los ciudadanos en una sociedad europea multilingüe. Pero va más allá y amplía la perspectiva con lo que denomina pluriculturalismo (relacionar de modo significativo las distintas culturas). Estas dos competencias (plurilingüe y pluricultural) se definen en el Marco como la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural, en que una persona en cuanto agente social, domina, con diferentes niveles, varias lenguas y posee experiencia de varias culturas. Esto no se completa con la teoría de la superposición o yuxtaposición de competencias diferenciadas, sino como la existencia de una competencia compleja –e incluso compuesta– que el usuario puede utilizar. Como Marsh *et al.* (2001:17) señalan «There

are five dimensions based on issues relating to culture, environment, language, content and learning. [...] The dimensions are idealized and should not be viewed as `standing alone`, because they are usually heavily inter-related in CLIL practice».

El Marco de referencia abre una nueva forma de concebir el diseño y desarrollo de los programas y la especificación de los objetivos de enseñanza. Consideramos que ha habido una aportación valiosa y necesaria, ya que permite en función de las necesidades de los alumnos, establecer los objetivos en una de las categorías descritas en el modelo, de tal forma que el estudiante se convierte en el eje fundamental de las decisiones que se deben adoptar. Asimismo, amplía la idea de competencias de tal manera que un programa puede centrar sus objetivos en el desarrollo de competencias generales, en alguna de las competencias comunicativas, en uno de los ámbitos identificados en el contexto de uso, en el enriquecimiento y diversificación de estrategias, o bien, centrarse en tareas específicas para el desarrollo profesional de un grupo de individuos. Ello implica que el dominio de todas las dimensiones de la lengua no se dará, incluso es difícil conseguirlo en la propia lengua materna, ya que podrán desenvolverse mejor en una serie de actividades acordes con los objetivos determinados en el diseño del programa.

En los trabajos del Consejo de Europa ha estado siempre presente la transparencia y la coherencia y se puede apreciar en las relaciones que se establecen el Marco de referencia y Portafolio europeo de las lenguas, y que se basa en las ideas del Marco y ofrece una certificación de las actividades de aprendizaje de lenguas realizadas a lo largo de toda la vida. Transparencia puesto que ofrece información clara y detallada a los usuarios y coherencia al intentar evitar contradicciones internas y una relación armónica entre los distintos componentes. En síntesis, destacamos:

- Identificación de las necesidades.
- Determinación de los objetivos.
- Definición de los contenidos.
- Selección o creación de los materiales.
- Establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Enseñanza y aprendizaje de los métodos que se utilicen.
- Evaluación, exámenes y calificaciones.

El documento aprobado por la Comisión Europea denominado *El libro blanco. Enseñanza y aprendizaje. Hacia una sociedad del aprendizaje* (1995) marca como objetivo básico el dominio de tres idiomas comunitarios y sugiere como vía para contribuir al logro del plurilingüismo la enseñanza de materias curriculares en una lengua extranjera y la introducción de nuevas

metodologías en el aprendizaje para alcanzar las metas señaladas por la Comisión Europea, para lo que se indican los objetivos siguientes:

- Aumentar la confianza en el proceso de aprendizaje y el interés por el aprendizaje de la lengua extranjera.
- Mejorar y potenciar los conocimientos previos de la lengua extranjera.
- Mejorar las destrezas lingüísticas al mismo tiempo que el multilingüismo y el aprendizaje de contenidos.

El paso de un modelo de enseñanza tradicional a uno donde la lengua extranjera se utilice como medio de instrucción es relativamente reciente en Europa. Desde las experiencias pioneras en Canadá se ha ido extendiendo a otros países y a diferentes comunidades españolas.

La publicación del documento del Consejo de Europa en 2001, recoge la culminación del trabajo realizado desde finales de los años sesenta por parte del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa. Ha significado un hito importante en la enseñanza de lenguas ya que no se limita a clasificar las capacidades globales y ofrece una gradación por escalas de gran importancia cuando nos referimos a la competencia plurilingüe y pluricultural.

Estas competencias presentan, generalmente cierto desequilibrio y variabilidad⁴:

- Los alumnos, generalmente, consiguen un mayor dominio en una lengua que en las demás.
- El perfil de competencias en una lengua es diferente en otras (por ejemplo, una excelente competencia de expresión oral en dos lenguas, pero una buena competencia de expresión escrita solo en una de ellas).
- El perfil pluricultural difiere del perfil plurilingüe (por ejemplo: un buen conocimiento de la cultura de una comunidad, pero un conocimiento pobre de su lengua; o un pobre conocimiento de una comunidad cuya lengua predominante, sin embargo se domina).

Estos desequilibrios son totalmente normales. Si el concepto de plurilingüismo y de pluriculturalismo se amplía para tener en cuenta la situación de todos los que en su lengua y cultura nativas están expuestos a distintos dialectos y a la variedad cultural inherente a toda sociedad compleja; queda claro que también es estos casos, los desequilibrios son la norma.

El Marco señala como esencial el enfoque plurilingüe y pluricultural:

Conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las

⁴ http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf.

lenguas de otros pueblos [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que se desarrolla una competencia comunicativa a la que se contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en las que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan (MCERL, cap. 1.3:16).

Según Landone (2004) el plurilingüismo se desarrolla así en un contexto de pluriculturalismo, siendo la lengua un aspecto importante de la cultura, así como uno de los medios para acceder a la misma. Esta opinión contrasta con el hecho de que tradicionalmente se presentaba el aprendizaje de una lengua extranjera como la suma de compartimentos distintos.

Para el MCERL:

El concepto de competencia plurilingüe y pluricultural tiende a:

- Alejarse de la dicotomía supuestamente equilibrada de L1/L2 haciendo más hincapié en el plurilingüismo, del que el bilingüismo es sólo un caso particular.
- Considerar que un individuo no tiene un repertorio de competencias diferenciadas y separadas para comunicarse dependiendo de las lenguas que conoce, sino una competencia plurilingüe y pluricultural que incluye el conjunto de esas lenguas.
- Destacar las dimensiones pluriculturales de esta competencia múltiple, pero sin que esto suponga necesariamente proponer nexos de unión

entre el desarrollo de las capacidades que se ejercitan al relacionarse con otras culturas y el desarrollo del dominio lingüístico comunicativo (MCERL, cap.8.1:162).

Asimismo, el MCERL señala que el estudiante no adquiere dos formas de actuar y de comunicar, distintas, y que no se relacionan, sino que las integra de manera que «Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales» (MCERL, cap. 4:45).

Y del mismo modo:

La competencia plurilingüe y pluricultural no se compone de la simple adición de competencias monolingües, sino que permite combinaciones y alternancias de distinto tipo. Es posible cambiar de código durante el mensaje o recurrir a formas bilingües de habla [...] permite elegir las estrategias pertinentes para la realización de la tarea, utilizando, siempre que sea adecuado, una variación interlingüística y el cambio de lengua (MCERL, cap. 6.1.3.2:128).

Se puede trabajar simultáneamente con las competencias comunes en diversas lenguas, no se pretende el aprendizaje de una lengua al nivel de competencia de un locutor nativo; se parte de la premisa según la cual el estudiante desarrollará las competencias a lo largo de su vida, en función de las necesidades del momento.

En síntesis, la publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* constituye un documento fundamental para lograr unos objetivos comunes en cuanto a la política lingüística europea: promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo a gran escala, facilitar la movilidad de los ciudadanos europeos y el intercambio de ideas y, en definitiva, contribuir a una Europa más abierta, integrada y tolerante.

1.4. Educación bilingüe

Si revisamos los estudios más relevantes realizados en el campo de la educación bilingüe, no podemos dejar de mencionar la clasificación de Fishman (1976; cit. en Baker, 1993) que establece una distinción en la educación bilingüe en función de los objetivos: de *mantenimiento lingüístico* y de *transición lingüística*. En el primer caso, los programas de educación en dos lenguas persiguen desarrollar la L1 de los alumnos, fortaleciendo la identidad cultural y afirmando derechos de un grupo étnico minoritario en una nación, al mismo tiempo que pretenden conseguir varios niveles avanzados de competencia en L2, mientras que la *transición* pretende llegar a una educación monolingüe.

La educación bilingüe se ha definido por algunos autores como aquella en la que dos lenguas son usadas dentro del contexto escolar (Edwards, 1984; cit.

en Baker, 1988), esta definición incluiría gran diversidad de modelos en los que una lengua extranjera es introducida en el currículo escolar.

Dorcasberro (2003) señala que ciertos autores consideran que un bilingüe es una persona dos veces monolingüe y otros critican esta postura; también se plantea cómo definir el bilingüismo e indica que la tendencia actual es entenderlo en términos de un continuo en donde diferentes áreas lingüísticas del bilingüe pueden presentar distintas organizaciones y niveles de desarrollo psicolingüísticos. Ofrece la siguiente clasificación de tipos de bilingüismo:

- Coordinado, completo, igualitario y aditivo
- Coordinado incompleto, igualitario y aditivo
- Coordinado incompleto, desigual y sustractivo
- Coordinado, semilingüismo, desigual y sustractivo
- Compuesto, completo, igualitario y aditivo
- Compuesto incompleto, igualitario y aditivo
- Compuesto, incompleto, desigual y sustractivo
- Compuesto, semilingüismo y sustractivo

Lambert (1974) diferencia entre *bilingüismo aditivo* y *sustractivo*; el primero ocurre cuando el entorno considera que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural y el segundo es el caso contrario, es decir, se considera un riesgo de

pérdida de identidad. Por su parte, Hagège (1996) distingue entre bilingüismo *igualitario* y *desigual* según el estatus social que ocupa cada uno de los idiomas en determinada sociedad, de tal forma que la relación entre las dos lenguas puede ser de igualdad o de subordinación, el autor considera que para que sea idóneo el bilingüismo no tiene que existir una situación de conflicto en la mente del niño, para ello es necesario que sea igualitario y aditivo.

Estimamos que la educación bilingüe significa un proceso educativo planificado donde se utiliza la lengua materna y una segunda lengua, a veces tercera, con el propósito de que el alumno se beneficie del desarrollo de la competencia comunicativa en ambas lenguas.

Zuñiga (1989) presenta dos modelos de programas de educación bilingüe:

- *Modelo de transición*, bilingüe en la etapa inicial de la escolaridad pero paulatinamente disminuye el empleo de la L1 y persigue una educación final monolingüe. De esta forma, el alumno pasa de la lengua familiar minoritaria a la lengua mayoritaria de la sociedad.
- *Modelo de mantenimiento* que pretende una enseñanza siempre bilingüe y tiene como meta a largo plazo un bilingüismo aditivo orientado al uso exclusivo de L2.

Ferguson, Houghton y Wells (1977) clasifican del mismo modo los tipos de educación bilingüe pero añaden *los programas de enriquecimiento*, que tratan de promover el aprendizaje de una segunda lengua con una competencia que les permita poder trabajar con ella. Algunos autores como Mackey y Siguan (1986); Marla Postigo (cit. Mendoza 1998:269) consideran que este tipo no puede ser educación bilingüe, porque la segunda lengua se introduce en el currículo únicamente como materia de enseñanza sin convertirse en lengua vehicular.

Del Moral (2015) distingue tres tipos de hablantes según los instrumentos de comunicación que necesitan para cubrir sus necesidades; monolingües⁵, ambilingües⁶ y plurilingües⁷. El primero es el que solo habla y entiende una lengua, la materna; el segundo es el que necesita dos lenguas para cubrir sus necesidades, y usar ambas con igual destreza (vascos, gallegos, catalanes...); por último, el hablante plurilingüe necesita varias lenguas para satisfacer sus necesidades comunicativas. Y añade:

Cuando el aprendizaje de una lengua se realiza mediante un esfuerzo que exige horas de clase, memorización, conversaciones artificiales y otras prácticas y esas lenguas

⁵ Del Moral afirma que los más monolingües del planeta son los anglófonos.

⁶ Los hablantes de sueco son ambilingües con el inglés.

⁷ Señala como ejemplo los ciudadanos uzbekos de Samarcanda que hablan tayico como lengua materna, uzbeko como lengua nacional y ruso para la ampliación cultural. Las tres se instalan desde los siete años sin esfuerzo, sin clases, sin gramática y sin más método que oír repetir.

carecen de interés y de objetivos, ya no hablamos de naturalidad, sino de trabajo, de desvelos, de impulsos (2015:273).

Del mismo modo, responde a preguntas fundamentales como qué lengua debemos estudiar, cuándo aprenderla y cómo mantenerla viva; su respuesta es clara «las que necesitamos», [...] «una lengua está viva cuando se alimenta. Si no la nutrimos, si no la utilizamos, languidece, por muy bien que la hayamos aprendido» (ib. 274).

En los años ochenta, Jim Cummins (1986) desarrolló una de las teorías más relevantes: Teoría de la Competencia Subyacente Común. Se establece que el individuo en un ambiente multilingüe hace uso de un mecanismo común para comprender y producir las distintas lenguas a través de un sistema cognitivo central. Así explica que el alumno será siempre capaz de entender más de lo que podrá producir.

Atendiendo a los objetivos que se proponen en los modelos de educación bilingüe, Baker (1993) establece una diferenciación entre los modelos débiles (modelos de inmersión lingüística con clases de refuerzo lingüístico, modelos segregacionistas, modelos de transición, modelos de educación general con clases en lengua extranjera y modelos separatistas), que aunque suponen una educación en dos lenguas dirigen sus objetivos hacia un monolingüismo, y los modelos fuertes (modelo de

mantenimiento/herencia lingüística, modelos duales/modelos de dos direcciones lingüísticas y modelos bilingües de educación general), entre los que podemos integrar CLIL⁸.

CLIL flexibiliza la programación del currículo y también la organización del horario escolar; las posibilidades van desde la inmersión parcial o precoz o la inmersión tardía. También son posibles los programas modulares en los que las materias enseñadas por el intermediario de una segunda lengua varían, como ocurre en Alemania (Mäsh, 1993) y en el Reino Unido (Coyle, 2002).

Los módulos implican que las materias no-lingüísticas sean tratadas en combinaciones variables de lenguas, lo que responde a las necesidades de salvaguarda de la L1, la mejora del nivel en la L2, la introducción de una L3, y el respeto a las características de las diferentes regiones europeas. Esa flexibilidad permite hacer frente a las necesidades vinculadas a los diferentes niveles de capacidades de los alumnos, como ocurre en Luxemburgo, donde los estudiantes inscritos en secciones técnicas reciben una parte de las prácticas de formación en una segunda o tercera lengua (Lebrun y Baetens Beardsmore, 1993).

⁸ David Marsh (2002) nombra más de 30 términos relacionados con este enfoque.

Para Baetens Beardsmore, CLIL supone una respuesta a uno de los principales problemas de la enseñanza lingüística, puesto que influye en los alumnos para percibir el esfuerzo requerido para la adquisición de una L2 o L3. De esta forma, se soluciona el problema de la motivación en las clases tradicionales de lenguas que requieren una inversión intensiva y a largo plazo para alcanzar resultados pobres (Baetens Beardsmore y Kohls, 1988).

Los investigadores coinciden en que no se debe pensar que la enseñanza bilingüe se identifica con una enseñanza tradicional de cualquier materia o de lengua. Se ha de tener en cuenta el trabajo de interiorización que el estudiante realiza para asimilar y hacer suya la información curricular ofrecida en una lengua que no es la propia. Por ello, la relación entre el profesor y el estudiante se basa igualmente en un nuevo planteamiento metodológico. La comprensión no es posible si no se utilizan las estrategias necesarias en el aula para conseguir que el estudiante pase de un estadio tradicionalmente pasivo a uno activo. La enseñanza bilingüe exige, por ello, al profesor la *construcción del conocimiento junto al alumno*, de manera que el proceso de aprendizaje se convierte en una profunda reflexión sobre su propia cultura, en la medida en la que esta última mantiene una relación de alternancia con la civilización de la lengua extranjera expresa (Braz, 2007).

En la reunión del Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002⁹, los jefes de Estado y de gobierno pidieron que se estableciera un indicador de competencia lingüística. La Comisión emprendió esta actividad sobre la base del consenso con los representantes de los Estados miembros en el seno de los grupos de trabajo de expertos dedicados a las lenguas y a los indicadores y puntos de referencia. Tras haber fijado el objetivo de hacer de los sistemas de educación y formación de la Unión Europea una referencia de calidad en todo el mundo para el 2010, pidieron otras acciones para mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras, desde una edad muy temprana. Al mismo tiempo, solicitaron el establecimiento de un indicador de competencia lingüística en 2003, dado que en aquel momento no se disponía de datos sobre las capacidades lingüísticas reales de los ciudadanos de la Unión Europea y que era necesario contar con sistemas fiables que permitieran medir el progreso en pos de este nuevo objetivo.

Según una encuesta¹⁰, realizada en todo el ámbito nacional español, la mitad de los ciudadanos de la Unión Europea se declaran capaces de mantener una conversación en al menos un idioma que no sea su lengua materna; si bien estos datos cambian según el país, así el 99% de los

⁹ Más información en:

http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11083_es.htm

¹⁰ Eurobarómetro Estándar, realizada del 9 de mayo al 14 de junio de 2005, 63.4.

luxemburgueses, el 93% de los letones y malteses y el 90% de los lituanos conocen al menos otra lengua además de la materna, mientras que una mayoría considerable de húngaros (71%), británicos (70%), españoles, italianos y portugueses (64%) sólo hablan su lengua materna.

Tras estos datos desalentadores, la comisión pidió a los estados miembros que adoptaran planes nacionales para el fomento del multilingüismo, donde se fijaran objetivos concretos para la enseñanza de lenguas en las diferentes etapas de la educación, al mismo tiempo que se le dedicara atención especial a las lenguas regionales y minoritarias.

La situación lingüística en el continente europeo fue resumida en el estudio *Los europeos y sus lenguas* (2006), un estudio realizado por la Comisión Europea donde se extraen las siguientes conclusiones de veintinueve países:

- El 56% de los europeos habla otra lengua aparte de la nativa.
- Un 38% es capaz de comunicarse en lengua inglesa como segunda lengua y otro 14% en francés o alemán.
- Diecinueve de los veintinueve países son capaces de usar la lengua inglesa, y el francés en sólo tres de ellos.
- La mayoría de los que pueden comunicarse en una segunda lengua deben su conocimiento a los centros educativos de primaria y secundaria.
- La lengua considerada más útil es el inglés, con un 68%.

- Un 77% cree que el alumnado debe aprender inglés como segunda lengua en los centros educativos.
- Un 57% opina que las asignaturas de segundas lenguas impartidas en centros educativos son efectivas.
- Un 84% cree que todo europeo debería saber, al menos, otra lengua ajena a la propia.
- Un 67% confirma la necesidad de un impulso político hacia el aprendizaje de segundas lenguas dentro de los sistemas educativos.

El 25 de octubre de 2011 el Consejo Europeo indica:

While general language programmes help to develop essential communication skills for everyday use, methodologies as such as content and language-integrated learning (CLIL) in both general education and VET can be particularly effective in enhancing the mobility and employability of workers (Council of the European Union, 2011).

En el seno del Consejo de Europa se decidió definir unos niveles de competencia lingüística para igualar y validar los criterios lingüísticos dentro de Europa. Así se consigue la concreción en objetivos y criterios de evaluación. Todas las titulaciones europeas, basándose en el MECER se rigen siguiendo los criterios marcados en el siguiente cuadro:

CEF	Expresión oral y comprensión auditiva	Comprensión lectora	Expresión escrita
C2	PUEDE aconsejar sobre situaciones complejas o delicadas, ocuparse de ellas, entender las referencias coloquiales y contestar a preguntas comprometidas con confianza.	PUEDE entender los informes y artículos de prensa especializada relacionados con su trabajo, incluyendo ideas complejas expresadas en un lenguaje también complejo.	PUEDE tomar apuntes completos y fiables en una reunión o seminario y, a la vez, participar de forma activa.
C1	PUEDE contribuir eficazmente en reuniones y seminarios dentro de su área de trabajo y defender las ventajas y desventajas de un proyecto.	PUEDE entender la correspondencia expresada en un lenguaje no convencional.	PUEDE expresarse correctamente en una gran variedad de situaciones rutinarias y no rutinarias en las cuales colegas o contactos externos solicitan servicios.
B2	PUEDE entender y comentar la gran mayoría de mensajes telefónicos que deben atenderse durante una jornada laboral normal.	PUEDE entender la mayor parte de la correspondencia, informes y textos específicos de productos que encontrará.	PUEDE expresar por escrito todas las peticiones o encargos rutinarios de bienes o servicios.
B1	PUEDE aconsejar a clientes sobre temas sencillos y relacionados con su propia área de trabajo.	PUEDE entender el sentido general de cartas no rutinarias y artículos teóricos dentro de su área de trabajo.	PUEDE tomar apuntes razonablemente fiables de una reunión o seminario en el que el material a tratar le es familiar y predecible.
A2	PUEDE comentar necesidades sencillas dentro de su propia área de trabajo como "Quiero pedir 25 unidades de ...".	PUEDE entender la mayoría de los informes cortos o manuales de contenido predecible dentro de su especialidad, si se le da tiempo.	PUEDE redactar peticiones breves pero detalladas para compañeros o contactos conocidos de otras empresas.
A1	PUEDE entender y comentar mensajes sencillos relacionados con el trabajo tales como "Reunión el viernes a las 10.00h".	PUEDE comprender informes cortos o descripciones de productos conocidos si están expresados de forma sencilla y el contenido es predecible.	PUEDE redactar peticiones sencillas como "¿Puede darme 20 X, por favor?".

Cuadro 1. Niveles de competencia lingüística (Centro virtual Cervantes).

El Consejo Europeo sigue impulsando iniciativas con el objeto de modernizar, innovar y mejorar los programas educativos existentes y convertirlos en un referente mundial. Se ofrecen programas de intercambios, formación entre los distintos sistemas educativos de países europeos.

1.5. La dimensión social de CLIL

CLIL no es novedoso; al contrario, esta forma de trabajar las lenguas en contexto se ha utilizado anteriormente durante muchos años para asegurar la integración del aprendizaje de lenguas en el currículo, de modo que los estudiantes tras escolarizarse, sean capaces de utilizar dos o más lenguas.

El lanzamiento europeo de CLIL en 1994 fue político y social. Político porque está basado en la movilidad a lo largo de la Unión Europea y social porque se busca una visión vinculada a lo sociológico. Esta situación requiere la adquisición de niveles considerables en las competencias comunicativas de lenguas extranjeras, como el educativo, influido por iniciativas bilingües como el modelo de Canadá. Los cursos programados de inmersión en Canadá se están investigando desde finales de los años sesenta y principios de los ochenta. Son programas pensados para estudiantes canadienses que tienen como segunda lengua el francés. Los resultados presentados han sido muy positivos: Mougeon *et al.* (2004) deducen que los estudiantes de los programas de inmersión superaban en fonología, léxico y morfosintaxis del francés oral a los que recibían clases de francés únicamente.

Sin embargo, los resultados también verificaban que el desarrollo lingüístico de los hablantes de los programas de inmersión estaba considerablemente por debajo de hablantes nativos de la misma edad. La inmersión no es equivalente a adquisición (Swain, 1986:245). Por muchos años que durase

el programa de inmersión nunca se igualaría a la producción de los nativos. Se puede concluir que una de las limitaciones de la enseñanza bilingüe es que para muchos estudiantes la segunda lengua se convierte en un «fenómeno de escuela». Este alumnado es medianamente competente en la L2, pero no la utilizan fuera del aula (Swain & Johnson, 1997). Este modelo ha abierto la puerta para que se desarrollen más investigaciones en otros países europeos.

La capacidad para el uso de una lengua va más allá de tener un vocabulario extenso o conocer las formas gramaticales, o ser capaz de articular correctamente frases aprendidas y pronunciar como un nativo. Si bien es cierto que muchos estudiantes no podrán adquirir competencias nativas en todas las áreas de la lengua extranjera ya que los programas bilingües suelen tener limitaciones para la puesta en práctica de la lengua a la de profesor-alumno como muestran los resultados de Swain (1985). La causa de estas restricciones es la falta de oportunidades para poder utilizar la lengua extranjera de forma natural, de ahí la eficacia en hacer hincapié en las habilidades comunicativas en una clase CLIL y no de reforzar las constantes correcciones gramaticales de la lengua vehicular. Es decir, el profesor se concentra en la evaluación del contenido y no en la ejecución gramatical.

Un ejemplo práctico es el que describimos en la primera parte de nuestra investigación con nuestro proyecto piloto de CLIL en Tecnología e Inglés de 3º de ESO. El profesor de la materia de Tecnología no corregía los errores en el proceso comunicativo de sus alumnos así como las posibles faltas en los exámenes escritos, esa tarea correspondía al profesor de lengua extranjera. Se recomienda el trabajo en grupo y colaborativo para fomentar la competencia lingüística y se insiste en ofrecer oportunidades a nuestros estudiantes para practicar la lengua de manera espontánea, por ejemplo cuando se trabaja en grupos en el laboratorio confeccionando los proyectos tecnológicos la comunicación entre los componentes se realiza en lengua inglesa.

Justamente esto es lo que puede ofrecer CLIL a los alumnos de cualquier nivel educativo, sobre un cimiento de aprendizajes previos, un contexto de desarrollo natural para mejorar el uso de lenguas extranjeras. La motivación se hace más patente y los alumnos muestran una predisposición al aprendizaje de otras lenguas. Uno de los factores del éxito de CLIL es la naturalidad que otorga el aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera.

El motivo del nacimiento de nuevos enfoques es precisamente que la mayoría de alumnos al terminar sus estudios no son capaces de utilizar idiomas que han cursado durante muchos años, solo una minoría termina

utilizando las lenguas estudiadas en la escuela para comunicarse; la mayoría, sin embargo, encuentra decepcionante el tiempo invertido en el estudio de lenguas extranjeras ya que el resultado final de la inversión en esfuerzo y tiempo suele ser frustrante. Son alumnos incapaces de comunicarse en situaciones cotidianas.

Por ello, insistimos en reiterar la idea principal sobre el aprendizaje de otras lenguas y contenidos curriculares con dos objetivos principales: una relacionado con el aprendizaje de la lengua y otra con el aprendizaje de la materia. Este es el motivo por el que a CLIL se le percibe como educación con doble finalidad.

Es cierto que resulta discutible que se pueda aprender en una lengua extranjera de la misma manera que en una lengua materna. Los participantes en CLIL se enfrentan por un lado, a entender conceptos nuevos, y por otro, a las diferencias en relación con lenguas y culturas distintas. Por lo cual, esta metodología garantiza los aspectos cognitivos de cada actividad a través del aprendizaje cooperativo. La figura del profesor cobra un nuevo significado, de soporte cuando las circunstancias lo requieran. El perfil del docente exige un dominio metodológico; se trata de un aprendizaje más exigente al del estudio de una lengua extranjera sin más y a lo que sería el aprendizaje de contenidos en la lengua materna. Supone

un cambio significativo en el modo en el que se enseña y en el que se aprende.

Como David Marsh (2012) señala¹¹ hay que tener expectativas altas en el alumnado y es un asunto muy importante tanto darles tareas que requieran un gran esfuerzo como no caer en la desmotivación general. Para lograr estas dos finalidades es necesario desarrollar, como ya hemos mencionado, un método didáctico especial. CLIL se plantea como un desarrollo del lenguaje más que un aprendizaje forzado. Se pretende preparar al alumnado para la vida en una sociedad más internacional, donde se pueda enfrentar a un mercado laboral cada vez más exigente. La transmisión de valores y respeto hacia otras culturas es intrínseco para este enfoque. Se acentúa la motivación por aprender lenguas con un fin práctico y real, y este es uno de los objetivos lingüísticos más importantes: su desarrollo natural que compone otras formas de aprendizaje semejante al que corresponde al aprendizaje de la lengua materna.

En suma, podríamos señalar que la enseñanza se centra más en el alumnado prestando mayor atención y flexibilidad a los diversos estilos de aprendizaje. Los alumnos son más autónomos a través de las tareas participativas e interactivas.

¹¹ Más información en http://www.tesol-spain.org/uploaded_files/files/Leonor-Martinez_The_Essence_of_CLIL-Interview_with_David_Marsh.pdf

Las expectativas del alumnado también se han ido modificando; las nuevas generaciones están acostumbradas al acceso de información inmediato. El rol del alumno es el de participante que interactúa y utiliza la lengua de forma activa suscitando ocasiones de aprendizaje durante todo el proceso. Valoran mucho más si el profesorado utiliza herramientas tecnológicas de forma eficiente. La formación del profesorado, en ocasiones, no se corresponde a las nuevas necesidades y por ese motivo, se exige una preparación metodológica.

CLIL supone un impacto en la conceptualización, en cómo pensamos. Ese es otro de los objetivos que se persigue, ser capaz de pensar sobre algo en distintas lenguas enriqueciendo nuestra comprensión y asociación de conceptos. Hay una búsqueda de niveles de aprendizaje más sofisticados. CLIL ofrece oportunidades para pensar y discurrir en la lengua extranjera.

En nuestra experiencia docente hemos hallado beneficios y ventajas que puede aportar el modelo CLIL al alumnado:

- Facilita un gran número de plataformas de aprendizaje de lenguas para la adaptación a los distintos perfiles del alumnado lo que conlleva a favorecer la igualdad social.
- Las oportunidades que brinda, al igual que otros métodos comunicativos, para que los aprendices estén preparados y sean competentes para estudiar y trabajar en otros países.

- Aumenta la calidad en el centro escolar y por ende en la comunidad educativa.
- Incrementa el conocimiento y entendimiento intercultural.
- Introduce un contexto cultural mucho más amplio.
- Desarrolla las competencias comunicativas en situaciones reales.
- El aprendizaje de lenguas se asemeja al aprendizaje de la lengua materna, ya que se aprende de forma natural.
- Fomenta intereses y actitudes plurilingües.
- Permite la accesibilidad a terminología específica de los contenidos.
- Aumenta la motivación a causa de un uso más espontáneo y natural de la lengua extranjera.

Tenemos la certeza de que existen ventajas sociales, económicas y culturales, si se garantizaran políticas plurilingües a través del aprendizaje intercultural de otras lenguas además de la materna, puesto que CLIL ofrece herramientas adicionales que abren a nuestros alumnos oportunidades para desarrollar sus capacidades de utilización de las lenguas y aporta beneficios profesionales y personales.

1.6. Experiencias CLIL en Europa

Se ha acentuado la exigencia de una integración europea reflejada en los sistemas educativos en las últimas décadas. Hay una búsqueda por

establecer una innovación educativa como resultado de nuevas formas de cooperación profesional y nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje. En las últimas décadas, la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras ha evolucionado. La insistencia en enseñar gramática y traducción en los años 50 y 60 desembocó en el enfoque comunicativo en los años 70 hasta el presente.

La enseñanza del inglés en el siglo XXI verifica los considerables cambios que implica la situación del inglés en el mundo y su metodología y didáctica. CLIL nace como un enfoque metodológico innovador que integra el aprendizaje de contenidos específicos del currículum y el aprendizaje de la lengua extranjera, en lo que venimos insistiendo en nuestro trabajo. Se fundamenta en la necesidad de que los alumnos de lengua extranjera estén expuestos a contextos comunicativos auténticos, para alcanzar una doble misión; combinar aspectos lingüísticos y áreas de conocimiento general. Como ya hemos señalado, el alumno adquiere conocimientos específicos del currículum y por el otro, desarrolla su competencia en una lengua distinta de la utilizada habitualmente para la enseñanza. CLIL implica estudiar asignaturas como Ciencias Naturales o Tecnología en una lengua extranjera. Este enfoque resulta muy beneficioso tanto para el aprendizaje de otras lenguas como para las asignaturas impartidas en dichas lenguas. El énfasis de CLIL en la *resolución de problemas* y *saber hacer cosas* hace que

los alumnos se sientan motivados al poder resolver problemas y hacer cosas incluso en otras lenguas (Navés y Muñoz, 1999).

CLIL desarrolla la idea de que la lengua extranjera se utiliza para aprender al mismo tiempo que para comunicarse y la materia que se estudia es la que delimita el tipo de lenguaje que se necesita aprender. La fluidez está por encima de la precisión en el uso de la lengua extranjera. Aborda aprendizajes que requieren la adquisición de destrezas, actitudes y conceptos. El contenido no lingüístico y la lengua componen de forma equilibrada la finalidad de la enseñanza. Es decir, el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace *en* una lengua extranjera sino *con* y *a través* de una lengua extranjera. Aunque parezca una distinción sin importancia, es esta la verdadera esencia de la enseñanza integrada de lengua y contenidos. No es sólo la modificación del medio de transmisión de contenidos, de enseñar lo mismo en otra lengua, lo que se busca realmente es que el alumno acceda a los contenidos que se le brindan en clase mediante el uso de la lengua extranjera. Favorece el aspecto participativo en el aula y su principal objetivo es metodológico. La lengua extranjera se utiliza como vehículo para acceder a la información y el aprendizaje de la lengua y los contenidos es parte de un mismo proceso integrado. Coyle, Hood y Marsh (2010:36) recogen en la siguiente imagen las principales ideas:

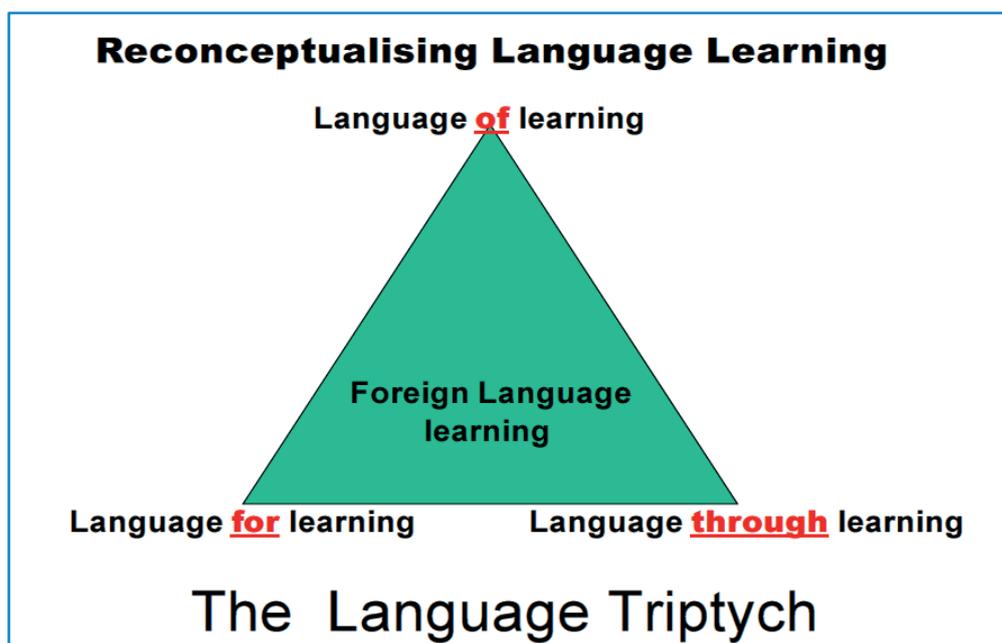


Imagen 2. Procesos de CLIL según Coyle, Hood y Marsh.

Respecto a la implementación de CLIL en Europa, no existe un único modelo para exportar, cada país europeo tiene una política educativa particular. La Red europea de información sobre educación en Europa (Eurydice) afirma, en su estudio sobre el proceso de instauración de CLIL, que es en el año 2006 cuando CLIL aparece como una realidad en la mayoría de los países europeos. Su peso varía considerablemente dependiendo de las características de cada lugar, y por supuesto, la organización y evaluación son también diversos. Son muchas las combinaciones posibles. El aprendizaje de materias a través de este enfoque depende del sistema educativo de cada país. En Primaria suele tratarse de asignaturas de Expresión Artística y de Ciencias Naturales,

mientras en Secundaria suelen predominar las asignaturas científicas (Eurydice, 2006:24). De igual modo, el tiempo dedicado a CLIL varía mucho, desde una o dos horas semanales hasta extenderse como los centros educativos consideren oportuno. Partimos de que en muchos países europeos la implementación inicial se realiza a través de proyectos piloto (Eurydice, 2006:33), los cuales al final derivan en una implementación más ambiciosa como es el caso de Italia o sufre una reducción como es el caso de Inglaterra.

En el Reino Unido, a pesar de existir un elevado número de ciudadanos bilingües, este tipo de educación se encuentra muy atrasado. El estudio de una lengua extranjera es obligatorio en la educación secundaria pero el gobierno no ha apoyado los modelos de educación bilingüe en inglés y, aunque se han experimentado algunos programas, los criterios generales de Grupo de Asesoramiento de Enseñanza Obligatoria (SEAC) especifican que en Inglaterra los programas de estudios y los exámenes deben realizarse en inglés. Sin embargo, un estudio realizado en Inglaterra por Hunt (2011) afirma que los aprendices participantes en CLIL han respondido positivamente a las sesiones de este enfoque y han disfrutado de las actividades y los recursos al mismo tiempo que han avanzado en la L2. La impartición de una segunda lengua es obligatoria entre los once y catorce años aunque no se establece un mínimo de horas. El sistema educativo de

Gales es el más avanzado en esta materia. Desde el 2003 se introdujo de manera experimental la enseñanza de L2 entre los siete y los once años. Este sistema educativo es distinto al resto del Reino Unido, ya que a partir del 2010 se instauró como obligatorio el aprendizaje de una L2 en dichas edades.

Luxemburgo es uno de los casos más interesantes por su complejidad lingüística: su situación trilingüe hace que convivan el luxemburgués, el alemán y el francés. Es en Infantil donde toda la educación se imparte en luxemburgués, en el primer curso de Primaria se introduce el alemán y en segundo el francés. Durante los primeros tres cursos de Secundaria se sustituye el alemán por luxemburgués. En cuarto de Secundaria se prefiere el alemán al francés, aunque sólo parcialmente.

Uno de los países más llamativos en nuestro estudio y escasamente mencionado es el caso de Bulgaria. Tuvimos la ocasión de realizar una estancia en colegios públicos y privados a través de una beca para profesores Leonardo Da Vinci, pudiendo comprobar la efectividad de la implantación de CLIL en su sistema educativo. Los alumnos logran un dominio total del inglés y, en ocasiones, del español en los cursos de secundaria obligatoria. Su éxito se basa en que los alumnos cursan en el grado 8 (correspondería a un segundo curso de la ESO en España) la asignatura de inglés en prácticamente la totalidad de su currículo donde

perfeccionan la gramática y el resto de destrezas, junto con búlgaro y matemáticas. Consideramos que es una buena inversión que merece la pena estudiar para su posible aplicación en otros países europeos, como podría ser el caso de España.

Uno de los países más avanzados y que sirve de ejemplo es Finlandia. Ocupa, como ya hemos señalado en este capítulo, el primer puesto en el ranking del informe PISA. Comenzó en los años ochenta inspirado en el modelo de inmersión canadiense de Lambert. Los resultados son excelentes por su calidad y alta capacitación del profesorado. Se realizan continuas revisiones que actualizan y mejoran su sistema. No debemos olvidar que Finlandia es uno de los países pioneros en metodología CLIL. Las asignaturas se imparten en una L2 hasta el fin de Bachillerato con carácter opcional.

Los inconvenientes de la instauración de esta metodología suelen ser la escasez de profesorado capaz e interesado en participar en este tipo de proyectos, los costes, la legislación restrictiva y la ausencia de materiales adecuados.

1.7. Programas de inmersión versus CLIL

Los programas *inmersión* basados en el uso comunicativo de la lengua meta fueron, en su momento, considerados una gran innovación pedagógica. El

concepto de *inmersión lingüística* surge tras la puesta en marcha del proyecto educativo de Lambert en Canadá en los años sesenta. Su objetivo principal es crear una situación bilingüe de alto grado. Parte de la base de que la exposición a la lengua materna del participante se encuentra suficientemente resuelta fuera del ambiente escolar. Si aplicamos el término a un centro escolar, se traduce en impartir una parte o el total de los contenidos del currículo en L2, creando un contexto compartido de aprendizaje de contenidos académicos y de adquisición íntegra de la lengua de comunicación en el aula, practicando todas las destrezas lingüísticas. Genesee (1987) plantea como objetivos específicos proporcionar a los estudiantes participantes una competencia funcional en lo que respecta a los aspectos escritos y hablados; promover el bilingüismo y la educación bilingüe; garantizar la obtención de los conocimientos de los contenidos académicos adecuados al grado y habilidad de los estudiantes e inculcar un entendimiento y apreciación de la cultura y la lengua sin dejar de fomentar la propia identidad.

Existen dos tipos de inmersión lingüística: la total, cuya interacción comunicativa en L2 es del 100% y la parcial, donde alternan la L1 y L2 en un porcentaje cercano al 50%. En nuestros días, el término consigue el grado de objetivo fundamental para los programas bilingües, y no es otro que la coexistencia de varias lenguas en su estado más puro en el momento de su

aplicación. Las principales características de los programas de inmersión son:

- El profesorado puede ser bilingüe o nativo.
- Edad de comienzo temprana.
- La L2 está presente en el contexto del alumno.
- El material didáctico está orientado a hablantes nativos.
- Los programas de inmersión llevan más de dos décadas en España y hay una extensa investigación en sus efectos.

En el caso de España, se ha utilizado este término en política educativa para impulsar diferentes lenguas dentro de comunidades autónomas como Cataluña, País Vasco, Galicia y la Comunidad Valenciana.

Tras revisar trabajos de investigación de autores españoles como Lasagabaster (2008), Zarobe, (2010), Pérez (2009) y Navés (1999, 2010) encontramos las siguientes características de CLIL en España:

- La lengua extranjera no está presente en las comunidades.
- El profesorado no es nativo.
- Edad de comienzo más tarde que en los programas de inmersión. Esta situación está cambiando; se empieza en Primaria o incluso en Infantil.
- Los materiales se adaptan o son específicos para CLIL.

- Los programas CLIL pueden resultar un tanto elitistas ya que existe una participación muy limitada de estudiantes inmigrantes.
- Los programas de CLIL en España son experimentales y es necesario dedicar más investigación a sus posibles efectos. Son más bien novedosos y no hay estudios longitudinales.
- La lengua predominante de CLIL es el inglés.
- La diferencia de este enfoque con los programas de inmersión radica básicamente en la fusión de los objetivos y contenidos de ambas áreas de trabajo. Se trata de un trabajo flexible y dinámico basado en experiencias de aprendizaje.

1.8. La enseñanza-aprendizaje de lenguas y su evolución en el sistema educativo español

La educación ha seguido un devenir histórico lleno de cambios debido a diferentes factores que han influido de manera negativa a la hora de consolidar el sistema escolar. Por una parte, la dificultad de separar el poder eclesiástico del estatal que desencadenará un generalizado malestar en el siglo XVII entre los eruditos, que ya empezaban a militar en las filas de la Ilustración. Por otra, las luchas políticas entre liberales y absolutistas contribuirán a determinar la formación del moderno sistema educativo, Labrador (2004) realiza un recorrido sobre la evolución del sistema del cual rescatamos algunas ideas.

La concepción de la educación como visado hacia el progreso impulsará la aparición de figuras intelectuales como la de Jovellanos, Campomanes, Moratín o Feijoo, quienes abogarán por unas reformas en el sistema educativo (Nuñez, 1994:13). Estas ideas serán retomadas por los intelectuales del siglo XIX ante la ferviente necesidad de un cambio educativo que regenerará la situación cultural el país y se acomodará en los últimos desarrollos sociales. En el año 1833 será un período emblemático en cuanto a la aparición de manifiestos a favor de la Ilustración y la instrucción como base de la prosperidad del país.

Los últimos años del siglo XIX se centraron en una crítica de la escuela existente por ser demasiado teórica y uniforme, por sus métodos tan poco atractivos, sus horarios, en general limitada a dar algunas nociones y descuidando su tarea principal: formar caracteres e inteligencias. En contraste, las tendencias del siglo XX se preocupan de que la educación responda mejor a las necesidades del alumno. La enseñanza cada vez menos expositiva y dogmática, cede su puesto a la investigación personal guiada y libre.

Mesonero Romanos elogiará la labor de la Universidad de Alcalá de Henares por su consideración hacia el hecho literario y su evolución favorable para el cambio. La apertura de las universidades, impulsada por Isabel II, provocará que el liberalismo moderado, apoyado en la idea de que

la educación será la única fuente de poder, vaya preparando el terreno para la reforma de 1845.

Cuatro van a ser los momentos claves para la trayectoria de la educación en España:

- El proceso iniciado con el *Informe Quintana* que daría lugar a la aparición del Plan Pidal en 1845.
- El año 1857 se convierte en el punto de partida para la fijación de una normativa nacional en el ámbito educativo con la aparición de la Ley Moyano, que vendría a regular el sistema tal y como ha pervivido hasta muy recientemente.
- En 1970, después de un siglo, encontramos la Ley General de la Educación.
- El Ministerio de Educación y Ciencia, en 1987, da otro giro al sistema educativo español con la aparición de la *Ley* (LOGSE) que traería importantes cambios.

En todas estas referencias no aparece ningún planteamiento concreto sobre la enseñanza de segundas lenguas y simplemente se alude a la enseñanza de lenguas extranjeras, inglés, francés o italiano. La creación del Instituto Cervantes en 1991 supuso nuevos planteamientos en la enseñanza de la cultura y la lengua españolas con todas sus variantes. Entre sus objetivos y

funciones señala la actualización de los métodos de enseñanza y la formación del profesorado, aplicable a cualquier lengua.

El *Boletín Oficial del Estado* número 307 de 2002 hace referencia a la enseñanza de idiomas y todavía se nombran los niveles con denominación tradicional sin su adaptación al *Marco de referencia europeo*, es decir *básico, intermedio y avanzado*.

García Santa Cecilia (2000:38) sintetiza la evolución de la enseñanza de lenguas en las últimas décadas a partir de las iniciativas del Consejo de Europa con la publicación del *Threshold Level* en 1975, que supuso la descripción de un nivel de competencia lingüística (nivel umbral) que se convirtió en el eje fundamental del desarrollo de cursos, programas y manuales de enseñanza. Más tarde se han añadido otros niveles de competencia como el *Waystage*, 1991 y *Vantage Level*, 1997. Los trabajos del Consejo culminan con la publicación del *Marco de referencia* que integra todas estas descripciones.

Toda la labor del Consejo tuvo su fruto en las universidades ya que dieron un gran paso adelante al incluir el aprendizaje de diversas lenguas extranjeras, bien como asignaturas de libre elección, troncal u optativo¹².

¹² Disponible en: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/70>.

1.9. El enfoque comunicativo

No podemos dejar de hacer referencia, aunque sea de forma breve, al Enfoque Comunicativo y en particular al aprendizaje colaborativo como fundamentales para la implementación de CLIL, ya que a través de dicho enfoque se resalta la comunicación social y madurez mientras las desalentadoras clases magistrales o tradicionales se especializaban en cierta pasividad, repetición e individualidad, siempre con excepciones.

La mayoría de los enfoques metodológicos que están funcionando en estos tiempos para la enseñanza de idiomas parten del enfoque comunicativo. Sus orígenes se encuentran en los cambios acaecidos en la enseñanza de lenguas en Gran Bretaña a partir de finales de los años sesenta. Desde que en 1966 Hymes acuñara el término *communicative competence* (1972), la reflexión se ha trasladado al desarrollo de mecanismos que favorezcan esta competencia.

El trabajo del Consejo de Europa, los escritos Wilkins (1976), Widdowson (1978); Keith Johnson (1982) y otros lingüistas sobre la base teórica del Enfoque Comunicativo o Funcional, la rápida aplicación de estas ideas por autores de libros de textos y la aceptación de estos nuevos principios por especialistas, instituciones e incluso por gobiernos, dieron prominencia nacional e internacional a lo que se llamaría el Enfoque Comunicativo o simplemente Enseñanza Comunicativa de la Lengua. Los defensores lo ven

como un enfoque, y no un método, que pretende hacer de la competencia comunicativa la base y meta final de la enseñanza de lenguas y desarrollar procedimientos activos para lograr el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación.

El Enfoque Comunicativo, basado en una concepción *nocional funcional* del lenguaje, parte de la idea de que la lengua es comunicación, por ello, se centra en desarrollar la competencia comunicativa. El diseño de la programación de unidades didácticas se realiza con criterios pragmáticos, ya que la lengua es entendida como un proceso vivo, dinámico y creativo. El desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, tanto oral como escrita, se ha convertido en uno de los objetivos fundamentales de la enseñanza de lenguas. El profesor Mendoza *et al.* (1996:73) recoge una síntesis de diversas aportaciones (Wilkins, Widdowson, Clarck, Brumfit) y ofrece las orientaciones que debería contener una enseñanza basada en la comunicación:

- Exposición a la comunicación.
- Comprensión y producción guiadas.
- Trabajo focalizado en la lengua.
- Síntesis productiva de conocimientos.

En el primer punto se refiere a estar expuesto a un contexto comunicativo rico y diversificado, saber desarrollar actividades que fomenten la

comprensión y el desarrollo de estrategias de comprensión auditiva o lectora y situacional. El segundo, la comprensión y producción guiadas, facilita la localización e identificación de indicios lingüísticos necesarios para la descodificación, el desarrollo de un saber-hacer a través de actividades pautadas, etc. En cuanto al trabajo focalizado en la lengua recogería actividades, tareas o proyectos que fomentasen la conceptualización metalingüística: deducción pragmática de normas de funcionamiento del sistema de la lengua meta, construcción de conocimientos aplicables a partir de estrategias de inferencia y comparación y la aplicación de un saber operativo para resolver ejercicios de tipo metalingüístico, de sistematización y de conceptualización.

El *Plan curricular* del Instituto Cervantes (1994:79) se refiere a la diversidad de los métodos de enseñanza y señala el planteamiento de un método que favorezca la efectividad comunicativa de los hablantes. Para ello, se tendrá que establecer un equilibrio entre aprendizaje de reglas gramaticales y la práctica comunicativa. Este equilibrio ya se encuentra plasmado en las últimas publicaciones de manuales de enseñanza, donde encontramos técnicas que favorecen la comunicación e interacción de los alumnos.

Según Cuenca (1992:112) la reivindicación de la enseñanza comunicativa parte de:

- La lingüística sistemática de Firth y Halliday.

- La sociolingüística americana de Hymes, Gumperz y Labov.
- Los trabajos sobre la filosofía del lenguaje de Austin y Searle.

Littlewood (1981) señala la gran labor de la enseñanza comunicativa al ocuparse no solo de las estructuras de la lengua, sino también de las funciones educativas de esas estructuras. Toda esta nueva concepción se aprecia en que el valor de la oralidad, tanto tiempo negado en las aulas incluso en el aprendizaje de lenguas, se haya rescatado como relevante y necesario en los enfoques y métodos activos actuales y las prácticas comunicativas se hayan convertido en una prioridad en el aula.

Las bases de la metodología activa nos presentan un perfil de alumno participativo, motivado y dinámico, autónomo, capaz de reflexionar, de descubrir y de dirigir su propio aprendizaje. El concepto de aprendizaje significativo ha puesto de manifiesto que el ser humano construye esquemas a partir de sus conocimientos y experiencias previas, aspectos que se tendrán que tener en cuenta a la hora de diseñar materiales; de lo contrario, nos encontraríamos con un aprendizaje mecánico o memorístico. Asimismo, la psicología de la creatividad ha señalado la importancia de fomentar el pensamiento creativo y divergente de los aprendices, favoreciendo la expresión personal de sus ideas.

La investigación europea en torno a la enseñanza integrada de contenidos y lenguas, dentro del enfoque comunicativo, dio lugar en 1996 a la creación de una red interactiva (EuroCLIC) que tiene como objeto acercar el trabajo de los profesores, investigadores, formadores pedagógicos, responsables de las administraciones educativas, etc. y facilitar el intercambio de información, experiencias y material pedagógico.

Sánchez Carrón (2015) realiza una revisión crítica del enfoque comunicativo y señala los aspectos más criticados del enfoque. Enumera los más significativos: dificultades para alcanzar la competencia comunicativa en niveles iniciales, controversias entre la enseñanza de contenidos lingüísticos y de estrategias comunicativas y de aprendizaje, el sentimiento de repetición, realidad y ficción en el aula de idiomas, la banalidad en la clase de idioma y en las dificultades para evaluar la competencia comunicativa. Por otro lado, Sánchez Carrón propone soluciones a los problemas detectados tales como el desarrollo de las competencias y la enseñanza por tareas, la enseñanza de idiomas a través de contenidos y los enfoques humanísticos y la enseñanza reflexiva.

Finalizamos mencionando la importancia del aprendizaje cooperativo, dentro del enfoque comunicativo, puesto que es esencial en la implementación de CLIL y en el que nos detendremos en el epígrafe 1.9.2 de este capítulo.

1.9.1. Estrategias de aprendizaje

Desde principios de los años sesenta, la investigación en el campo de aprendizaje de segundas lenguas ha cambiado de rumbo, centrándose cada vez más en las características del aprendiz y el proceso de aprendizaje. Las estrategias de aprendizaje son comportamientos que adoptan los alumnos para mejorar y controlar la adquisición de una L2. No solamente permiten un aprendizaje más eficaz, sino que ayudan a encaminar al alumno hacia una mayor autonomía.

Los especialistas no se han puesto de acuerdo sobre qué se entiende por estrategia, Beltrán (1993) distingue entre procesos, estrategias y técnicas. *Procesos* se aplica para significar la cadena general de macro actividades u operaciones mentales implicadas en el acto de aprender, generalmente son poco visibles o encubiertas (por ejemplo, comprender), por el contrario las *técnicas* son visibles operativas y manipulables (por ejemplo, hacer un resumen); entre los procesos y las técnicas están las *estrategias* que no son tan visibles como las técnicas ni tan encubiertas como los procesos (por ejemplo, la organización de los datos informativos que el estudiante lleva a cabo para comprender el significado que estos esconden).

Algunos autores (Nisbet y Shucksmith, 1991) establecen una distinción entre *destrezas* y *estrategias*. Según ellos, una destreza es una habilidad que se tiene (por ejemplo, recordar palabras haciendo asociaciones mentales con

imágenes, o con sonidos, o mediante procedimientos mnemotécnicos); una estrategia consiste en seleccionar las destrezas más apropiadas para cada situación y aplicarlas adecuadamente. En consecuencia, caracterizan a las estrategias por su intencionalidad y por su orientación a una meta. Otros autores hablan de estrategias generales y específicas, de macrodestrezas y microdestrezas¹³, etc.

Según diversos autores (Wenden y Rubin, 1987; Ellis, 1985; Oxford, 1990), el empleo de estrategias facilita el proceso y es un instrumento que implica que el alumno se involucre activamente, lo cual puede ser fundamental para llegar a tener competencia comunicativa. Wenden (1987) detalla seis puntos que caracterizan las estrategias de aprendizaje:

- Las estrategias se refieren a acciones o técnicas específicas (por ejemplo, compara las reglas de una estructura en la L1 y la L2, repetir una frase para memorizarla, etc.).
- Algunas acciones son observables (por ejemplo, hacer una pregunta), pero otras no lo son (hacer una comparación mental).
- Las estrategias se utilizan para resolver problemas o facilitar la adquisición, almacenamiento, recuperación o uso de información relacionada con la lengua.

¹³ Más información en Diccionario de términos clave de ELE, cvc.cervantes.es.

- Las estrategias son comportamientos que contribuyen directa o indirectamente al aprendizaje. Un ejemplo sería adivinar el significado de una palabra del contexto y la utilización de la descripción o del gesto para explicar una palabra olvidada, o simplemente una no conocida todavía.
- A veces se emplean conscientemente -cuando se aprende algo nuevo o se tiene que expresar algo de forma más correcta-.
- Pueden cambiarse, y a la vez el alumno aprende nuevas estrategias –son parte de nuestro *software* mental– (Wenden, 1987:8).

Muchos factores influyen en la elección de una estrategia, tales como la etapa de desarrollo del aprendizaje, las necesidades de la tarea, la edad, el sexo, la nacionalidad o etnia, la motivación, etc.

Según Oxford (1990), los aprendices que son buenos estudiantes y que aprenden idiomas con cierta facilidad son los que utilizan más estrategias. Desde el punto de vista pedagógico, las estrategias son fáciles de enseñar aunque es muy importante que los alumnos entiendan por qué lo son y cuándo se han de emplear. Distingue entre estrategias directas e indirectas; las directas se emplean con estructuras y formas nuevas, e incluyen:

- Estrategias de memoria (para recordar y recuperar información).
- Estrategias cognitivas (para la comprensión y producción del lenguaje).
- Estrategias compensatorias (para utilizar el lenguaje a pesar de faltarle al aprendiz ciertos conocimientos en su interlingua).

Las estrategias indirectas son las que organizan de manera general el aprendizaje (Oxford, 1990:15) y son:

- Estrategias metacognitivas (que coordinan el proceso de aprendizaje).
- Estrategias afectivas (para regular las emociones).
- Estrategias sociales (para llevar a cabo el proceso de aprendizaje conjuntamente con otros aprendizajes).

En definitiva, la noción de estrategia es importante en cuanto a su lugar dentro de un programa que intenta animar al estudiante a ser más independiente y a reflexionar sobre los procesos de aprendizaje. Todo ello tiene sus repercusiones «Being active means that students cannot just be given information, rather they must have opportunities to internalize information in ways which are meaningful to them» (Rubin, 1987:15).

Hoy en día, si hay una característica que podemos resaltar al hablar de la enseñanza de lenguas extranjeras, es su eclecticismo. Como comenta Spolsky (1989), cualquier teoría sobre el aprendizaje de segundas lenguas que lleve a un solo método se equivoca:

If you look at the complexity of circumstances under which second languages are learned, or fail to be learned, you immediately see that a theory must not only be equally complex, but must also be able to account for the success and the failures of the many different methods that have been, and are used throughout the language teaching world (1989:2).

Si estamos de acuerdo en que no hay una única manera de llevar a cabo la tarea de enseñanza-aprendizaje, sí hay una serie de factores que se han de tener en cuenta a la hora de plantear qué metodología es más acertada para un determinado grupo de aprendices.

Hay dos contextos principales donde adquirir una lengua extranjera. Por un lado, en un contexto natural, y, por otro, en un contexto educativo. En el primero, se adquiere sobre todo a través de la comunicación oral, sin aprender explícitamente la gramática y sin hacer referencia a la lengua materna del aprendiz (Krashen & Terrell, 1983:8), aunque puede ir acompañado de un aprendizaje formal. Con los cambios migratorios que se han producido a lo largo de la historia de la humanidad –se dice que más de la mitad de la población es multilingüe–, se ha potenciado el aprendizaje de otra lengua. Sin embargo, la más generalizada y en la que se inserta nuestro proyecto es la segunda forma de adquisición, es decir, en un contexto educativo.

Compartimos la afirmación de William Littlewood (1998:42) cuando afirma que el aula es un contexto social real, en que los estudiantes y el profesor entran en relaciones sociales igualmente reales entre ellos. Las estrategias comunicativas son todos los mecanismos que el aprendiente pone en marcha para comunicarse de forma eficaz, es decir, lograr la comunicación ante dificultades imprevistas o por un dominio insuficiente de la lengua.

La estructura de la lengua y las funciones comunicativas no van ligadas a situaciones concretas, una vez han sido dominadas para usarse de un modo creativo se pueden transferir a contextos distintos. Por ejemplo en nuestra experiencia hemos observado como frases utilizadas en el aula son trasladadas al contexto doméstico. Frases como *the light bulb isn't working* que alumnos de 2º ESO de Tecnología utilizan en el laboratorio se podría utilizar en otro contexto para referirse que algo no funciona.

Todo esto nos sirve de reflexión para destacar la importancia de incluir en nuestras propuestas didácticas las estrategias de comunicación, concretamente las de compensación, es decir, la búsqueda de procedimientos alternativos para conseguir que la comunicación no falle, por ejemplo parafrasear, explicar mediante un ejemplo términos que no se conocen, etc.

1.9.2. Aprendizaje colaborativo

Aunque el trabajar y aprender de manera colectiva ha sido y es una práctica habitual en la historia de la humanidad, el concepto de aprendizaje cooperativo surge a principios del siglo XIX en los Estados Unidos. El sistema de aprendizaje cooperativo en la escuela se fomenta gracias al pensamiento pedagógico de J. Dewey y a las investigaciones y estudios de Lewin sobre la dinámica de grupos (Morera *et al.*, 2008). Tanto uno como

otro crearon escuela con sus ideas y sus seguidores elaboraron métodos científicos con la finalidad de recoger datos sobre funciones y procesos de cooperación.

En la década de los 70 en Estados Unidos y Canadá estos métodos cooperativos adquieren gran importancia, puesto que después en otros países como Israel, Holanda, Noruega, Inglaterra, Italia, Suecia y España se tendrían en cuenta en las reformas de la enseñanza.

El trabajo cooperativo o colaborativo es equivalente a trabajo en grupo o en equipo según algunos autores como Gutiérrez del Moral (2009) quien lo concibe como un diseño de actividades que ha de ser rico y una evaluación del proceso de aprendizaje apoyada en el desarrollo de la actividad tanto individual como colectivamente. Otros autores como Bruffee (1995) hacen una clara distinción señalando que en el cooperativo se siguen las líneas tradicionales del saber; del mismo modo, Matthews (1996) puntualiza que el aprendizaje colaborativo se produce cuando alumnos y profesores *trabajan juntos* para crear el saber. Rué (2009:192), por su parte, apunta que un grupo solo trabajará cooperativamente si su estructura se lo permite y añade «el concepto de trabajo cooperativo no es un término sinónimo o sustitutivo de la noción “trabajo en grupo” sino una aceptación cualitativamente superior del mismo». Lo justifica indicando que aunque las personas se relacionen o

coordinen en una situación social no supone que cooperen y que juntas mejoren lo que se puede hacer por separado.

De esta forma se entiende como una estrategia de trabajo con diferentes habilidades y objetivos compartidos, donde cada miembro del grupo es responsable de su propio aprendizaje y en parte, del de sus compañeros en consecuencia el éxito de uno es el éxito de todos, de ahí que se genere la sinergia grupal. Johnson y Johnson (1989) ya defendieron que los grupos cooperativos se deben basar en los siguientes puntos básicos: cooperación, responsabilidad, comunicación, habilidades personales y de trabajo en equipo y autoevaluación; todos ellos nos conducen a lograr un equipo eficaz.

Es esencial que el profesor programe actividades cooperativas variadas y ricas y desempeñe diferentes funciones: orientador, animador y mediador del grupo o equipo. La evaluación ha de ser sobre el proceso y no sobre el producto final y además, múltiple (autoevaluación, por equipos, individual...). Para ello la observación del diálogo y el debate asume un papel relevante ya que el aprendizaje es reflexivo y significativo; la creatividad, la motivación y la independencia de pensamiento de los estudiantes puede generar un resultado de mayor rendimiento académico.

Muchos autores indican como beneficios del aprendizaje cooperativo (Millis, 1996; Morera, 2008) recordar durante más tiempo los contenidos, desarrollar

habilidades de razonamiento, fomentar el pensamiento crítico y sentirse más confiados y aceptados por ellos mismos y por los demás, a lo que añadimos la motivación, la autoestima, la creatividad y la autonomía.

No es nuestro objetivo enumerar las diferentes técnicas de aprendizaje colaborativo pero sí al menos recordar algunas e indicar aspectos fundamentales en la implementación del aprendizaje colaborativo como son:

- Orientar a los estudiantes.
- Formar grupos.
- Estructurar las tareas de aprendizaje.
- Facilitar la colaboración entre los estudiantes.
- Calificar y evaluar el aprendizaje.
- ...

En cuanto a las técnicas, se pueden estructurar según objetivos globales:

- Técnicas para fomentar el diálogo.
- Técnicas para aprender unos de otros.
- Técnicas para la resolución de problemas.
- Técnicas centradas en la escritura.
- Técnicas para el aprendizaje de vocabulario.
- ...

En nuestra experiencia profesional hemos utilizado diversas técnicas, según el contexto educativo y las necesidades de los alumnos, tales como: *técnicas para el diálogo* (debates, grupos de conversación...), técnicas basadas en la enseñanza recíproca (juegos de rol, equipos de exámenes...), *técnicas de resolución de problemas* (estudio de problemas generados en el aula, equipos de análisis...), *técnicas centradas en la escritura* (diarios, escritura colaborativa...) y *técnicas de aprendizaje de vocabulario* (rompecabezas, juegos competitivos...). En el trascurso de nuestra trayectoria docente hemos observado el entusiasmo de los equipos por ser los mejores, el aumento de la responsabilidad en la ejecución de sus tareas, la reducción de la ansiedad cuando son evaluados y la ilusión por ser innovadores y originales en las actividades que ellos mismos proponen y exponen con posterioridad.

En síntesis, la innovación educativa hoy en día, basada en formar en las aulas para el futuro, pasa ineludiblemente por una formación en aprendizaje colaborativo donde los estudiantes participan de forma activa. Millis y Cottell (1998:24), afirman «La buena noticia es que la investigación muestra que el trabajo estructurado en pequeño grupo, que aprovecha la interdependencia positiva y la responsabilidad individual, también aumenta el rendimiento del estudiante».

No debe olvidarse que el trabajo en equipo va unido a la concepción que se tenga de enseñanza. Si se considera la enseñanza como una mera transmisión de conocimientos, no es necesario; pero si por el contrario, educar y enseñar supone el desarrollo de una serie de habilidades como comunicación eficaz, toma de decisiones, resolución de problemas, negociaciones, etc.; entonces el trabajo en equipo y, por consiguiente, una buena formación en dinámica de grupos sí que es necesaria. En esos casos, el profesorado tendrá que ser formado en planificación, orientación, control y seguimiento de los grupos, desarrollo del proceso y evaluación del trabajo grupal.

1.9.3. Enfoque por tareas

No podemos dejar de incluir, aunque de forma breve, unas ideas básicas sobre el enfoque por tareas ya que junto al aprendizaje por proyectos son los más utilizados en la escuela. El enfoque por tareas constituye un movimiento del enfoque comunicativo dentro de la adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras.

El aprendizaje por tareas comenzó en los años 80; Nunan (1989) en su *Designing Tasks for the Communicative Classroom* plantea diversas definiciones de tarea, los componentes de una tarea, la forma de graduarlas, su secuenciación y culmina con la formación del profesorado. La *tarea* se

plantea como unidad organizativa del currículo que intenta favorecer los procesos psicolingüísticos tanto al diseñar como al desarrollar el proceso de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Este enfoque metodológico persigue crear oportunidades de participación en situaciones de comunicación, ceder un lugar esencial a la comprensión o expresión de significados en situaciones reales de comunicación y prestar atención a la forma durante la comunicación. Breen (1984) señalaba que en el viaje del estudiante hacia la comunicación, la lista de contenidos tendría que constituir el punto de llegada, y no de partida.

Richards, Platt y Weber definen tarea como:

Una actividad o acción que se lleva a cabo como resultado de procesar o entender la lengua (es decir, como una respuesta). Por ejemplo, dibujar un mapa mientras se escucha una grabación, escuchar una instrucción y ejecutar una orden podrían tomarse como tareas. Las tareas pueden conllevar o no la producción de la lengua. Una tarea normalmente requiere que el profesor especifique lo que se interpretará como la consecución satisfactoria de la misma. Suele considerarse que la utilización de varios tipos de tareas diferentes para la enseñanza de lenguas hace que ésta sea más comunicativa [...] ya que aporta un objetivo para las actividades de clase que van más allá de la mera práctica lingüística (1986:289)

Veamos la de Long, referente a la vida cotidiana:

Una tarea es cualquier actividad realizada para sí mismo o para los demás [...] como rellenar un impreso, comprar unos zapatos, reservar un billete de avión. En otras palabras, entendemos por *tarea* todo aquello que solemos hacer en nuestra vida diaria, en el trabajo, en el tiempo libre, o cualquier otro momento. (1985:80).

Posteriormente, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa (MCER, 2002:9) ofrece la siguiente definición, cercana a la de Long, y se refiere a la tarea en los términos que aparecen a continuación en la segunda y tercera cita: «Una tarea se define como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo».

Una tarea comunicativa, en nuestro contexto educativo, se caracteriza por transmitir significados, a partir de una serie de materiales proporcionados por el docente, dentro de un contexto concreto donde los alumnos tienen que seguir unas instrucciones, manipular, elaborar, producir, comprobar su efectividad e interactuar en la lengua objeto de estudio, de ahí su idoneidad para el proyecto que establecimos en la asignatura de Tecnología en nuestro centro educativo. Los objetivos que se plantean en una tarea de aprendizaje con CLIL son diversos y complementarios ya que contienen lingüísticos y de contenidos de la materia de estudio: desarrollo de destrezas lingüísticas junto a las de manipulación técnica, reflexión tanto del proceso

del proyecto como del uso de la lengua inglesa como vehicular en el taller, etc. Es de suma importancia que estén bien definidos y que las subtareas estén correctamente graduadas, secuenciadas, delimitadas en tiempo.

El enfoque por tareas tiene como objeto la construcción de la competencia comunicativa: lingüística, pragmática, sociolingüística y estratégica; considera herramienta indispensable la participación en actos de comunicación que sucedan en la vida real. Es decir, un aprendizaje que realizan los alumnos como agentes activos, con el apoyo de profesor y los materiales didácticos por tareas, con un entorno favorable para el proceso de aprendizaje. Las tareas se caracterizan por incluir un objetivo, una información de entrada, la actividad, los papeles del alumno y el profesor y la dinámica (trabajo de grupo y de parejas).

En España destacan los trabajos realizados por enfoque por tareas de Sheila Estaire (2009) y su estrecha colaboración con el Centro Virtual Cervantes para guiar al profesorado y orientar en su diseño. A continuación mostramos la ficha que ofrece la autora en el Centro Virtual Cervantes y en varias publicaciones para encaminar al profesorado en el diseño de tareas.

Marco para la programación de una unidad didáctica a través de tareas (integrando objetivos, contenidos, metodología y evaluación)

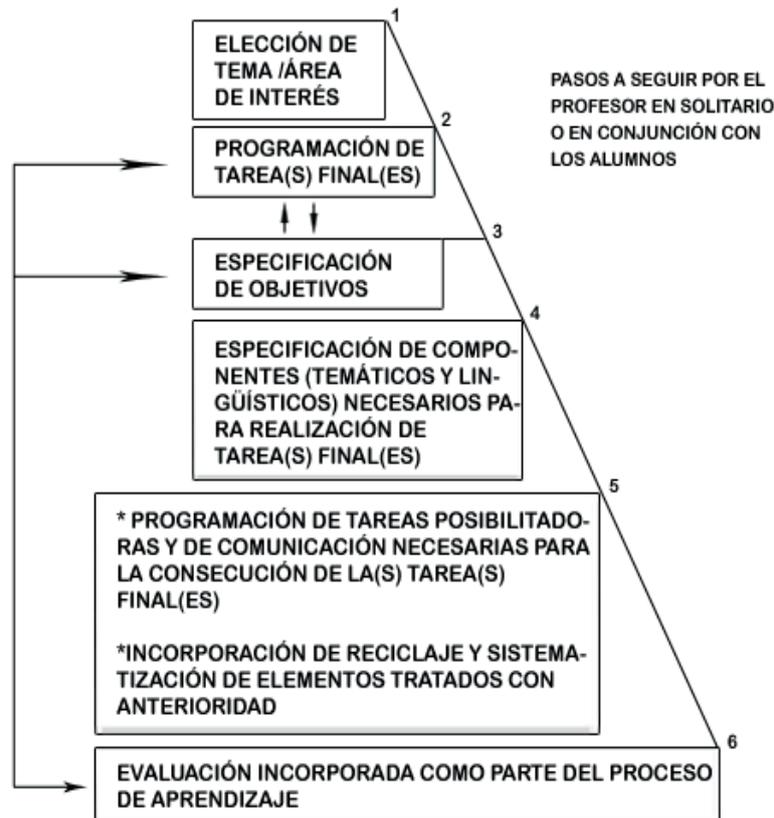


Imagen 3. Pasos a seguir.

La evaluación es otro aspecto de gran interés, Cadlin (1987) indica que tiene que cubrir tres áreas: la problemática, la realización y la combinación. La primera se refiere a las variaciones en las habilidades y conocimientos de los alumnos; la segunda son los recursos y la complejidad de su desarrollo; la tercera implica la posibilidad de secuenciarla e integrarla en otras tareas. Todo ello converge en una serie de consideraciones y reflexiones sobre diferentes aspectos como la adecuación de la tarea al nivel del alumno, si se

han logrado los objetivos comunicativos previstos, si han sido apropiados los papeles del alumno y del profesor, si la lengua estimula o entorpece la tarea, si se han integrado de forma adecuada las tareas comunicativas con las específicas de contenidos, en fin, un largo recorrido que nos ayudará a mejorar la programación y evaluación futura de tareas.

1.10. Investigación acción

La investigación acción a diferencia de otro tipo de investigaciones pretende estudiar los problemas diarios del ejercicio docente. Se fundamenta en la teoría del currículum, Rapoport (1970:499) la percibe como un tipo especial de investigación aplicada que implica a los participantes que experimentan el problema directamente en la búsqueda de soluciones. Sus orígenes se remontan a la primera década del siglo XX, autores como Chein, Cook y Harding (1948) consideran a Lewin el fundador por su trabajo en Dinámica de Grupos.

Según McKernan (2001:25) el fundamento de la investigación acción descansa en tres pilares:

1. Los participantes que experimentan el problema son los que mejor estudian e investigan los entornos naturalistas¹⁴.

¹⁴ Se refiere a las investigaciones dentro de los contextos donde se producen y en relación con ellos.

2. La conducta está muy influida por el entorno naturalista en el que se produce.
3. Las metodologías cualitativas son las más adecuadas para investigar los entornos naturalistas.

Según este enfoque la investigación es una forma de estudio autocrítico, de ahí la concepción del profesor como investigador. El estado actual de la investigación acción en el currículo se centra en los problemas detectados por los docentes en su ejercicio profesional y en la calidad de la acción, pasa de herramientas de medición cuantitativas a la investigación naturalista que busca la comprensión y la descripción utilizando diseños descriptivos basados en el estudio de casos. Actualmente se ha convertido en un vehículo eficaz en la formación permanente general y en la del profesorado.

Andreu y Labrador (2011), en un estudio realizado con un grupo de profesores de diversas materias, tratan de dar respuesta, entre otras, a las siguientes preguntas de investigación: ¿Está el profesorado dispuesto a cambiar la metodología de enseñanza-aprendizaje?, ¿Están interesados en realizar cambios docentes si fueran necesario o si se vieran forzados por la institución?, ¿Qué problemas esperan resolver en un curso de formación? y concluyen afirmando que el profesorado está preparado y en disposición de llevar estos cambios a las aulas, sin embargo afirman la necesidad de cierta preparación para poder realizar los cambios metodológicos necesarios. Las

mismas autoras en un estudio sobre investigación-acción plantean las dificultades encontradas en dos grupos de estudiantes que presentan resultados ineficaces de trabajo grupal y describen la técnica colaborativa empleada para lograr unos resultados satisfactorios; sus resultados pueden ayudar a los docentes a reflexionar y realizar cambios necesarios en situaciones educativas similares.

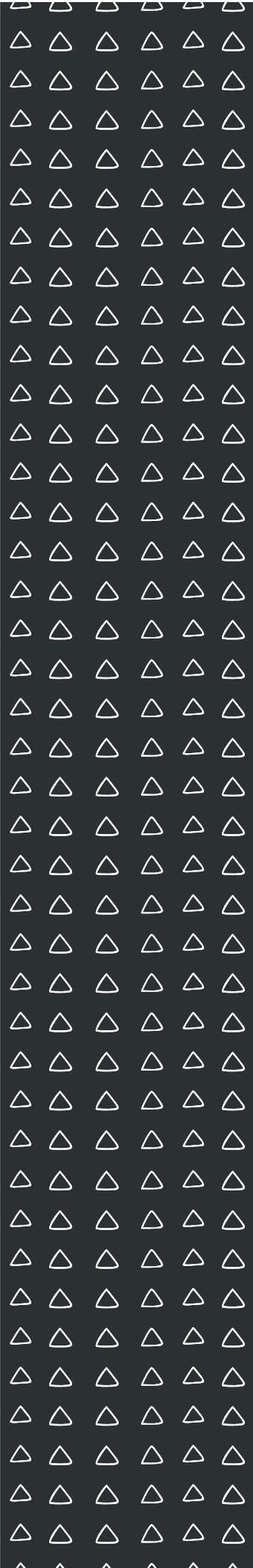
Según McKernan (2001) para que los profesores realicen investigación-acción se requieren dos condiciones esenciales: que los profesores posean destrezas de investigación, que son las que generan los datos del currículum y que los resultados informen a los profesores, de manera que los impulse a tomar medidas. El autor además señala tres objetivos: analizar la escuela como el centro para la investigación del *currículum*, ofrecer un fundamento que coloque al profesional práctico en el centro de este nuevo rol de investigación y, ampliar el debate sobre los criterios para una nueva concepción de la enseñanza como profesión.

El dato más destacable, a nuestro entender, es la capacidad del docente para la reflexión y autoevaluación de sí mismo por medio de la investigación rigurosa de todo su quehacer diario y su práctica docente. En el caso de CLIL, puesto que no se están logrando los resultados deseados, consideramos fundamental que el profesor investigue en el aula y que comparta sus estudios con otros colegas para comparar, analizar y

determinar las soluciones más idóneas ante conflictos que se puedan generar en el aula, tanto de aprendizaje como de funcionamiento grupal.

No queremos finalizar este epígrafe sin reflexionar que este nuevo rol del profesor investigador tiene un coste en tiempo y en recursos, pero no debemos olvidar que el conocimiento se adquiere por la investigación.





CAPÍTULO 2

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Language and content integration concerns the teaching and learning of both language and subject areas in the same classroom, at the same time

Barwell



2.1. Introducción

Con la implantación de los programas bilingües y plurilingües en los centros nacen nuevas necesidades de formación y actualización del profesorado para llevar a cabo la docencia de los mismos. El enfoque metodológico CLIL está inspirado en aquellos docentes que interactúan con sus alumnos y creen en la innovación como clave para el aprendizaje colaborativo.

En 2006 la Red de información y generación de conocimiento sobre educación de la Unión Europea, Eurydice, publicó un informe sobre la profesión docente y el perfil de Secundaria que analizaba las reformas en Europa en temas de educación entre los años 1975 y 2002. Dicho informe explicaba el incremento exponencial de las experiencias bilingües tanto en centros públicos como privados y concertados señalando el término CLIL como el acrónimo que describe todos los proyectos en los que la lengua extranjera se utiliza para la enseñanza de disciplinas no lingüísticas. Supuso una revolución en la forma de entender la educación pública puesta de manifiesto en dos importantísimos Congresos Internacionales sobre bilingüismo en centros educativos celebrados en Madrid en junio de 2010 y en octubre de 2011. Contó con la participación de expertos de todo el mundo en programas bilingües y en el enfoque CLIL.

Este cambio acelerado del contexto ha impactado en España y en su sistema educativo frente a una situación de eficacia insuficiente en lo que concierne al nivel de competencia lingüística en idiomas extranjeros logrados por el alumnado que finaliza la Educación Obligatoria en Secundaria. Según el estudio de la Comisión Europea *Los europeos y sus lenguas*¹⁵, España es uno de los países donde la lengua extranjera se estudia durante más tiempo pero con peores resultados. El motivo principal es la metodología seguida hasta hace bien poco, enfatizada en la gramática y en la producción escrita. El resultado ha sido que los alumnos, tras finalizar su formación académica, han sido incapaces ni siquiera de mantener una conversación a nivel coloquial con nativos de la L2; su expresión oral y fluidez son muy limitadas. Con un cambio en metodologías activas, secundado por el Marco Europeo de Referencia para las Lenguas y en entidades examinadoras relevantes al respecto como *Cambridge ESOL* o *Trinity College London*, se puede producir la variación en resultados. Y sobre todo, el diseño de políticas educativas para hacer cambiar la situación mediante alguna de las variables responsables de esa deficiencia en la adquisición de las lenguas extranjeras.

Todo el proceso de enseñanza-aprendizaje se debe planificar por parte del profesorado en función de las habilidades de los alumnos y los contenidos

¹⁵ Véase el Eurobarómetro 237-Wave 63.4: *Europeans and Languages*. Comisión Europea. 2005. pág 3.

curriculares que marca el currículo educativo. Sería deseable empezar por la dualidad de la lengua extranjera, es decir, utilizarla para aprender una materia distinta así como para comunicar una tarea. Se debe incluir no solo objetivos de contenido sino lingüísticos y se logra enfocando el área de lengua inglesa al servicio del resto de asignaturas estudiadas en inglés. Destacamos que se trata de un proceso gradual, pero en el que no se desarrollan todas las destrezas al mismo ritmo.

A pesar de las dificultades logísticas y estructurales, CLIL goza en estos momentos de una enorme popularidad a nivel internacional. Sus limitaciones características son objeto de escaso debate.

2.2. Situación actual en España

El aprendizaje de lengua extranjera, como hemos señalado, está en un proceso de cambio. El escenario educativo en materias de lenguas es singular y heterogéneo y nuestro sistema educativo está extremadamente descentralizado. España cuenta con diecisiete comunidades autónomas y tenemos que tener presente que el desarrollo de la educación bilingüe y/o plurilingüe no se ha dado al mismo ritmo en todas las regiones, cada autonomía se encarga de la implementación y desarrollo del nuevo currículo según su propia política educativa.

En general, las experiencias que se están desarrollando con apoyo de las autoridades educativas correspondientes se suelen iniciar en la Educación Infantil y Primaria. Cuando estos proyectos llegan a Educación Secundaria, dos o tres asignaturas se están empezando a impartir en la lengua extranjera.

Uno de los proyectos más innovadores fue el establecido en España bajo el convenio de Cooperación Educativa entre el entonces Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) y el British Council, firmado el 1 de febrero de 1996 para el desarrollo del Currículo Integrado Hispano-Británico en Educación Primaria y Secundaria. Comenzó con la implantación de un proyecto bilingüe en 43 colegios de Infantil y Primaria. Al finalizar esta etapa, los alumnos de estos centros educativos continuaron con el proyecto en otros institutos de secundaria. El proyecto de Educación Secundaria incluye la lengua inglesa como L1, las asignaturas de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales en inglés, la formación del profesorado y el hermanamiento entre centros españoles y británicos y el apoyo de auxiliares nativos en el aula. El éxito del proyecto animó a la creación de otros en el ámbito público dotándolos de un enfoque bilingüe de calidad. Distintas comunidades autónomas reaccionaron y se animaron a participar. A partir de 2004 también la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid inició un ambicioso proyecto de extensión del bilingüismo a numerosos colegios de

Primaria y en 2010 la creación de 32 institutos bilingües. En otras comunidades como Andalucía, País Vasco, Murcia, Comunidad Valenciana... se llevaron a cabo proyectos bilingües y plurilingües paralelamente.

En los últimos tiempos, parece que el Ministerio de Educación está impulsando la introducción de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras a través de contenidos curriculares. En la mayoría de las experiencias llevadas a cabo se ha puesto de manifiesto la necesidad de formar correctamente a los profesores, sobre todo si tenemos en cuenta que los docentes de materias curriculares no pueden tener un dominio de una lengua extranjera y, por otra parte, los profesores de lengua (que sí la poseen) no tienen una formación concreta en ninguna otra especialidad.

Donde se establece el contexto legal y se desarrollan los principios y deberes básicos para asegurar la educación es en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE del 4 (LOE). Afecta a todo el territorio nacional y son las Comunidades Autónomas las que gestionan y regulan la adaptación de esta ley. El Estado español tiene el poder administrativo de la Ley por lo que existe una gran diversidad y casi tantos modelos educativos como comunidades. En este escenario cabría diferenciar lo que son las comunidades monolingües en las que el español es la única lengua oficial y el sistema educativo incorpora una o dos lenguas extranjeras cuando aplica

el enfoque CLIL, y las comunidades bilingües, en las que conviven dos lenguas cooficiales y además, se incluyen una o dos lenguas extranjeras. En esta Ley se especifica que cualquier alumno que comience la enseñanza bilingüe desde el primer curso de Educación Primaria podrá continuarla hasta el segundo curso de Bachillerato.

Hasta ahora los programas se iban desarrollando mediante la colaboración de diversos organismos extranjeros (*British Council, Ministerio francés de Asuntos Exteriores, Goethe Institut...*). Diversos proyectos de investigación se están llevando a cabo en algunas universidades (Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Barcelona...), sin embargo, todavía es pronto para poder formular conclusiones sobre los resultados concretos en lo que se refiere a competencias lingüística y curriculares de los estudiantes que están participando en los diferentes programas. Según Muñoz y Navés:

Gains of approximately two school years (i.e. 4th grade students attaining levels similar to 6th grade students in regular programmes) have found in different studies. Results have also shown that the different language aspects may be affected to different degrees. Moreover, great variability seems to be the result of the influence of the school and the teachers (2008:164).

El *Observatorio Europeo del Plurilingüismo*, nacido del Primer Encuentro Europeo de Plurilingüismo celebrado en París en 2005 es punto fundamental de información. Se trata de un espacio en común de trabajo y colaboración entre responsables, investigadores, particulares interesados en los desafíos políticos, culturales, económicos y sociales de las cuestiones lingüísticas.

2.2.1. Comunidades monolingües

En las comunidades monolingües los programas CLIL se han desarrollado desde los años ochenta y en la actualidad se están consolidando como tendencia aunque su desarrollo ha sido desigual. Esta situación se da por la prioridad de promover la diversidad lingüística por parte de las políticas europeas.

El caso de Madrid resulta muy interesante para nuestra investigación; se trata del primer proyecto escolar de currículo integrado a gran escala en España. Se puso en marcha cuando el Ministerio de Educación firma un acuerdo con el British Council en el curso 1996-1997. Más tarde, se implementa el llamado *Bilingual and Bicultural Project* (Ruiz de Zarobe y Lagasabaste, 2010) con un total de 42 colegios públicos de primaria¹⁶ en todo el estado, con la participación de 44 maestros británicos. Los principales objetivos eran ampliar

¹⁶ Colegios de enseñanza primaria en Albacete, Gijón, Oviedo, Badajoz, Baleares, Burgos, Cáceres, Cantabria, Ceuta, Ciudad Real, Valdepeñas, Cuenca, Guadalajara, Huesca, León, Madrid (13 escuelas), Melilla, Murcia, Cartagena, Palencia, Segovia, Soria, Teruel, Toledo, Valladolid, Zamora y Zaragoza (estas escuelas fueron seleccionadas en función de una serie de criterios, especialmente de carácter social).

el conocimiento de los alumnos sobre la cultura y la historia del otro país mediante las lenguas correspondientes, favorecer el intercambio de profesores y alumnos y potenciar la investigación en torno a la enseñanza bilingüe de materias específicas. Se pretende integrar el inglés desde edades muy tempranas en las escuelas públicas siguiendo el currículo oficial bilingüe y bicultural.

En 1997 se creó una comisión mixta hispano-británica para controlar y supervisar este proyecto integrada, entre otras, por una subcomisión pedagógica encargada de revisar y evaluar los objetivos pedagógicos y curriculares del proyecto. Las metodologías empleadas en este proyecto se fundamentaron en el enfoque comunicativo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, siempre teniendo en cuenta que el objetivo final no era el dominio de la lengua extranjera, sino la ampliación de competencias interculturales de los estudiantes.

Este proyecto se puso en funcionamiento en el segundo ciclo de Educación Infantil no obligatoria, con alumnos de cinco años. Se puso en marcha en 68 colegios públicos y 42 institutos de Secundaria. Los primeros grupos de alumnos que empezaron con tres años demostraron ya los beneficios de haber cursado el currículo en español e inglés. Los resultados señalan un grado muy elevado de motivación por parte de los alumnos participantes, el entusiasmo manifestado por los padres, la satisfacción de los profesores de colegios

ubicados en zonas económicamente deprimidas y, sobre todo, el hecho de que el aprendizaje en dos idiomas no solo contribuye al desarrollo de los niños en su lengua materna, sino que también ayuda a los alumnos en su desarrollo cognitivo (Cummins, 1984). El número de maestros británicos que participan en el programa ha aumentado y más profesores españoles con la especialidad de inglés están siendo incorporados para enseñar el currículo en inglés que incorpora asignaturas tanto del currículo español como del británico.

Este proyecto se amplía nuevamente y Madrid cuenta con 340 Centros de Educación Infantil y Primaria y 64 Institutos de Educación Secundaria. En Educación Primaria se realizan pruebas externas del *Trinity College* de Londres en segundo y cuarto curso y *Cambridge ESOL* en sexto curso. Durante el curso 2005-2006 se unen al proyecto otros 54 centros educativos. Durante el mes de mayo de 2008, la Consejería de Educación lanza una campaña de formación con un total de 3500 plazas para un curso de formación en Reino Unido con el objetivo de mejorar las competencias lingüísticas del equipo docente. Así mismo, la página web de la Consejería pone a disposición del profesorado un amplio conjunto de recursos para la enseñanza del inglés a través de contenidos curriculares¹⁷.

Andalucía merece especial mención en nuestro estudio con su Plan de fomento del bilingüismo que ha supuesto un extraordinario impulso para el

¹⁷ www.educa.madrid.org

aprendizaje de la lengua extranjera integrada. El programa bilingüe, aprobado por la Junta de Andalucía, comienza en 2005 con 352 Centros de Educación Infantil y Primaria y 342 Institutos de Educación Secundaria. Durante el curso 2007-2008, unos 400 centros educativos estuvieron inmersos en dicho plan. Las lenguas que participan en el proyecto son inglés en su mayoría, italiano, portugués, francés y alemán. El *Plan de Fomento del Plurilingüismo* ha conseguido también que la primera lengua se introduzca ya en la Educación Infantil y que se estudie una segunda lengua extranjera a partir de 5º de Educación Primaria.

Otro proyecto conocido es el que se puso en marcha en el año 2000, tras un acuerdo de colaboración entre la Junta de Andalucía y el *Goethe-Institut* de Madrid, con el objetivo de implantar secciones bilingües alemán-español. Siguiendo el modelo anterior y también el del convenio alcanzado entre la Comunidad Autónoma de Andalucía y Francia se implantaron las primeras secciones de alemán en Sevilla y Torrox (Málaga) en el curso 2000-2001. Poco después se sumó a este proyecto una escuela de Primaria y otra de Secundaria en Chiclana de la Frontera (Cádiz) y, en el curso 2006, otra escuela de Primaria. En este caso, la Junta de Andalucía se planteó incluso la necesidad de ofrecer clases de alemán para los padres de los niños participantes, con el objetivo de que hubiera una colaboración efectiva y

posible entre el equipo directivo de los centros participantes, los profesores y los padres.

En la Rioja la Orden 7/2008, de 14 de abril, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, regulaba la convocatoria y el procedimiento de selección de centros sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de La Rioja, que quisieran implantar secciones bilingües. Durante el curso 2009/2010, participaron 64 Centros: 13 concertados y 51 públicos (30 de Educación Primaria, 20 Institutos de Educación Secundaria y un conservatorio); en total colaboraron 305 docentes, de los cuales 252 lo hicieron en inglés y 53 en francés.

Desde el año 1996 la Consejería de Educación y Ciencia del Principado de Asturias puso en marcha el Programa Bilingüe con carácter experimental en los centros de Educación Secundaria y en el último ciclo de Primaria. A partir del curso 2008-2009 se amplía el programa bilingüe a otros niveles como el primer ciclo de Primaria, Bachillerato y Formación Profesional. Se pretende lograr los objetivos europeos propuestos para la mejora del aprendizaje de las lenguas extranjeras establecidos por la Ley Orgánica de Educación 2/2006 del 3 de mayo. El desarrollo de programas bilingües en centros docentes donde se establece el currículo de la Educación Primaria y Secundaria viene regulado por el Decreto 56/2007 del 24 de mayo y el Decreto 74/2007 del 14 de junio respectivamente. En la resolución del 19 de mayo se aprueba la

convocatoria de proyectos para fomentar el desarrollo de los programas bilingües en centros no universitarios del Principado de Asturias.

En Extremadura se promueven los Proyectos de Sección Bilingüe para desarrollar programas CLIL al menos en dos áreas no lingüísticas en escuelas de Primaria y Secundaria. Empieza en 2004 con 34 centros de Educación Infantil y Primaria y 47 Institutos de educación Secundaria (Ruiz de Zarobe y Lagasabaster, 2010). Relativamente reciente fue un programa para introducir la enseñanza del portugués y francés en la educación Secundaria, que se sumaría al inglés que ya se imparte en todos los centros. Pero sólo 400 alumnos pudieron participar en este programa durante el curso 2007-2008.

En muchas de estas experiencias didácticas, el diseño de las clases ha corrido a cargo de un profesor de materia específica y de otro de lengua extranjera. La demanda existente de plazas en estas secciones y el interés mostrado por muchos profesores para participar en él son una muestra clara del éxito del mismo (Gimber, Köhler y Marizzi, 2002).

2.2.2. Comunidades bilingües

En las comunidades bilingües la situación es distinta ya que el currículo se imparte con las lenguas cooficiales. La puesta de CLIL supone una transición de un programa bilingüe a uno plurilingüe; es el caso de Baleares,

Cataluña, Galicia, País Vasco y Comunidad Valenciana. La peculiaridad es que los programas de inmersión y bilingües se han desarrollado mucho antes, por lo que el profesorado CLIL ha podido transferir los procedimientos metodológicos de los primeros a los segundos. Existe una tradición en el enfoque de las lenguas cooficiales, sus metodologías y en formación de profesores. Por ello, la implementación de CLIL en España, particularmente en las comunidades bilingües, presenta claras ventajas. Si bien es cierto que la precariedad en horas dedicadas al aprendizaje de lenguas extranjeras a lo largo de nuestro territorio resulta negativo. Asimismo, queda argumentado que la educación plurilingüe podría lograrse aumentando el número de horas dedicadas a la enseñanza de idiomas por parte de los profesores de lengua. Los proyectos deberían incluir la enseñanza de las propiedades formales de la L2 explorando los aspectos comunicativos y pragmáticos del idioma.

Un ejemplo de innovación es Cataluña y el País Vasco que fueron las primeras comunidades en responsabilizarse en un 55% de su propio sistema educativo.

En el caso del País Vasco hay tres modelos lingüísticos distintos: modelo *a*, *b* y *d* (en euskera no se utiliza la letra “c”). En el modelo *a* es el español la lengua principal de instrucción. En el modelo *b* encontramos que un 50% de las materias se imparten en español o euskera aproximadamente. Por último, el modelo *d* en el que la lengua principal de instrucción es el euskera

y el español es una materia más que se imparte tres o cuatro horas por semana. Los tres modelos incluyen el aprendizaje de una lengua extranjera donde es el inglés la preferida, impartida durante tres horas semanales. Existe la opción de aprender otra lengua como francés o alemán en la etapa de Secundaria.

En 2003 el Gobierno Vasco empezó a desarrollar programas plurilingües de manera experimental. Cuentan con el llamado Experiencia Plurilingüe que se desarrolla en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, dedicando al menos siete horas a la semana a la lengua extranjera. Durante la etapa de Bachillerato, entre el 20% y el 25% de las materias se imparten en lengua extranjera. Asimismo, se han desarrollado otros tres programas: *Early Start to English* que introduce el inglés desde Infantil y los llamados INEBI y BHINEBI que introduce el inglés a través de contenidos en la Educación Primaria y Secundaria. El principal objetivo de todos estos programas es el de desarrollar la competencia comunicativa por lo que se sigue un enfoque comunicativo y funcional de la lengua extranjera. Las investigaciones realizadas sugieren que los programas CLIL están teniendo un impacto positivo en las cuatro competencias lingüísticas (Ruiz de Zarobe, 2008). Es importante matizar que hasta hora se ha tratado de programas con carácter voluntario. Son los alumnos los que escogen participar en un programa CLIL para más tarde ser seleccionados por colegios o institutos para continuar su

formación. Los criterios de selección los marca el propio centro. Por lo tanto, los resultados académicos son muy satisfactorios porque se cuenta con alumnos motivados para formar parte en estos programas (Lagasabaster, 2009). No sólo es motivación para aprender inglés sino otras materias utilizando la L2 como lengua vehicular. Como concluyen Ruiz de Zarobe y Lasagaster (2010), urge investigar más profundamente para tener una visión más amplia de los efectos de estos programas, en especial, en el aprendizaje de contenido.

Desde hace años en Cataluña¹⁸ y la Comunidad Valenciana se han ido desarrollando políticas multilingües. Concretamente en Cataluña se han desarrollado programas bilingües y de inmersión en español y catalán desde los años ochenta. En los ochenta hubo programas piloto de CLIL en todo el territorio pero de forma desigual, aunque ha sido recientemente cuando se han introducido de forma oficial programas CLIL aislados ya que no hay una política que garantice continuidad (Navés y Victori, 2010). El plan de Gobierno de Cataluña 2013-2016 identifica como reto la mejora y formación en lo relativo al aprendizaje desarrollando la estrategia *L'escola catalana, un marc per al plurilingüisme*, que tiene como objetivo definir un modelo propio de educación plurilingüe que garantice que todo el alumnado, independientemente de su origen lingüístico familiar, tenga un dominio pleno

¹⁸ <http://www.xtec.cat/web/projectes/plurilinguisme>

de las lenguas cooficiales, y como mínimo una lengua extranjera además de reforzar la introducción de una segunda lengua extranjera con la finalidad de que los alumnos adquieran competencias básicas que se establecen en Cataluña, basadas en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

A finales de los noventa se comenzaron a implantar de forma experimental en Galicia los programas CLIL. El modelo gallego consiste en impartir de forma progresiva tanto en Educación Primaria como en Secundaria materias en inglés y/o francés. San Isidro (2010) realizó un estudio sobre la competencia lingüística comparando alumnos que participaban en CLIL y otros que no. Los resultados realizados a través de un test que medía las habilidades en lengua inglesa arrojan una clara ventaja en los alumnos participantes en programas CLIL en los niveles de 4º de ESO. La conclusión extraída de los programas CLIL gallegos apunta a un ambiente favorable para el aprendizaje y la motivación del inglés comparado con una clase de lengua convencional.

Hay un creciente interés por investigar los resultados de estos programas ya que los estudios existentes son bastante escasos aunque contamos con estudios centrados en la producción oral y escrita de alumnos de distintos niveles.

2.3. Programas plurilingües en la Comunidad Valenciana

La Orden de 30 de junio de 1998 establece los requisitos básicos, criterios y procedimientos para aplicar en los centros educativos un Programa de Educación Bilingüe Enriquecido para la incorporación de una primera lengua extranjera, como lengua vehicular, desde el primer ciclo de Educación Primaria:

Partim de la convicció que l'augment de la competència lingüística dels escolars valencians és el resultat d'un tractament integrat dels dos idiomes oficials de la Comunitat Valenciana i de la introducció d'una llengua estrangera. Per tant, en els programes d'ensenyament en valencià, d'immersió lingüística i d'incorporació progressiva establits en el sistema educatiu valencià, es permet l'inici de la configuració d'un sistema educatiu plurilingüe molt singular i propi de la Comunitat Valenciana (2008)¹⁹.

Durante el curso académico 1998-1999, 53 centros educativos iniciaron la aplicación del Programa de Educación Bilingüe Enriquecido. En el curso 2007-2008, según la *Consellería* de Educación, este programa se aplicó en un total de 290 centros. En enseñanza secundaria, sin embargo, los programas plurilingües que se han llevado a cabo han sido experimentales y, en la mayoría de los casos, gracias a la iniciativa y voluntad de los propios equipos docentes.

¹⁹ Más información en www.edu.gva.es

Durante el curso 2007-2008, la *Consellería* de Educación lanzó un programa de formación lingüística dirigido a los maestros de inglés y francés y a los profesores de materias curriculares de Enseñanza Secundaria. Un total de 700 docentes han participado en este programa desarrollado conjuntamente en los Centros de Formación de Profesores y en estancias en el Reino Unido. El objetivo de la *Consellería* era de ponerse en 2009 a la cabeza de las regiones en educación plurilingüe gracias al Programa de Fomento del Plurilingüismo que se puso en marcha en el curso 2009-2010. Asimismo, en el Programa de Fomento del Plurilingüismo también tendría presencia las nuevas tecnologías fomentando la incorporación de los centros a foros de intercambio, así como nuevas aplicaciones informáticas para el uso y el aprendizaje de lenguas.

López Hoyos (2008) hace un estudio exhaustivo de los Centros de Formación Profesional de la Comunidad Valenciana y centra su investigación en la necesidad de que el plurilingüismo sea una realidad para todos los ciudadanos. En su investigación señala que las competencias en lenguas extranjeras que adquieren los titulados en Ciclos Formativos, concretamente en la especialidad de Restauración (Hostelería y Turismo), no se corresponden con las necesidades reales del mercado laboral, que viene especificadas en el currículum establecido por la legislación vigente; concluye afirmando que sería posible alcanzar dichas competencias a través

de nuevos enfoques metodológicos (CLIL) y de un análisis detenido de las dificultades que en estos momentos presenta la formación de lenguas extranjeras de los titulados de Formación Profesional.

La orden de 5 de abril de 2011 estableció la creación de la Red de Centros Plurilingües que regula el procedimiento para la incorporación a la misma. Se pretende reconocer públicamente la dedicación y el esfuerzo del profesorado y los centros escolares de la *Comunitat Valenciana* por el plurilingüismo y, a la vez, dar respuesta a la creciente demanda social y lograr mejorar la competencia lingüística del alumnado en lenguas extranjeras. Los centros pertenecientes a dicha Red se caracterizan por la coexistencia y convivencia equilibrada de las dos lenguas oficiales de la *Comunitat Valenciana* y de, al menos, una lengua extranjera, preferentemente el inglés, en áreas, materias, o módulos no lingüísticos. Los propios centros llevan a cabo la previsión de los recursos para que el alumnado escolarizado en la Red de Centros Plurilingües pueda continuar el aprendizaje iniciado hasta la finalización de las enseñanzas que se impartan en el centro.

Desde que se firmara el decreto²⁰ que el *Consell* aprobó el 3 de agosto del 2012, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunidad Valenciana, se normaliza el establecimiento de dos nuevos

²⁰ *DECRET 127/2012*

programas, además de los ya existentes, de carácter progresivo de aplicación en las etapas de Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato y Formación Profesional. Este decreto es aplicable a los centros docentes públicos y concertados. En la actualidad contamos con los siguientes programas:

- El programa plurilingüe de Enseñanza en Valenciano (PPEV), que tiene como lengua base para la enseñanza el valenciano. Puede aplicar metodologías y medidas organizativas de inmersión lingüística en función del contexto sociolingüístico y de los resultados de las evaluaciones.
- El Programa Plurilingüe de Enseñanza en Castellano (PPEC), que tiene como lengua base para la enseñanza el castellano.
- El Programa de Inmersión Lingüística (PIL) que se caracteriza por la enseñanza de contenidos curriculares en valenciano, en castellano y en inglés, y que puede aplicar demás otras lenguas extranjeras.
- Programa de Incorporación Progresiva (PIP) que se asimilará al PPEC.

Existe un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) donde se recogen las medidas organizativas y curriculares para el desarrollo de programas lingüísticos que se pueden aplicar en los centros a través de un documento interno. El enfoque va orientado a la acción para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado propuesta en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Durante el curso escolar de 2012-2013, 45.000 alumnos empezaban el curso de segundo ciclo en Educación Infantil en tres lenguas. Posteriormente, en la Comunidad Valenciana ya eran 90.000 los niños de tres y cuatro años que estudiaban en clases trilingües. El problema surge, como viene siendo habitual en otras regiones de España, por el déficit de profesorado formado en lengua inglesa para la enseñanza de asignaturas integradas. Muchos de estos docentes fueron atendidos por becarios de inglés itinerantes, los denominados *English helpers*, que podían tener asignados hasta tres centros diferentes. Más tarde se suprimieron estas ayudas y se incorporaron por oposición 70 maestros especializados.

A pesar del apoyo inicial de la Academia Valenciana de la Lengua al decreto, se producen muchas críticas. El motivo de la polémica se produce por la supuesta supresión de la inmersión lingüística en los dos nuevos programas plurilingües; la introducción está siendo precipitada a pesar de las claras ventajas que presentaban los alumnos que habían recibido instrucción en valenciano para comunicarse en inglés (Safont, 2005).

En esta Comunidad contamos con seis colegios denominados “superplurilingües” que se asemejan a lo que sería un programa de inmersión en lengua inglesa. Todo el profesorado en comisión de servicios tiene como mínimo el certificado B2 o habilitado para impartir áreas en inglés. Los alumnos reciben desde los cuatro años de edad el 80% de la

enseñanza en lengua extranjera. Para la *Generalitat* se trata de centros de referencia por los resultados tan satisfactorios.

Los requisitos actuales para impartir clases no lingüísticas en lengua extranjera para maestros de Infantil y Primaria es el requerimiento del certificado oficial de un nivel B2 de inglés. En el caso del profesorado de Secundaria, para el próximo curso 2016-2017, además de acreditar un B2, necesitarán haber realizado el curso de formación metodológica de Capacitación Lingüística en inglés.

2.4. Presencia de CLIL en niveles escolares concretos

La investigación de la presencia de CLIL en sus distintas formas dista mucho de estar perfilada. Algunos de los estudios longitudinales desarrollados en Alemania y en los Países Bajos demuestran el impacto de este enfoque sobre el aprendizaje de una lengua extranjera. Estos estudios llevados a cabo por los centros y equipos docentes disponibles suelen ser relativamente informales, anecdóticos y específicos del contexto.

Además, CLIL recoge el término “diversidad” no como una única metodología, sino más bien como una serie de opciones que deben considerarse o seleccionarse de acuerdo con el tipo de resultados plurilingües que se deseen (Marsh, 2002).

Un motivo común para introducirlo es el perteneciente al concepto de “internacionalización” que ello implica. Se considera una oportunidad y una consecuencia del cambio. Es un medio de preparación del alumnado según las exigencias de la sociedad actual. Las habilidades en idiomas se consideran un requisito indispensable para dicha internacionalización. Este concepto puede ser introducido en cualquier nivel educativo y constituir una pequeña parte del programa anual total.

En algunas escuelas de Educación Primaria, CLIL podría aplicarse en forma de “duchas idiomáticas” a pequeña escala, en la que los niños reciben instrucción en mayor o menor grado, a menudo en forma de juegos. El objetivo es estimular el interés por los idiomas extranjeros en una fase temprana.

Por lo que se puede deducir del análisis de la situación española, no parece que los profesores de primaria cuenten con una competencia comunicativa en la lengua extranjera suficiente para impartir las asignaturas con fluidez y la necesaria competencia lingüística (Navés & Muñoz, 1999).

Las escuelas de Primaria tienen más ambición en marcarse unos objetivos determinados en la aplicación de este enfoque. La carga lectiva dedicada a la instrucción en lengua extranjera es mayor que en Secundaria y la opinión de los padres está más presente en las decisiones a estas iniciativas.

Revelan una visión muy positiva y entusiasta unida a unas elevadas expectativas sobre el nivel de habilidades que deberían desarrollar los alumnos. También se suele aplicar por el gran número de guarderías y centros de preescolar que ya han comenzado a utilizar las lenguas extranjeras. En cuanto a últimas investigaciones hemos recogido en Primaria la de Rodríguez Carcedo (2013) que señala la importancia de trabajar la fonética desde el comienzo de la Educación Infantil. Su estudio se centra en analizar diversos métodos de lectoescritura en L2 para educación infantil decantándose por enfoque sintético-fónico dentro de CLIL y el de Martínez Rodríguez (2013) que aporta una propuesta didáctica para Cantabria en Educación Primaria.

La iniciativa en el primer ciclo de Secundaria procede de los propios centros escolares. El perfil del centro diseña la adaptación de CLIL pero una parte importante procede de los propios docentes. Parte de un deseo individual por explorar nuevas formas de enseñar los contenidos de su campo, como una forma de desarrollo profesional, y es esa motivación intrínseca, la que vincula a mejores resultados en el proceso de enseñanza/aprendizaje. No debemos dejar en segundo plano a los propios alumnos y a una posible motivación para formar parte de este proyecto contagiados por el entusiasmo del equipo docente. Resulta indispensable el apoyo de las autoridades educativas, los directores, los profesores y los alumnos.

En el primer ciclo de Educación Secundaria se suele hacer más hincapié en el aprendizaje de la propia asignatura de lengua extranjera. La razón es que los maestros de Primaria suelen ser “profesores generalistas” que imparten asignaturas no vinculadas al idioma. La preparación del profesorado es de especialistas en las antiguas diplomaturas y licenciaturas. Esto ha ido cambiando y sólo los de grado en filología inglesa y con máster de Secundaria pueden impartir las clases de lengua.

Los objetivos comunes en Educación Secundaria suelen ser que los alumnos aprendan contenidos y habilidades en la L2, que puede afianzar su confianza y prepararlos para adquisición del idioma con más profundidad en cursos posteriores.

En el segundo ciclo de ESO el objetivo común es activar las habilidades ya existentes que los alumnos han logrado en cursos anteriores y la preparación para los estudios superiores. El aprendizaje de lenguas instrumentales se puede impartir en una L2, especialmente en asignaturas como historia y ciencias. El perfil del profesorado debería ser graduado en la materia que imparte y con un nivel muy avanzado de la lengua extranjera. Suceden casos como el de profesores de ESO que son competentes en la L2 pero no tienen formación en las materias no lingüísticas que imparten y docentes que imparten su asignatura de contenidos no lingüísticos y que carecen de un dominio esencial para la enseñanza a través del inglés.

En Secundaria, Gaudó (2013) señala el trabajo realizado por las profesoras Pérez Calvo y Rodríguez Maimón durante el curso 2008-2009 donde evalúan, en segundo y cuarto de la ESO, la competencia lectora (capacidad de leer y comprender textos) del alumnado bilingüe respecto a al no bilingüe; los resultados muestran la importancia de los contenidos. Por su parte, Borda (2012) realiza una revisión bibliográfica acerca de la metodología AICLE y presenta un pequeño trabajo de campo con profesores de segundo de la ESO que sirve de base para realizar una propuesta didáctica.

Fernández Fontecha (2008) presenta una investigación de gran interés en el ámbito de la educación del currículo integrado basada en estudios no universitarios de comunidades monolingües y se centra en detectar las necesidades del profesorado y en aspectos prácticos de su implementación para certificar la efectividad de CLIL y realizar una propuesta modelo asentada en la tecnología «a framework for Technology-Enhanced CLIL».

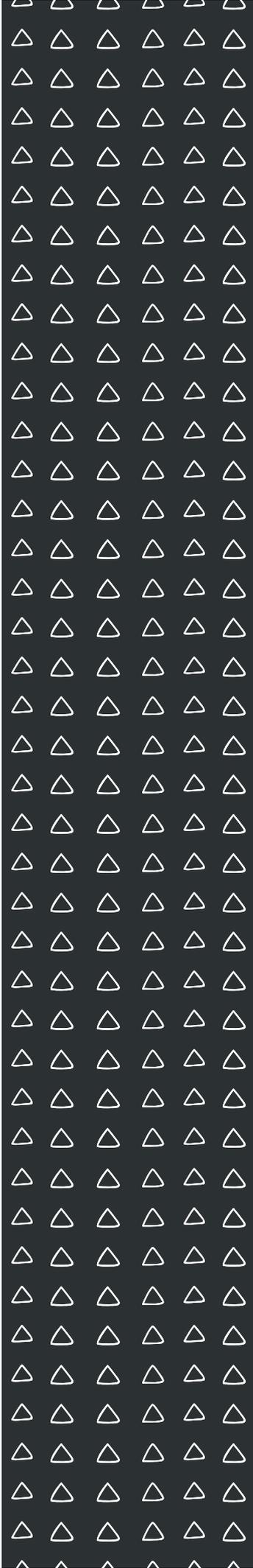
En la universidad, aunque alejada de esta investigación, no podemos dejar de mencionar algunos estudios actuales como el de Ginesta Portet et al. (2013) que describen el panorama de la enseñanza impartida en inglés de tercero y cuarto de los grados de Ciencias de la Comunicación. Su trabajo indica que profesores y alumnos no coinciden en el grado de satisfacción sobre la oferta de asignaturas en inglés, ya que los alumnos la consideran pobre. Asimismo, señalan que el nivel de aprendizaje es menor respecto a

las que se imparten en catalán o español, aunque todos (alumnos y profesores) señalan que les ha permitido mejorar la fluidez del inglés oral.

Como conclusión a este capítulo señalamos que las investigaciones, tanto en Educación Secundaria como en Primaria, revelan que el problema radica en que ninguno de los docentes ha recibido una formación específica en CLIL. El hecho de que el sistema de formación académica en España no incluya cualificaciones duales hace muy difícil encontrar profesorado dispuesto a implementarlo; se sugiere incluir formación de CLIL en todos los estudios. En general, los proyectos se suelen diseñar basados en la intuición y el sentido común, por lo que se recomienda formar al profesorado, invertir en su formación para evitar efectos negativos y contribuir al logro de los objetivos deseados.

El desarrollo de esta enseñanza supone un esfuerzo suplementario, no solo el dominar la asignatura que imparte sino participar activamente en una formación permanente y el uso de una metodología específica que integre buenas prácticas y disponibilidad de tiempo y recursos. Y no debemos olvidar que dentro de los recursos de los centros educativos, el más valioso sin duda, es el propio docente, pieza clave para inferir en los procesos cognitivos y emocionales del alumno.

Como concluyen Lagasabaster y Ruiz de Zarobe (2010), los programas CLIL españoles están en el camino adecuado pero queda mucho que recorrer. El verdadero impacto no sucederá hasta que hayan transcurrido unos años.



CAPÍTULO 3

LA INVESTIGACIÓN Y SUS ELEMENTOS

La importancia de enfatizar los grupos de aprendizaje cooperativo en las clases va más allá del rendimiento, la aceptación de las diferencias y las actitudes positivas. La capacidad de todos los estudiantes para aprender a trabajar cooperativamente con otros es la piedra angular para construir y mantener parejas estables, familias y amistades duraderas

Johnson y Johnson



3.1 Introducción

Ya hemos señalado en la introducción de este trabajo, epígrafe 3, los objetivos y las hipótesis de partida, a continuación exponemos el contexto educativo donde se han llevado a cabo las dos fases de nuestra investigación (institución, perfil del alumnado...), el proceso seguido, las implicaciones organizativas, etc. para posteriormente presentar nuestro modelo de trabajo.

3.2 Contexto educativo

La investigación se ha realizado en dos centros escolares de la Comunidad Valenciana, uno concertado y el otro público. El primero, está compuesto por unidades de Infantil, Educación Primaria, Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato y una unidad de apoyo a la integración. Está situado en el área urbana de Valencia y está habitado por una población de clase media lo que ha propiciado un entorno sociocultural y socioeconómico muy favorable para el desarrollo del centro. Actualmente, está compuesto por seis unidades de Infantil, dieciocho unidades de Educación Primaria, doce unidades de ESO, dos unidades de Bachillerato, una unidad de apoyo a la integración. Su matrícula es aproximadamente de 1.147 alumnos con un Claustro de Profesores de 58 miembros entre maestros, licenciados y doctores. Dispone de numerosas instalaciones y dependencias para el uso de alumnos y

profesores: aula de música, aulas de video, aulas de tecnología, aulas de informática, salas de departamento, biblioteca, laboratorios (ciencias, física y química...), gimnasio, enfermería, pistas deportivas, capilla, iglesia, comedor, cafetería y salón de actos. Respecto a las materias impartidas en inglés, en el centro concertado comenzaron por la asignatura de Tecnología ya que los alumnos habían adquirido destreza en el uso de las herramientas en el aula-taller, puesto que esta asignatura se estudia desde primero de la ESO. Actualmente, se ha incrementado el número de asignaturas que se imparten en inglés como veremos en el capítulo 5.

El segundo, ofrece Enseñanza Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional Básica, Grado medio y Grado superior. Está ubicado al sureste de la ciudad, barrio de orígenes romanos, artesano, independiente hasta que en 1870 pasa a formar parte del municipio de la capital valenciana. El centro tiene 50 años de antigüedad y en él se alberga a más de 1000 alumnos desde primero de la ESO hasta segundo de Bachiller, además de contar con dos Ciclos Formativos de Grado Superior en la especialidad de Informática: uno de Aplicación de Sistemas Informáticos en Red (ASIR) y otro en Desarrollo de Aplicaciones Web (DAW), con horarios de 30 horas semanales. El centro, además, cuenta con una Comisión de Coordinación Pedagógica formada por el director del centro, los Jefes de Estudios, los Jefes de Departamento, el Orientador Educativo y la

Coordinadora de Secundaria. Al igual que ya sucede en el centro concertado, también existe un Departamento de Orientación creado por la *Conselleria de Educació* como un instrumento técnico y de apoyo que garantiza el derecho del alumnado a recibir una orientación escolar y profesional. Este departamento está dirigido por el Orientador Educativo del Centro. Está incorporado a la Red de Centros Plurilingües de la *Comunitat Valenciana*, actualmente cuenta con un proyecto de Programa Plurilingüe y señala la relevancia de que haya profesorado capacitado para poder impartir sus respectivas materias en inglés. Está previsto seguir implantando el Programa Plurilingüe en los próximos cursos de 3º y 4º de ESO con un incremento del número de grupos.

3.2.1. Perfil del alumno

El alumnado de ambos centros se caracteriza por la heterogeneidad, similar a la mayoría de las instituciones educativas de los centros de la Comunidad Valenciana: alumnado valenciano hablante, alumnos extranjeros y alumnos procedentes del interior peninsular. El nivel educativo elegido para este trabajo de investigación ha sido segundo, tercero y cuarto de la ESO, sus edades oscilan entre 12 y 16. Los motivos de la elección de este ciclo formativo son diversos, por un lado, los alumnos en este nivel educativo ya han adquirido los conocimientos básicos en lengua inglesa ya que llevan desde Primaria y en algunos casos desde Infantil estudiándolo. Por otro,

estos alumnos ya han adquirido una cierta madurez para enfrentarse a situaciones más complejas como hablar en público, realizar proyectos, etc.

3.3 Modelo de trabajo empírico

La investigación se compone de fases perfectamente delimitadas; la primera presenta la implementación de CLIL por primera vez de una asignatura de tercero y cuarto de la ESO en el centro educativo concertado y estudia la evolución del proyecto en cuanto a motivación y resultados de aprendizaje en dos grupos (experimental y de control). La segunda, indaga en segundo de la ESO, los problemas surgidos, los aspectos positivos y los mejorables del enfoque CLIL, atendiendo al punto de vista del profesor y del alumno, cuyos resultados sirven de soporte para el diseño de nuestra propuesta piloto.

Con la primera parte del estudio pretendemos desarrollar las habilidades de comunicación oral en inglés mediante CLIL e indagar si varía el resultado de aprendizaje de ambas materias respecto al grupo control. Del mismo modo, dentro de lo posible, dar respuesta a si el profesorado de cualquier asignatura está preparado para impartir su materia en inglés.

En la introducción de esta investigación señalábamos las hipótesis de partida, en esta fase damos respuesta a la primera en cuanto a que los alumnos no se encuentran muy receptivos para el aprendizaje de lenguas

extranjeras y que CLIL podría mejorar esta situación junto a nuevos enfoques metodológicos.

Los objetivos planteados condicionan, lógicamente, las fuentes de trabajo y la elección de la metodología. Las consultas han sido muy variadas: trabajos teóricos, propuestas didácticas, resultados de otras investigaciones, orientaciones del Marco Común Europeo para la Enseñanza de Lenguas, actas de congresos etc. y, por supuesto, nuestra propia experiencia docente.

3.3.1. Recogida de datos

Los instrumentos empleados para la obtención de datos han sido:

- *primera fase*

1. *Cuestionarios:*

- a) *Cuestionario previo*, que nos ha permitido abordar directamente la consideración del alumno respecto al aprendizaje de otras lenguas.

- b) *Cuestionario evaluativo*, que recoge el grado de satisfacción del alumno respecto a la metodología y el aprendizaje una vez implementado el proyecto.

2. *Entrevistas* por equipos en tutorías, con el objeto de recoger información espontánea del alumno (entrevista abierta).

3. *Observación participante* durante la realización de las diferentes tareas y las exposiciones orales de los trabajos.

4. *Observadores no participantes* (externos).

Asimismo, se han realizado pruebas diagnósticas que han sido un buen recurso para lograr datos con exactitud al inicio nuestro estudio.

Esta fase ha supuesto:

- Selección de la muestra, en nuestro caso alumnos de tercero y cuarto de la ESO que reciben enseñanza en CLIL por primera vez, durante dos periodos académicos. Están formados por grupos de desdoble; un máximo de 15 alumnos por grupo y una hora semanal de Inglés y otra hora semanal de Tecnología en el laboratorio.
- Elaboración de la encuesta de opinión.
- Diseño de la ficha técnica de observación.
- Análisis de los resultados.

La muestra se compone de un total de 174 alumnos; todos los participantes han recibido enseñanza formal en inglés pero no han experimentado previamente el enfoque CLIL.

- *segunda fase*

En esta segunda fase nuestro objetivo fundamental ha sido indagar en las impresiones de alumnos y profesores que ya tienen una experiencia CLIL en al menos dos cursos académicos, con el fin de detectar satisfacciones, deficiencias, problemas, etc. que serán tenidos en cuenta en nuestra propuesta piloto.

Los instrumentos para la obtención de datos han sido:

1. *Cuestionarios:*

- a) *Cuestionario a los alumnos*, compuesto de igual manera que en nuestra primera fase, de preguntas dicotómicas, de elección múltiple y abiertas para obtener además de información concreta otra no guiada sobre la opinión de los alumnos.

2. *Cuestionario a profesores*, compuesto por preguntas abiertas y cerradas.

3. *Observación participante* durante la realización de las diferentes tareas puntuales.

La muestra se compone de un total de 148 alumnos, todos ellos han recibido formación al menos de una asignatura en lengua inglesa.

3.4. Aplicación de CLIL en tercero y cuarto de la ESO

La *Conselleria de Educació* lanzó un programa de formación lingüística dirigida a los maestros de francés e inglés y a los profesores de materias curriculares de Enseñanza Secundaria con el objetivo de ponerse en el 2009 a la cabeza de las regiones de educación plurilingüe, gracias al programa de Fomento del Plurilingüismo. El centro docente donde impartimos docencia apostó por la innovación y en el curso 2006-2007, tras un año de formación del profesorado, puso en marcha el enfoque CLIL en la asignatura de Tecnología de tercero y cuarto de la ESO a través de un enfoque por proyectos de tecnología-inglés con el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa oral de la lengua meta.

Consideramos que aplicar CLIL significa realizar una gran labor por parte del profesorado, de preparación y mucha dedicación, además de poseer una formación en técnicas de enseñanza variadas, buscar materiales, adaptarlos y como ha sido nuestro caso, crear materiales didácticos propios. La práctica de CLIL requiere una metodología activa donde el alumno tome un papel primordial, realice trabajo colaborativo, asuma su responsabilidad grupal y se produzcan en el aula frecuentes y diversas interacciones, todo ello reforzado con un buen apoyo visual y materiales específicos. Por parte del profesor, supone la utilización de diversas estrategias de comunicación (mímica, dibujos, vídeos, gráficos...), desempeñar un papel secundario,

cuando la técnica lo requiera, y motivar al alumnado para que utilice como lengua vehicular la lengua extranjera concentrándose en los contenidos y no en la forma, en suma, un enfoque metodológico basado en técnicas activas y centrado en el alumno.

El profesorado de ambas materias establece una estrecha colaboración para lograr el desarrollo de las competencias lingüísticas o de contenidos del alumnado. La carga lectiva en el área de lengua inglesa es de tres horas semanales, siendo una de ellas, de desdoble, es decir, en grupos reducidos de quince alumnos. Durante esta hora lectiva, los alumnos reciben formación y apoyo para la elaboración de la documentación escrita que acompañará a cada proyecto tecnológico y sobre el vocabulario específico del área en cuestión. Dicha documentación se hace siguiendo una plantilla en inglés a la que los alumnos se tienen que ajustar. Durante las clases de inglés los alumnos realizan una presentación oral (*speech*), basándose en el trabajo escrito del proyecto; esta presentación cuenta en la evaluación de la asignatura de Inglés. Los alumnos reciben asesoramiento para ir confeccionando el trabajo. La sintaxis, la gramática, etc. de dicho trabajo escrito también se tiene en cuenta en la calificación de la asignatura de Lengua Inglesa.

En el área de Tecnología la carga lectiva semanal es igualmente de tres horas, una de ellas se realiza en el aula-taller, también en grupos reducidos

de quince alumnos. Es aquí donde se utiliza como lengua vehicular el inglés y se produce la mayor interacción entre profesora-alumnos y alumnos-alumnos. La labor de definición, planificación, construcción, comprobación, etc. del proyecto a realizar se hace íntegramente en inglés.

La parte teórica del área de Tecnología se imparte en lengua castellana, al menos así se ha hecho en esta primera fase de implantación del proyecto. No obstante, se estudia la posibilidad de impartir parte del temario en inglés, dependiendo del nivel de cada grupo. Durante el desarrollo de las actividades, se han usado textos extraídos de anuncios publicitarios lo que ha supuesto una motivación para los estudiantes ya que de forma repetitiva y casi sin darse cuenta han asimilado y usado construcciones gramaticales correctas, todo ello propiciado por una actitud positiva por parte de alumnos y profesores ante la lengua inglesa como elemento de comunicación y vehículo de transmisión de contenidos.

Los grupos están formados por tres miembros y cada uno desempeña diferentes tareas de forma rotativa: portavoz, responsable de limpieza, de taquillas y de herramientas, etc. El proyecto a elaborar es de diversa índole, pero siempre utilizando materiales y operadores tecnológicos. La reflexión del profesorado ante las diferencias entre enseñar en lengua materna y en lengua extranjera es de suma importancia, por ello la colaboración entre ambas áreas es necesaria.

Fases de implementación del proyecto:

Preparación

El docente proporciona las palabras específicas relacionadas con las herramientas y materiales necesarios para llevar a cabo el proyecto, así como expresiones cotidianas para que se produzca la comunicación entre los alumnos en el laboratorio.

Procedimiento seguido por el profesorado:

- Señala y nombra las diferentes partes de los componentes electrónicos.
- Muestra dibujos con nombres del instrumental, y los estudiantes toman nota y leen en voz alta.
- Observa la ejecución de diferentes ejercicios, por ejemplo, se entrega a cada uno un dibujo del instrumental y éstos tienen que identificarlos.
- Proporciona un listado verbos y expresiones que se utilizarán durante el desarrollo del proyecto. Este glosario se modificará y se ampliará, según las necesidades del momento.
- ...

Desarrollo

En Tecnología se exponen las diferentes fases del proyecto y se explica su desarrollo:

- Se forman grupos (elección libre del alumnado) de cuatro o cinco individuos y se muestran las herramientas que van a utilizar.
- Se entrega un guion y se explica el contenido: introducción y objetivo, procedimiento y método de proyectos a desarrollar por escrito.
- Se lee la introducción y los objetivos y se responde a cuantas cuestiones se planteen.
- Se forman equipos de tres personas y se comienza a construir el proyecto.

Informe final

Cada grupo prepara un informe final escrito, *Project report*²¹, sobre el experimento y lo presentan en la clase de inglés al resto de los compañeros²². Posteriormente, contestan a las preguntas de los profesores y compañeros.

La enseñanza de CLIL garantiza que tanto la materia como la lengua contribuyan a la experiencia del aprendizaje, sin embargo, estimamos que en la evaluación de Tecnología la materia debe tener prioridad sobre la corrección del idioma, ya que es en la asignatura de Inglés donde fundamentalmente se evalúan sus progresos.

²¹ En las clases de inglés reciben apoyo de la profesora para realizar el informe.

²² Como ya indicamos, ante la presencia de dos observadores externos.

Los materiales bilingües, para garantizar su calidad, se diseñan en tándem, es decir, por docentes de Inglés y de Tecnología²³. Para ello, el Centro asigna dos horas semanales para esta tarea. Para la presentación oral, los alumnos eligen libremente los recursos y las técnicas que consideran más idóneas para exponer su tema (vídeos, *power point*, música, fotocopias, etc.).

Respecto a los materiales docentes, se trabaja sobre un documento llamado *Building simple circuits*, que recoge prácticas básicas de electrónica analógica utilizando componentes electrónicos y placas base. Asimismo, se desarrolla un dossier explicativo sobre la construcción de un semáforo (*Traffic light*), de una fuente de alimentación (*Power supply*), de un puente levadizo (*Drawbridge*), y de prácticas de electrónica digital con puertas lógicas (*Logic gates*). Del mismo modo, se elabora una unidad didáctica sobre mecanismos de transmisión circular y estructuras.

Las prácticas de electrónica analógica se realizan sobre circuitos experimentales en una placa (*board*). Más concretamente se diseña una práctica sobre un transistor, usándolo como amplificador de señal; se pone especial hincapié en el uso en el aula de la terminología electrónica básica: *logic gates, AND, OR, NAND, NOR, NOT and XOR*.

²³ Ya indicábamos en el epígrafe de la introducción por la escasez de materiales docentes

A cada grupo se le proporciona el material electrónico necesario para montar la práctica; se les explica el circuito y se destinan unos minutos a su montaje. Por último, se monta una cadena humana cogiéndose de las manos los miembros del grupo; los alumnos en los extremos de la cadena cogen un cable conectado a la placa. Si el circuito está correctamente diseñado, se activa una señal acústica (zumbador)²⁴. Esta práctica ha sido llevada a cabo con muy buen resultado, la lengua inglesa se ha utilizado de una forma distendida y divertida.

3.4.1. Implicaciones organizativas

La asignatura de Tecnología, como ya hemos indicado, se imparte tres horas semanales en tercero de ESO y una hora semanal en cuarto de ESO, aunque en el actual curso académico se ha suprimido esta materia de tercero. Para la formación de grupos se ha estudiado durante la implementación del proyecto cuál sería la más productiva (al azar, designados por el profesor, según el deseo de los alumnos...), finalmente, se ha dejado a voluntad de los alumnos ya que hemos observado que de este modo están más motivados.

²⁴ El objetivo de esta práctica es que el transistor actúe como amplificador de corriente y mediante una pequeña señal que pasa por nuestro cuerpo podamos activar una mucho más grande capaz de activar la señal acústica.

El trabajo en clase se ha desarrollado, como ya se ha señalado, en la modalidad *team teaching*; la clase se desarrolla con la participación conjunta de los docentes de ambas materias. Respecto a la coordinación del equipo CLIL, se han realizado reuniones periódicas con el resto del profesorado, para que participaran indirectamente en el proyecto y que estudiaran la posibilidad de implantación en un futuro, de otras asignaturas.

En cuanto a la asignatura de Inglés, los niveles y la forma de trabajo, lógicamente son los mismos que en Tecnología. En la formación de grupos en la asignatura de inglés se intenta que haya grupos equilibrados en cuanto al nivel de conocimientos para que puedan ayudarse unos a otros. Los docentes de inglés durante, sus horas de desdoble, inciden en el vocabulario técnico de la asignatura y realizan controles escritos y orales. También asesoran a los alumnos en la redacción de su informe final, preparándolos más tarde para su exposición oral (*speech*). Las actividades realizadas van fundamentalmente encaminadas al desarrollo de destrezas orales en el área de Tecnología; por ejemplo, se elabora una ficha con ejercicios de conversación en la que se utilizan adjetivos compuestos sobre términos técnicos, etc.

Los recursos utilizados por las profesoras para su preparación han sido: material informático diverso y bibliografía específica sobre CLIL y sobre la enseñanza de Tecnología; bibliografía específica del área de Tecnología en

lengua inglesa *Foundation course*, ed. Collins y *Design and Technology* Ed. Letts Educational, *Tech talk* Ed Oxford; diccionarios técnicos; aula de tecnología equipada y documentación generada por el equipo docente. De este modo, se ha elaborado una ficha con la tabla de equivalencias entre las unidades de medida inglesas y las de Sistema Internacional de Medida.

3.4.2. Análisis de datos

En nuestro estudio iniciamos acciones para conseguir un cambio respecto a la motivación del alumnado en el aprendizaje del inglés y, consecuentemente, una mejora en los resultados de aprendizaje. Para ello, se ha implementado CLIL junto con diferentes técnicas y enfoques activos colaborativos para aprender *con* y *de* los compañeros, fundamentalmente la técnica del puzle de Aronson, el análisis de problemas y la técnica expositiva, entre otras.

Como ya hemos señalado, se han recogido datos y muestras textuales de un universo de 174 individuos en distintos grupos y en diferentes años académicos. Se ha partido de la observación de la dinámica seguida en el aula, analizando las interacciones y la forma de proceder al realizar los trabajos, reforzado todo ello con la presencia, en ocasiones, de observadores.

En cuanto a la metodología para el análisis de datos, hemos contado con grabaciones de las presentaciones, análisis del formulario de observación...

Los datos recogidos han sido evaluados de la siguiente forma:

- a) Para valorar la composición escrita, nos hemos basado en cuatro conceptos: adecuación, estructura, corrección gramatical y vocabulario.
- b) Los criterios de valoración de la expresión y comprensión orales se han basado en los siguientes conceptos: pronunciación y entonación, léxico específico, gramática, adecuación al registro y a la situación, interacción y fluidez.
- c) Para evaluar la motivación del alumno se han realizado entrevistas abiertas.

También, como ya indicamos en la introducción de nuestro trabajo, hemos utilizado la observación no participativa, para ello, hemos contado con la colaboración de varios profesores y en especial con el asesoramiento de doña Marisa González²⁵ y del profesor Tim Herdon²⁶. Su colaboración se valora de forma positiva por el alumnado, según se recoge en las entrevistas, y de esencial por el equipo docente. Todos los alumnos de tercero y cuarto de ESO tienen la oportunidad de participar en sus charlas interactivas que se basaron en un tema técnico, por ejemplo, sobre la historia de las telecomunicaciones y los diferentes tipos de estructuras usados en la construcción de puentes. En total se han impartido ocho

²⁵ Asesora de lenguas extranjeras del CEFIRE de Valencia.

²⁶ Asesor externo de CLIL.

sesiones por curso: seis en tercero de ESO y dos en cuarto de ESO, en grupos de 15 alumnos de tal forma, que todos han tenido la oportunidad de asistir y participar activamente en las charlas interactivas.

Con esta colaboración, hemos podido analizar aspectos esenciales como son: el trabajo colaborativo, la autonomía del alumno, la creatividad, las interacciones (*giving to and taking from*) que marcan el grado de participación alcanzado dentro del grupo, las actitudes individuales, etc.

3.5. Aproximación a las conclusiones de la primera fase

La falta de motivación del alumnado ha quedado claramente reflejada en la encuesta previa a la implementación de CLIL y en las entrevistas abiertas que se han realizado en tutorías, donde han dado sus opiniones, hemos visto su evolución de forma eficaz aunque a veces hemos escuchado frases desalentadoras como: «esto no sirve para nada», «es una pérdida de tiempo», etc. La colaboración grupal ha sido buena y se hace más necesaria que cuando la materia se imparte en lengua materna. En términos generales la valoración del proyecto ha sido positiva y no hemos encontrado ninguna diferencia significativa en cuanto a la nota global entre ambos grupos, como veremos en el capítulo de resultados, aunque sí hemos percibido una mejora en la capacidad comunicativa oral.

Las familias de los alumnos han estado informadas puntualmente del desarrollo del proyecto y han supuesto un punto de apoyo importante para el profesorado.

3.6. Aproximación a las conclusiones de la segunda fase

En esta fase se han recogido datos de dos centros, como ya hemos indicado, uno público y otro concertado. Todos los profesores ya tenían experiencias CLIL en años anteriores, de tal forma que la información recogida presenta situaciones reales vividas en cursos académicos previos a esta investigación. El proceso seguido ha sido el siguiente:

- Contacto con la dirección de ambos centros para explicar nuestra investigación y solicitar la autorización para la recogida de información.
- Primeros contactos con profesores que imparten CLIL.
- Confección de los cuestionarios.
- Pase de cuestionarios a alumnos.
- Pase de cuestionarios a profesores.
- Análisis de datos.

Para la confección del cuestionario se han tenido en cuenta diferentes aspectos. Las variables sexo y edad no han sido tenidas en cuenta en nuestro análisis ya que no aportan información relevante para el objeto de nuestro estudio, se trata de grupos homogéneos de los tres cursos de la

ESO, como ya apuntábamos en el epígrafe 3.2.1 de este capítulo. La variable referente al tiempo que llevan estudiando inglés la consideramos significativa puesto que, en ocasiones, los alumnos proceden de otros centros o ciudades y la formación no es la misma, lo que puede llevar a dificultades de comprensión de contenidos si no han alcanzado el nivel correspondiente al curso en que están inmersos.

Puesto que lengua y cultura son inseparables hemos querido indagar si fuera del aula se interesan por entrar en contacto con la lengua de estudio, bien por medio de relaciones con nativos o por actividades de ocio tales como ver series televisivas en versión original, escuchar música, etc. actividades que pueden incrementar la motivación por el estudio del inglés.

En nuestra primera fase de la investigación observamos que los estudiantes del centro donde implementamos CLIL por primera vez no estaban motivados para el estudio del inglés, como comprobaremos en el capítulo de resultados; a una gran mayoría le era indiferente su estudio, por ello, hemos querido incorporar de nuevo esta cuestión para comprobar si esa situación había mejorado tras los cursos de aprendizaje integrado de contenidos y lengua. También estimamos que el asistir a clases en academias o particulares de inglés podría ser además de por reforzar las clases formales por interés de perfeccionar la lengua.

Todos los alumnos han contestado al cuestionario, si bien hay algún caso puntual que ha dejado alguna pregunta sin contestar. Respecto al profesorado, de todos los participantes en CLIL tan solo dos no han contestado al cuestionario.

En cuanto al breve cuestionario del profesorado hemos pretendido indagar el nivel de formación en inglés del docente; si el inglés ha sido la lengua vehicular en el aula; si ha sido necesario elaborar materiales o por el contrario disponían de manuales de su materia en inglés; su percepción sobre el aprendizaje de los alumnos y el aspecto más enriquecedor: recomendaciones para conseguir resultados óptimos. En el siguiente capítulo detallaremos los resultados obtenidos.

CAPÍTULO 4

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los datos cualitativos consisten en descripciones detalladas de situaciones, eventos, sujetos, interacciones y conductas observadas; citas directas de sujetos acerca de sus experiencias, actitudes, creencias y pensamientos; y fragmentos o pasajes enteros de documentos, correspondencia, registros e historia de casos

Michael Q. Patton



Como ya hemos indicado en la introducción de este estudio, en una primera fase abordamos un proyecto de implementación de CLIL en un centro escolar de la Comunidad Valenciana cuyos resultados de aprendizaje obtenidos, en un grupo control y en un grupo experimental que, junto a las opiniones de los alumnos, han servido de referente para las investigaciones posteriores. En la segunda fase, indagamos durante otros dos cursos académicos, la dinámica del aula, las necesidades detectadas, y las percepciones de los alumnos y profesores tras un proceso de implementación de diversas asignaturas en dos centros escolares.

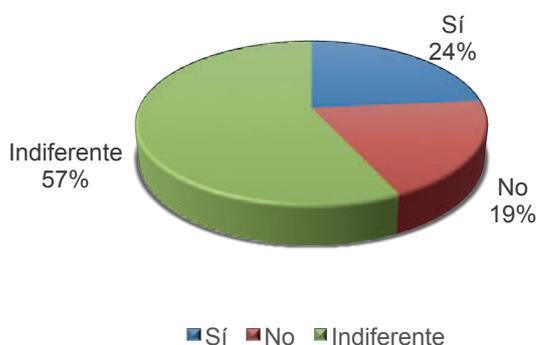
4.1. Resultados de la primera fase

Como hemos señalado, contamos en esta primera parte de la investigación con dos grupos (control y experimental) con el fin de comprobar si experimentaban variaciones los resultados de aprendizaje de ambas materias después de aplicar CLIL. Recordamos que el grupo donde se ha aplicado CLIL se dividía en dos (15 por grupo) para las prácticas en el taller de tecnología que es donde el inglés se convertía en lengua vehicular.

De la encuesta preliminar que presenta el punto de partida de este trabajo, antes de aplicar el proyecto CLIL, queremos destacar que las tres primeras preguntas referentes a si les gusta aprender idiomas, su importancia o si lo consideran relevante para comunicarse con personas de otros países, las

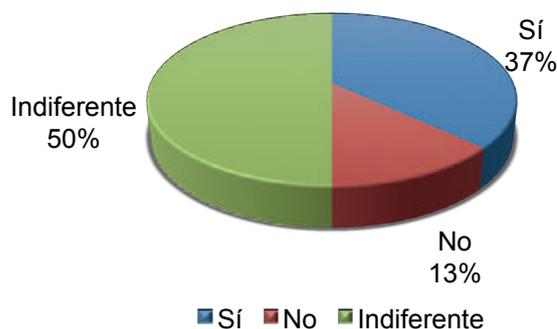
respuestas han sido desalentadoras ya que más de la mitad de los estudiantes muestran su indiferencia (véase gráfica 1, 2 y 3). Además, en todas las respuestas se percibe una cierta pasividad general y se aprecia la falta de motivación en su aprendizaje. Veamos los datos:

Aprendizaje de lenguas



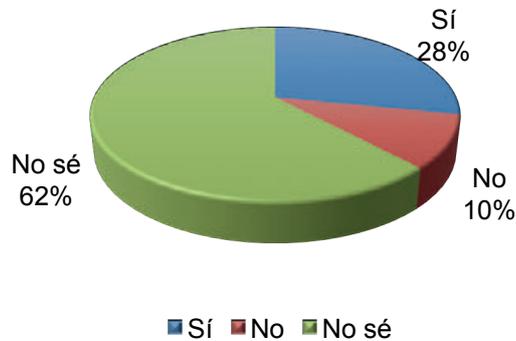
Gráfica 1. Interés por aprender idiomas.

Importancia de la comunicación personal



Gráfica 2. Importancia de la comunicación con otros países.

Importancia en el futuro

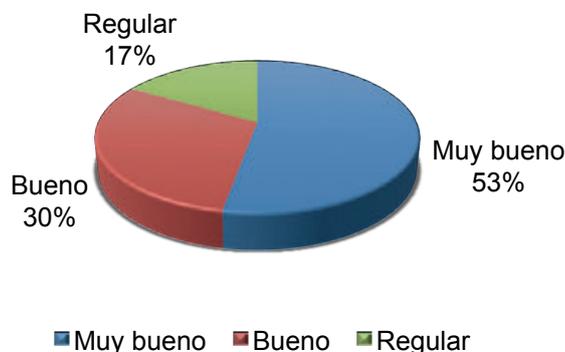


Gráfica 3. Importancia en el futuro laboral.

Una vez finalizado el curso hemos pasado una nueva encuesta para recoger sus opiniones sobre el interés de las actividades, la experiencia del trabajo en equipo en el taller, la metodología utilizada, si han apreciado un aumento de su fluidez verbal y finalmente la puntuación general de todas las actividades realizadas; en definitiva, comprobar si ha habido un cambio positivo hacia la importancia de aprender inglés.

La gran mayoría han expresado su satisfacción sobre el interés de las actividades (82%) y el trabajo en equipo (94%). Uno de los aspectos más llamativos ha sido averiguar la opinión de los alumnos respecto a la experiencia de aprender Inglés y Tecnología al mismo tiempo, por ello, una de las preguntas planteadas lo aborda y sus resultados los presentamos a continuación.

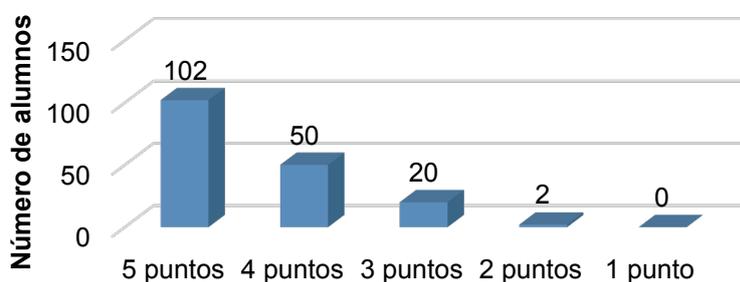
Aceptación del método



Gráfica 4. Aceptación de la dinámica del aula.

En cuanto a si han percibido un aumento de su fluidez verbal el 97% contesta afirmativamente. De los datos de la última pregunta *Puntuía de 0 a 5 la satisfacción general de este curso*, destacamos que la opinión global del curso ha sido satisfactoria ya que el 92% del alumnado la ha calificado entre 4 y 5 puntos como se muestra a continuación.

Grado de satisfacción



Gráfica 5. Grado de satisfacción general.

En la tabla que mostramos seguidamente se recogen los resultados globales de aprobados y suspendidos obtenidos en los cursos académicos donde se ha puesto en marcha el proyecto y en los dos previos en los que la docencia no era impartida en ambas lenguas.

	CON PROYECTO	SIN PROYECTO	TOTAL
Aprobados	72	60	132
Suspendidos	18	24	42
Total	90	84	174

Tabla 1. Resultados globales.

Mediante el contraste de proporciones en muestras independientes estudiamos si existía una diferencia significativa entre el número de aprobados con o sin proyecto con un grado de significación del 0,05. Consideramos: p_1 = número de aprobados con proyecto = 0,8 y p_2 = número de aprobados sin proyecto = 0,71.

La hipótesis es que el número de aprobados con proyecto es mayor que el número de aprobados sin proyecto. Con estos valores el estadístico calculado mediante el z-test es $z = 0,14$. El valor obtenido es menor que el valor crítico en un contraste bilateral que es de 1,96. No podemos demostrar, por tanto, que haya diferencia significativa en las proporciones con un nivel de significación del 0,05.

Otro de los aspectos más positivos del proyecto ha sido la pérdida del miedo escénico y a hacer el ridículo, además de una mejora de la fluidez verbal.

Respecto a los alumnos de las clases donde no hay desdoble, queremos señalar que pasan más tiempo como receptores silenciosos que como individuos activos, el aumento del número de estudiantes por clase complica el utilizar técnicas activas mientras que con el enfoque CLIL han tenido la oportunidad de hablar e interactuar en inglés en diferentes situaciones (trabajo en equipo, presentaciones, etc.).

4.2. Resultados de la segunda fase

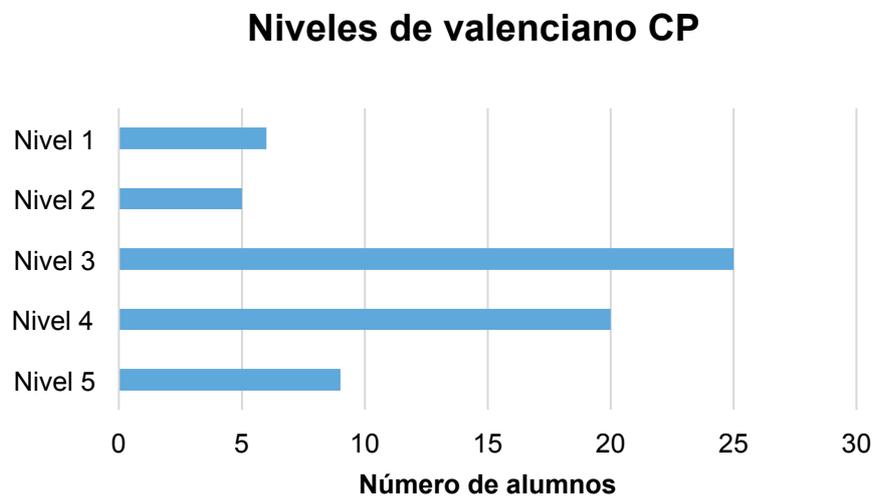
Esta fase está compuesta de dos partes, como ya hemos detallado en el capítulo 3 de esta investigación, la primera recoge los datos obtenidos de los alumnos y la segunda la de los profesores que han recibido o impartido metodología CLIL.

4.2.1 Encuesta al alumnado

Como ya hemos señalado en el marco teórico, son muchos los estudiosos que indican que es más fácil aprender una lengua extranjera cuando ya se conocen otras (Del Moral, 2014); por ello, una de nuestras primeras preguntas ha sido averiguar cuántas lenguas conocían. Asimismo, los estudios previos

de la lengua extranjera y el nivel alcanzado pueden influir en la comprensión de otras materias en inglés.

Los datos recogen el nivel de fluidez, según percepción del alumnado, clasificado en cinco niveles, siendo cinco el de mayor fluidez. El centro público aparece con las siglas CP y el concertado con CC; estos han sido los resultados obtenidos:



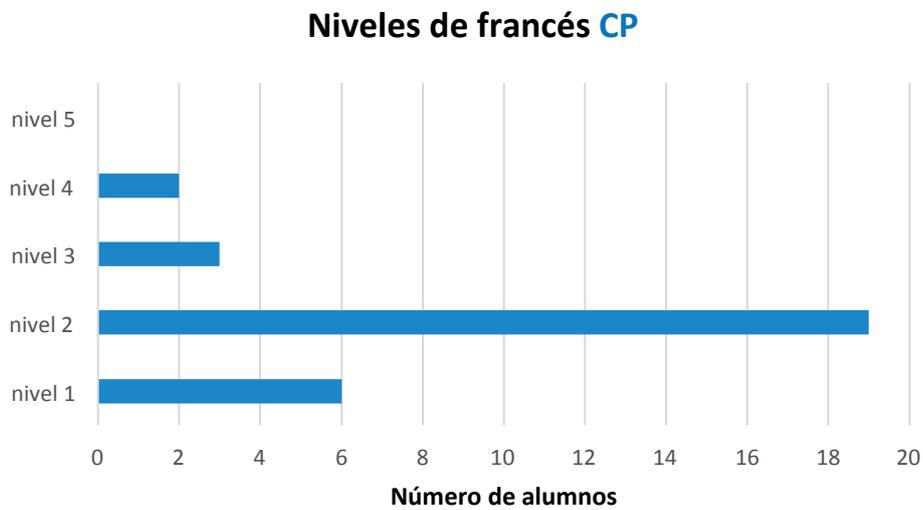
Gráfica 6. Nivel de valenciano CP.



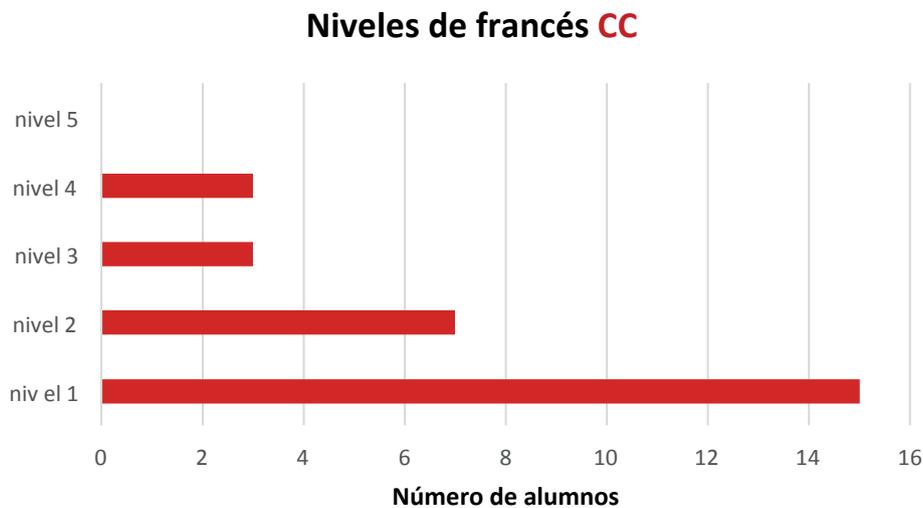
Gráfica 7. Nivel de valenciano CC.

En cuanto a la lengua materna, aunque se trata de una Comunidad con dos lenguas cooficiales, tan solo dos alumnos han indicado al valenciano como primera lengua, el resto indican el castellano. Como se observa hay pocos que posean niveles 1 y 2 puesto que el número de alumnos que vienen de otras comunidades o son inmigrantes es muy reducido.

Respecto al conocimiento de otras lenguas y la fluidez que poseen, por lo general en ambos centros estudian en primer lugar francés pero se limitan a niveles iniciales y en raras ocasiones alcanzan una buena fluidez. Mostramos separados los resultados referentes a este idioma.



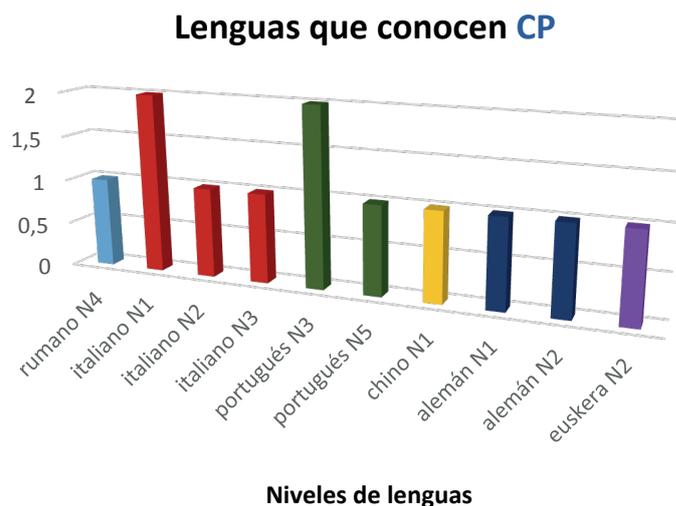
Gráfica 8. Nivel de francés CP.



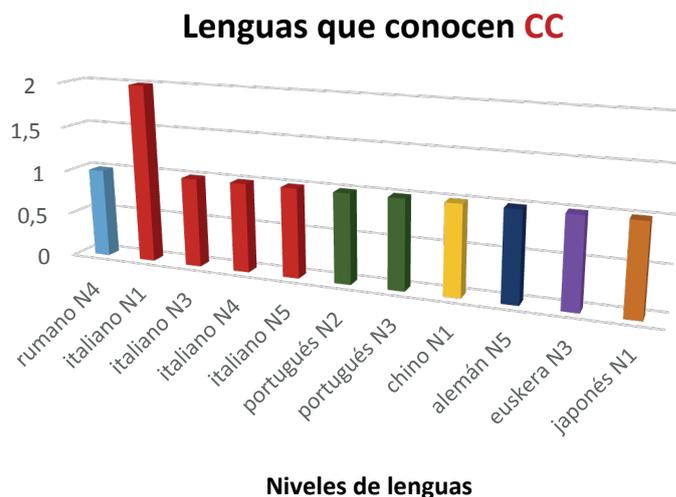
Gráfica 9. Nivel de francés CC.

En segundo lugar señalan el italiano, portugués, chino, rumano, etc. por tratarse de un número reducido de alumnos se presentan los datos unidos

en una única gráfica y expresados los niveles de forma abreviada (N1, N2, etc.); véase gráficas 10 y 11.

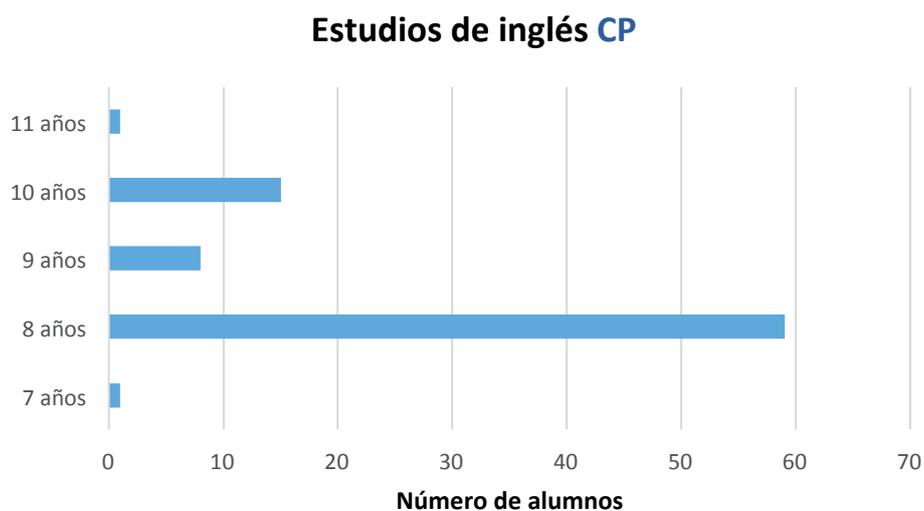


Gráfica 10. Otras lenguas y nivel adquirido.



Gráfica 11. Otras lenguas y nivel adquirido.

La pregunta 3 responde a los años previos de estudio del inglés que como se observa oscilan entre siete y doce años en el centro público, y entre tres y doce en el centro concertado.

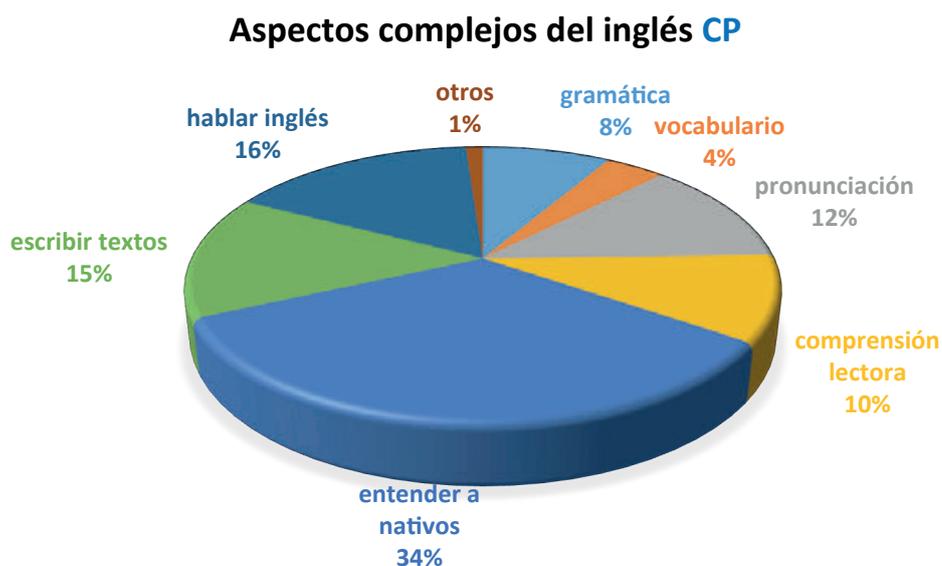


Gráfica 12. Años de estudios previos de la lengua meta CP.



Gráfica 13. Años de estudios previos de la lengua meta CC.

La percepción del alumno en cuanto a la dificultad o facilidad del aprendizaje del inglés se formula en las preguntas 4 y 5. Se centra en la gramática, el vocabulario, la pronunciación, la comprensión lectora, la escritura de textos y la expresión oral; el último ítem se deja abierto para que los alumnos ofrezcan información libremente, si bien apenas han realizado aportaciones (sintaxis y conjugar verbos). A continuación mostramos los resultados obtenidos:



Gráfica 14. Aspectos difíciles del inglés CP.

Aspectos complejos del inglés CC



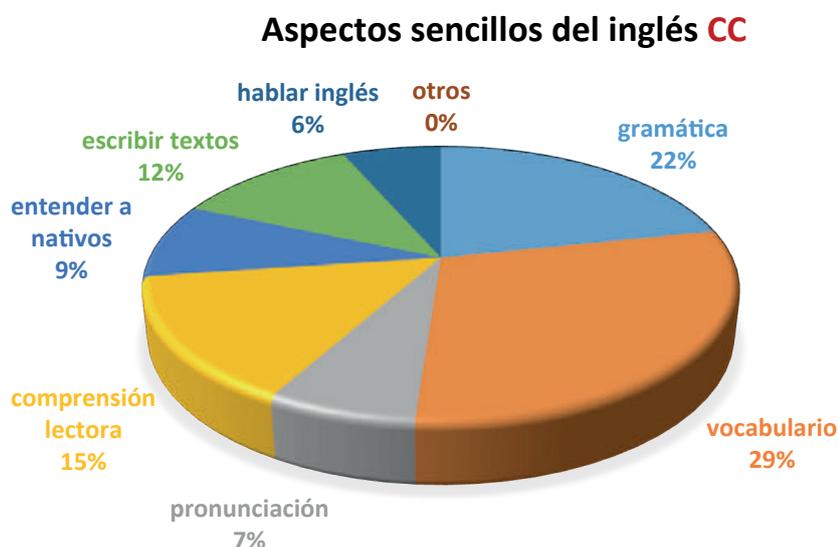
Gráfica 15. Aspectos difíciles del inglés CC.

Los datos arrojan como principal dificultad el entender a nativos, mientras que señalan el vocabulario y la gramática como lo que ofrece menor dificultad. Veamos a continuación los aspectos que perciben como más sencillos.

Aspectos sencillos del inglés CP



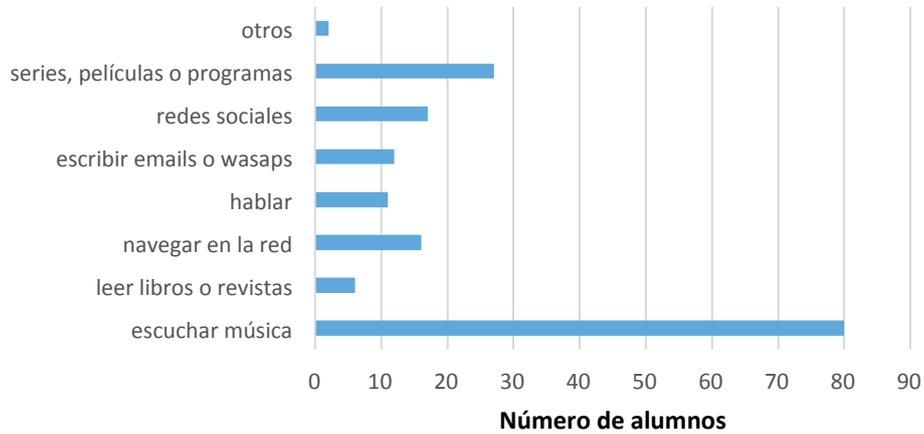
Gráfica 16. Aspectos fáciles del inglés CP.



Gráfica 17. Aspectos fáciles del inglés CC.

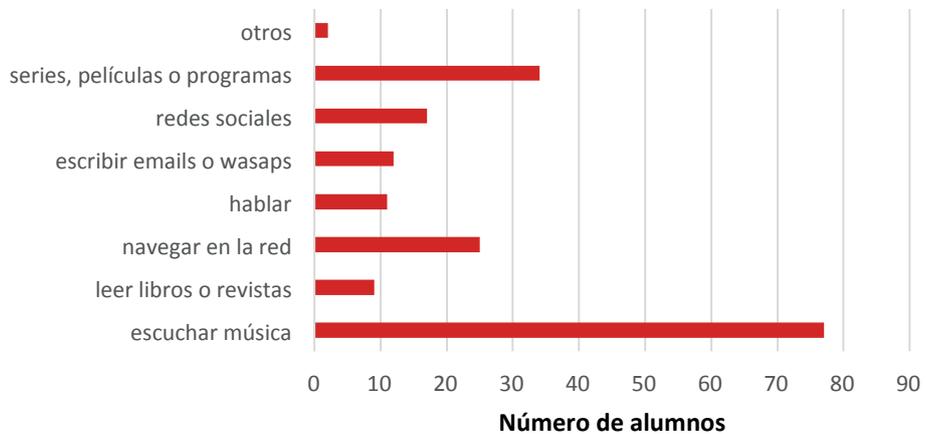
La pregunta seis pretende averiguar si en sus actividades de ocio utilizan el inglés o se limitan solo a las actividades del aula; los datos recogidos de los dos centros son coincidentes, es decir, la música y las series o películas son las actividades más frecuentes mientras que las de lectura son mínimas. Consideramos que son datos de especial interés a la hora de programar actividades complementarias.

Actividades de ocio en inglés CP



Gráfica 18. Actividades de ocio en inglés CP.

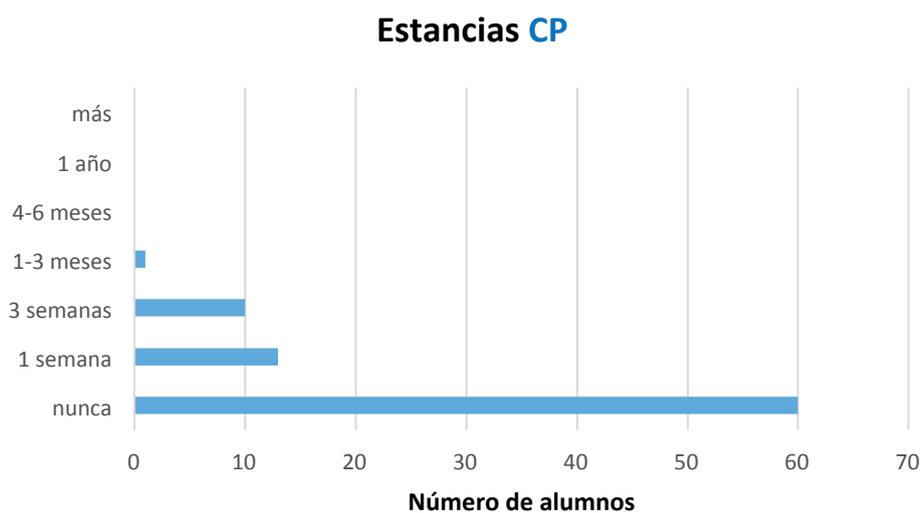
Actividades de ocio en inglés CC



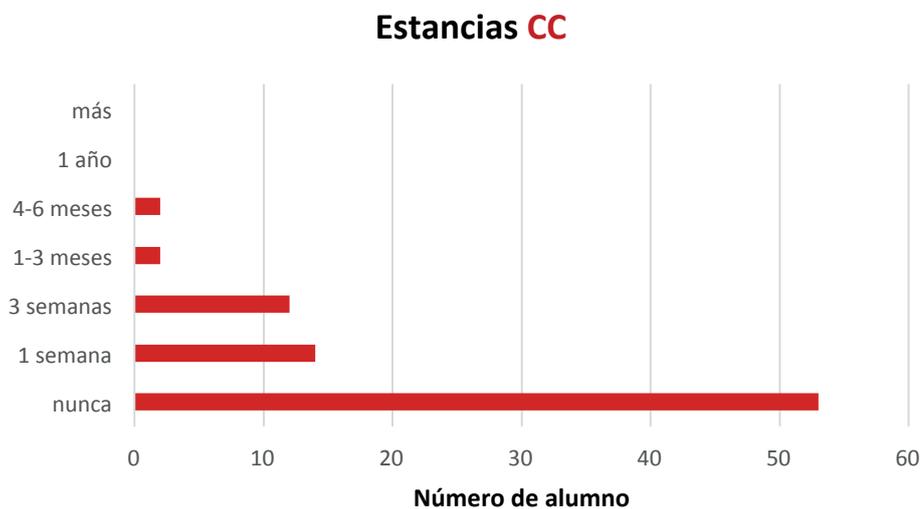
Gráfica 19. Actividades de ocio en inglés CC.

La lengua y la cultura son inseparables en el estudio de cualquier lengua, por ello, en la pregunta siete y ocho se obtienen datos sobre la estancia en países de habla inglesa y la percepción del alumno en cuanto a aspectos

relacionados con la lengua y la cultura, ya que podrían dar lugar a un aumento de la motivación para el estudio del inglés.

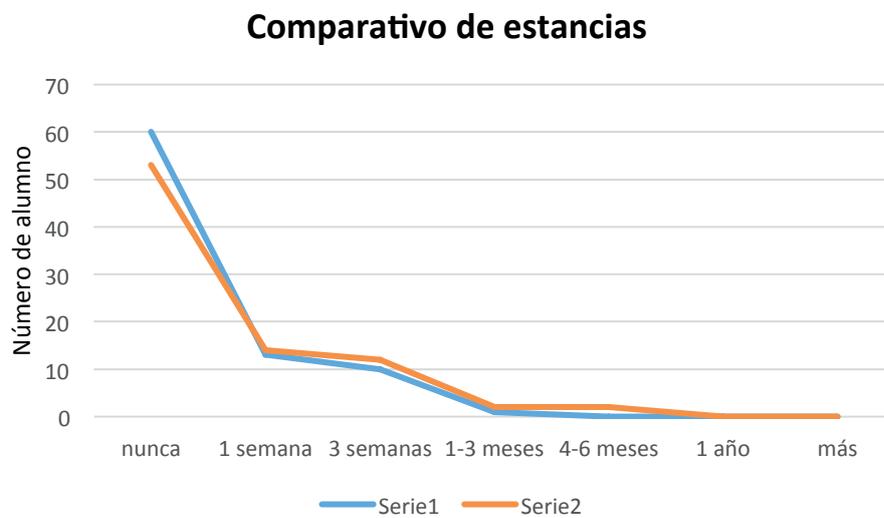


Gráfica 20. Estancias en países de habla inglesa CP.



Gráfica 21. Estancias en países de habla inglesa CC.

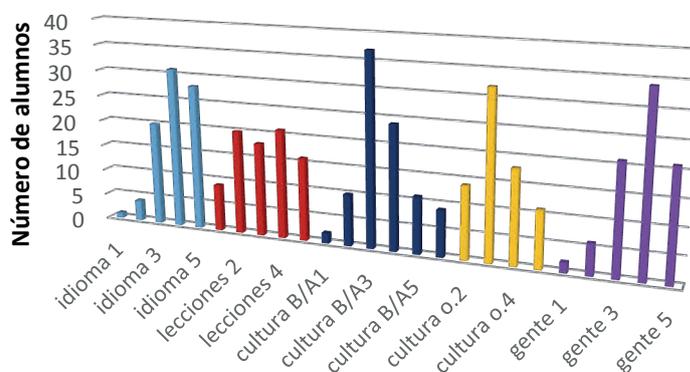
A continuación la gráfica 22 muestra la comparación entre ambos centros, los datos reflejan las pocas ocasiones que han tenido para establecer contacto directo con nativos, bien por razones de visitas turísticas o por estancias de estudio.



Gráfica 22. Comparativo de estancias en países de habla inglesa.

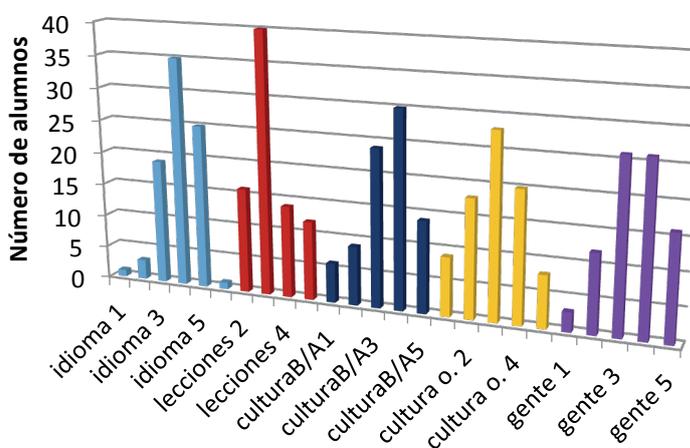
En lo referente a la percepción de aspectos relacionados con lengua y cultura, se ha calificado de 1 a 5 siendo este último el denominado *muy positivo*, las gráficas 23 y 24 muestran los resultados.

Percepción del alumno CP



Gráfica 23. Percepción del alumno lengua-cultura.

Percepción del alumno CC

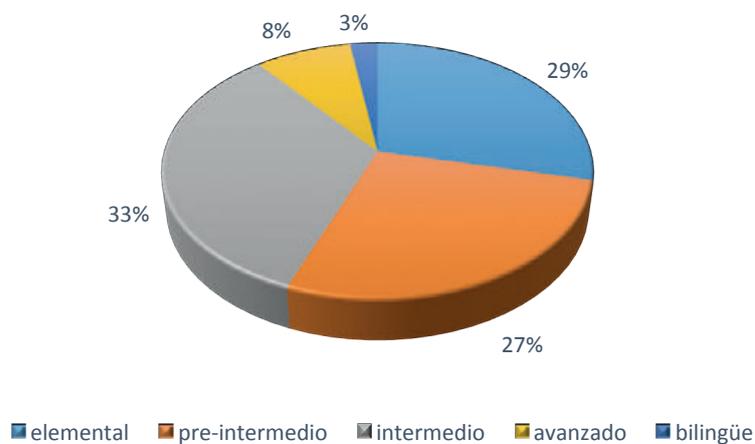


Gráfica 24. Percepción del alumno lengua-cultura CC.

Nuestra práctica docente revela que es casi imposible lograr una clase homogénea en cuanto a conocimientos de la lengua objeto de estudio. Muchos alumnos al creerse con un nivel superior al de sus compañeros

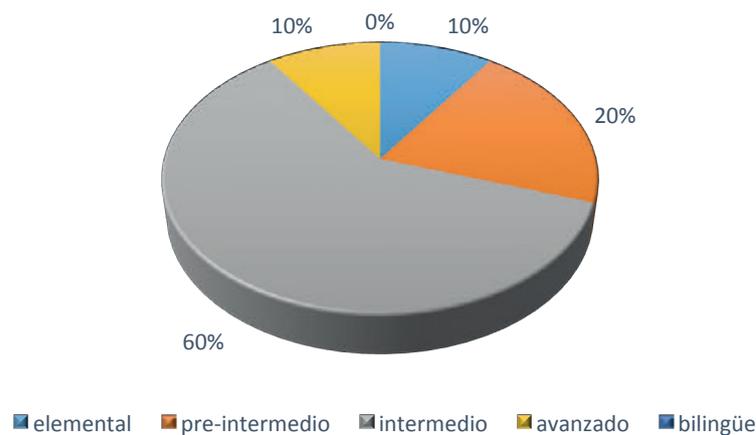
pierden el interés o perciben que no es necesario implicarse mucho en las actividades. Las preguntas 9 y 10 recogen el nivel, en opinión del alumno, y las motivaciones para el aprendizaje de la lengua.

Nivel de inglés CP



Gráfica 25. Nivel de inglés según opinión del alumno CP.

Nivel de inglés CC



Gráfica 26. Nivel de inglés según opinión del alumno CC.

En este caso los niveles intermedios y pre-intermedios son los que conforman la mayoría de la clase aunque el centro público presenta mayor número de alumnos de nivel elemental.

Son muchos los factores que influyen en la actitud y el interés de los alumnos. Siguiendo a Dörnyei (2001) que considera que la motivación es la respuesta a por qué la gente decide hacer algo, durante cuánto tiempo va a hacerlo y cuanto esfuerzo va a realizar para llegar a cabo la actividad. Hemos recogido en la pregunta 10 los aspectos integrados relacionados con la valoración social, con el logro de recompensas externas en un futuro, aspectos de interés aparte de la motivación de las propias tareas. Las gráficas 27 y 28 recogen las razones que motivan al alumnado al estudio del inglés y en ambos centros es coincidente. El conocer gente, viajar y razones de futuro laboral son las razones más señaladas.



Gráfica 27. Motivaciones para el estudio CP.



Gráfica 28. Motivaciones para el estudio CC.

Todos los alumnos encuestados han estudiado alguna materia en inglés (pregunta 11), la tabla 2 presenta las asignaturas por centros.

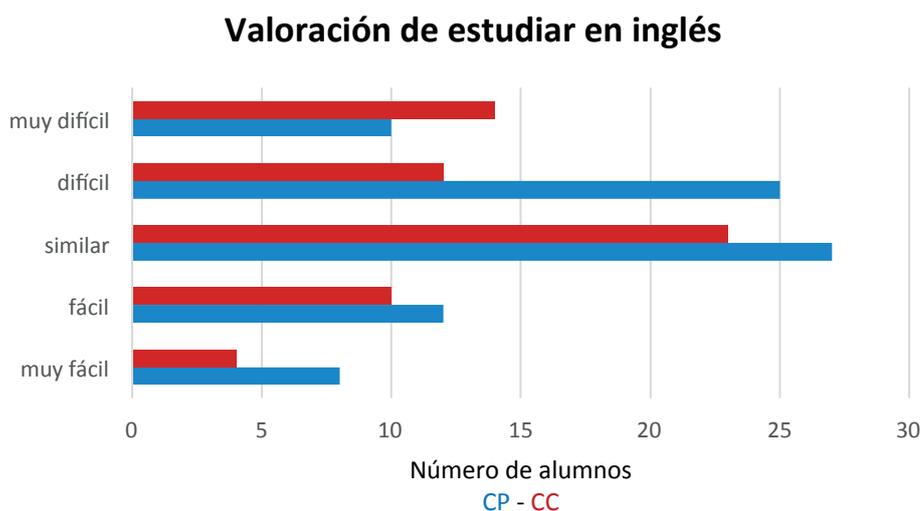
centro concertado	centro público
Plástica	Ciencias Sociales
Tecnología	Tecnología
Educación para la Ciudadanía	Ciencias Naturales
Matemáticas	Informática
Educación Física	

Tabla 2. Asignaturas que se imparten actualmente con metodología CLIL.

La segunda parte de esta cuestión, por tratarse de una pregunta abierta la tratamos al finalizar el resto de las preguntas cerradas de la encuesta.

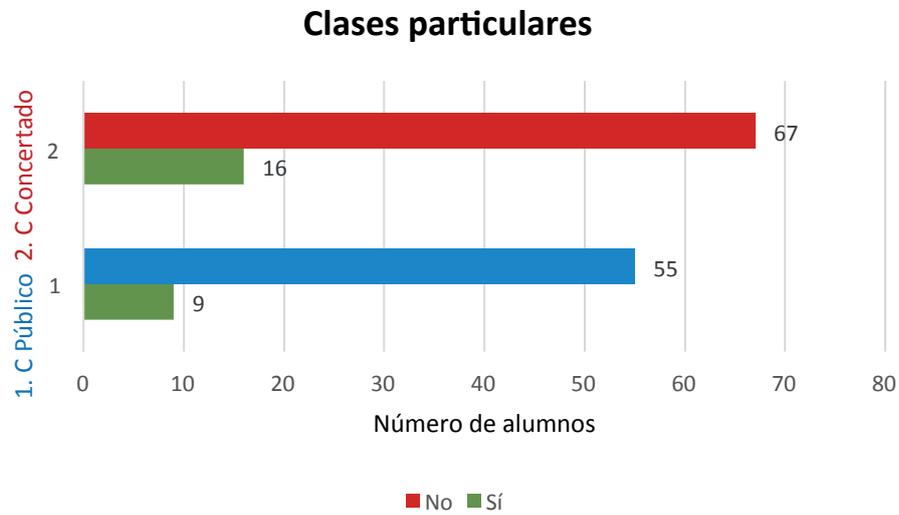
La gráfica que mostramos a continuación representa la valoración que ha hecho el alumnado de ambos centros en cuanto a la facilidad o dificultad de

estudiar otras materias en inglés. Un alto porcentaje considera que es difícil aunque otros lo equiparan con la misma dificultad que estudiar en L1.

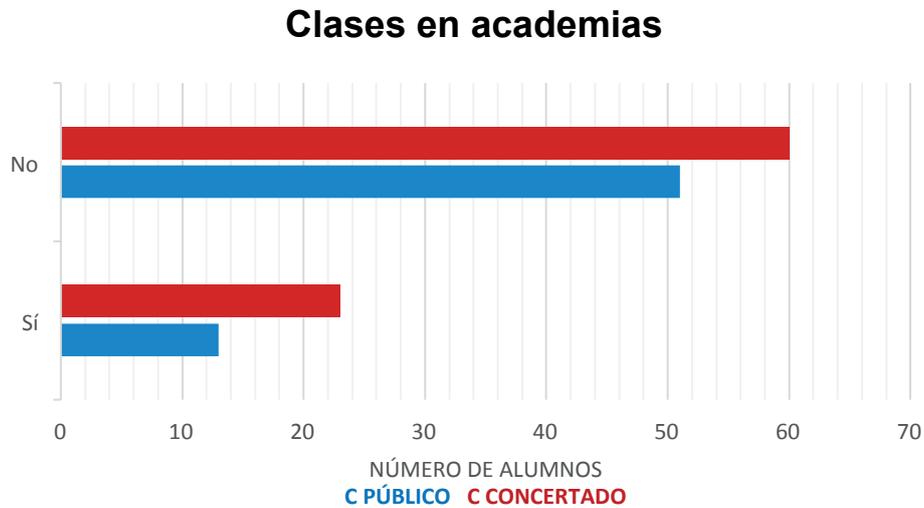


Gráfica 29. Valoración de estudiar otras materias en inglés.

Por último, en las preguntas 13 y 14 se pretende averiguar si los alumnos han necesitado clases externas de refuerzo y cuantas horas semanales ha supuesto. Las repuestas recogen que asisten un pequeño porcentaje de alumnos tanto a clases en academias como particulares (gráficas 30 y 31). El color verde representa los alumnos que sí asisten.



Gráfica 30. Asistencia a clases particulares.



Gráfica 31. Asistencia a clases en academias.

A continuación presentamos los resultados de la pregunta de respuesta abierta sobre la percepción del alumno sobre la impartición de CLIL. Las

imágenes 3 y 4 presentan agrupados los distintos aspectos que señalan los alumnos, tanto sobre el aprendizaje como sobre aspectos metodológicos.

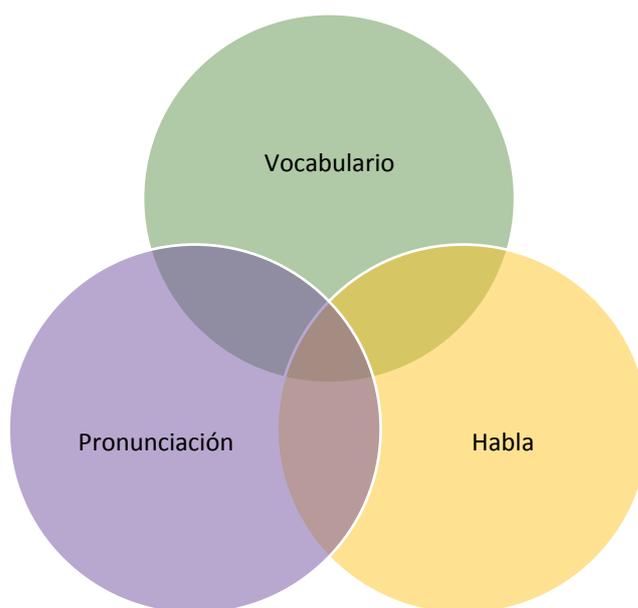


Imagen 4. Aspectos de aprendizaje.

Citas literales más significativas sobre su aprendizaje:

«Aprendí palabras nuevas», «Aprendí vocabulario de herramientas», «No aprendí, porque no entendía», «No me ha servido de nada», «El vocabulario de Tecnología era muy difícil», «No me ayudó mucho», «Aprendí vocabulario», «Para mí era una tontería, había palabras muy raras», «Ciudadanía y Plástica totalmente inútil, sin embargo Tecnología te puede ayudar en un futuro trabajo en un país de habla inglesa», «Ciudadanía bien porque las palabras eran fáciles», «Las palabras de Tecnología eran muy difíciles», «A veces no entendía palabras», «No me ayudó mucho porque no

hablábamos», «No hablábamos», «Reforcé la pronunciación», «Aprendí vocabulario», «Sobre todo me ayudó en el vocabulario», «En Plástica no aprendí nada, no hablábamos en inglés», «En Ciudadanía aprendí vocabulario y textos», «En tecnología nos enseñaban la pronunciación», «Me ayudó a aprender vocabulario y pronunciación en tecnología», «Al leer en voz alta he mejorado la pronunciación», «En Tecnología aprendí palabras que no voy a utilizar nunca», «Se mejora la comprensión, no el habla», etc.

Como se observa, existe una queja generalizada de la poca práctica oral que se produce en el aula. La imagen 5 se refiere a los aspectos metodológicos señalados por el alumnado.

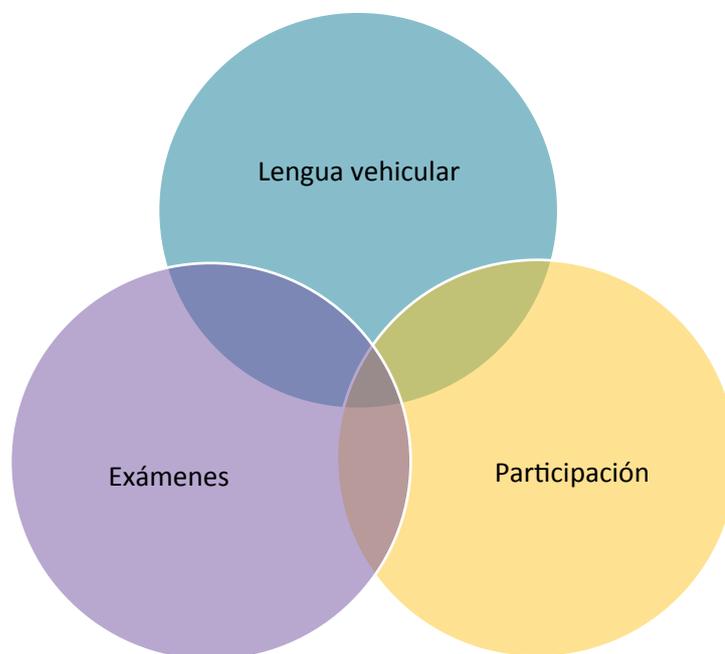


Imagen 5. Aspectos metodológicos.

Citas literales más significativas sobre CLIL:

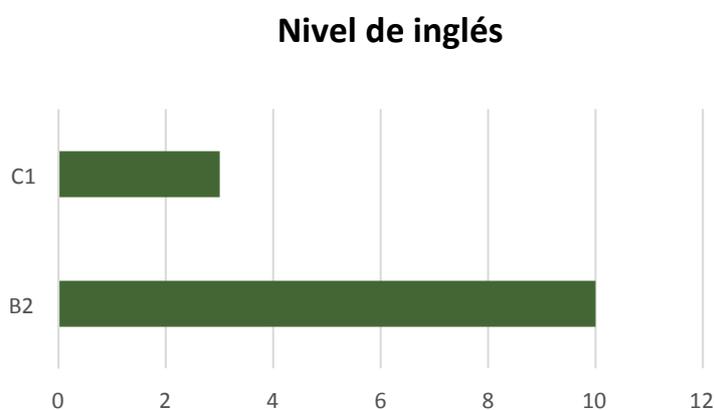
«Ciudadanía era parte en inglés y parte en español», «No he aprendido mucho porque hablábamos todo el tiempo en español», «Pienso que sí me ayudó», «Si no entendíamos nos lo explicaba en castellano», «En Plástica traducíamos el vocabulario», «Cosas en castellano y cosas en inglés, mejor todo en castellano o en inglés», «No me ayudó mucho porque si no lo entendía lo explicaba en castellano», «Ninguna de ellas me ha ayudado a entender el idioma», «A finales de curso entendía mejor y me costaba menos», «Me bajaban la nota si alguna palabra en el examen la ponía en castellano», «Plástica fácil, el libro estaba en inglés», «En Tecnología no desarrollé ninguna destreza porque me lo aprendía de memoria», «Deberíamos practicar más la participación, el hablar...», «Es mucho más difícil porque tenemos palabras que no hemos estudiado», «Tenemos un nivel muy bajo en inglés», «No me ayudó mucho», «No he aprendido nada», «En 6º de Primaria el nivel era muy bajo y no aprendí nada», «Aprendemos menos, pero vale la pena», «No entendía al profesor», «Una pérdida de tiempo», «Me perdía», «Dificultad en las palabras técnicas», «Difícil hacer exámenes en inglés», «Pérdida de tiempo, no vas a hablar con nadie de herramientas», «He mejorado un poco en expresión escrita», «El profesor tenía nivel bajo y hablaba en español y los exámenes también», «No he mejorado», «No he mejorado en inglés», «Difícil hablar, hacer preguntas,

resolver problemas...», «La mayoría de las asignaturas se imparten en español», «Yo creo que la idea es muy buena puesto que nos ayuda a aprender vocabulario», etc.

Se aprecian críticas diversas como hacia la traducción o repetición de las explicaciones en ambas lenguas o sobre un aprendizaje más lento o inferior con CLIL, aunque también se señala la evolución positiva de la comprensión oral al final del curso académico.

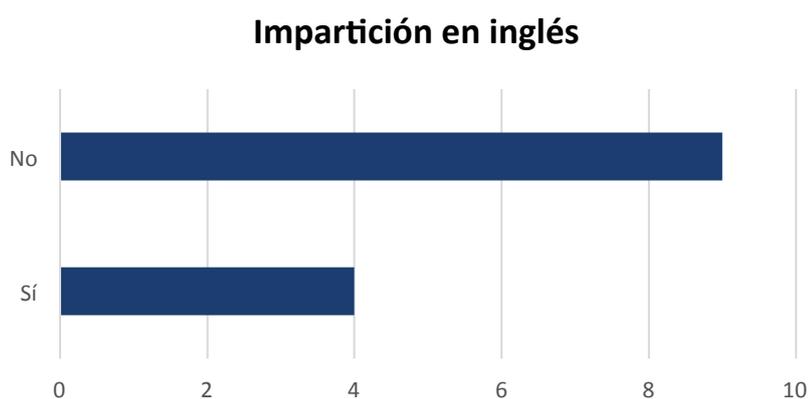
4.2.2. Encuestas al profesorado

A continuación pasamos a detallar los resultados de las encuestas de los profesores. En la primera gráfica ofrecemos datos sobre el nivel de inglés de los docentes que imparten asignaturas con el enfoque CLIL, recordamos que el nivel mínimo establecido actualmente es de B2 aunque encontramos algunos profesores con un nivel superior.



Gráfica 32. Nivel de inglés del profesorado.

Los resultados sobre la utilización de la lengua inglesa en el aula, como se observa la mayoría del profesorado no imparte integralmente su materia en inglés, la justificación la mostramos en la imagen 6.



Gráfica 33. Uso de la lengua inglesa.



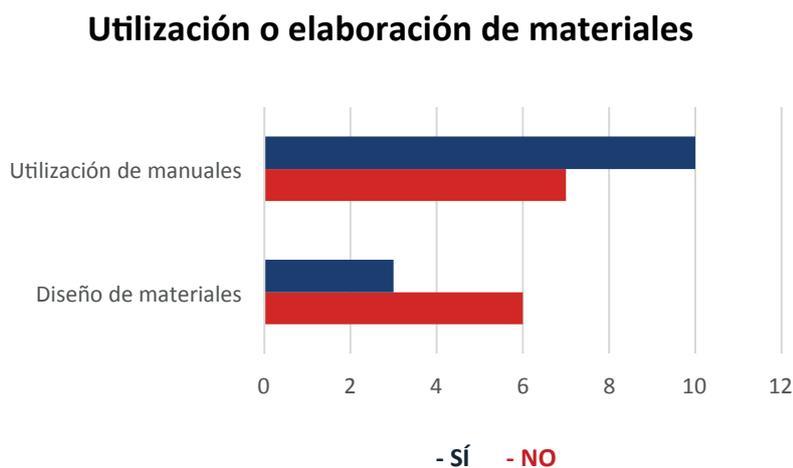
Imagen 6. Casos de utilización de la lengua materna.

Estas son algunas de las citas literales:

«Para explicar técnicas o tareas cuando tras la explicación en inglés detectas que no ha quedado clara», «Situaciones muy concretas en las que explico algo en inglés, lo repito y al final lo traduzco por si alguien no lo ha entendido, sobre todo al principio y muy pocas veces», «Situaciones imprevistas, profundización en las explicaciones», «[...] significado de las palabras más importantes y que resulta evidente que los niños no han comprendido», «Cuando veo que el tema es demasiado complejo y veo que no me siguen, traduzco alguna palabra o expresión», «Casi siempre. En clase solo se proponen algunas actividades en inglés», «Instrucciones concisas de seguridad, tras haber sido explicadas en lengua inglesa, noto que algunas ideas clave no han sido entendidas por el alumnado», «Cuando los alumnos preguntan el significado de algunas palabras», «Cuando algo de lo explicado en inglés no se ha comprendido bien lo repito en castellano», «Cuando los contenidos que se están explicando son muy abstractos o resultan difíciles de entender también en castellano por ser algo nuevo que el alumno no ha estudiado en cursos anteriores».

En síntesis, casos de falta de comprensión o de instrucciones importantes para ejecutar las tareas.

En muchas de las materias no existen manuales en inglés, por ello en ocasiones es necesario que los profesores diseñen sus propios materiales. En la gráfica siguiente reflejamos los datos.



Gráfica 34. Utilización de manuales y diseño de materiales.

Los docentes que han elaborado materiales señalan: cuestionarios sobre textos, apuntes, ejercicios, *worksheets*, ejercicios prácticos, fichas de trabajo, materiales complementarios del British Council, *Flash cards*, *glossary*, material disponible en la página web del centro, etc. Respecto a los aspectos que han mejorado, la imagen 7 representa los más señalados.



Imagen 7. Mejoras de los alumnos.

Citas literales:

«*Listening* y vocabulario», «Expresión oral y comprensión oral», «Manejo del inglés, comprensión» «Entienden mejor el inglés, hablado y escrito, pronuncian mejor y el *speaking* no se puede mejorar mucho dada la ratio tan elevada. Es una pena», «Comprensión oral y escrita», «Creo que saben mucho más vocabulario específico de la materia», «No lo sé, el avance es lento para poder descubrir un avance con el inglés como lengua vehicular», «Fundamentalmente en comprensión oral. Cuesta mucho que ellos se expresen en inglés contestando a nuestras preguntas o cuando tienen que trabajar en los *projects*», «Por lo menos en escuchar inglés y en descubrir recursos en inglés que ellos no conocían», «Ven la lengua inglesa como

algo normal en su día a día escolar, y no como algo que les es ajeno». «Se han habituado a escuchar la lengua inglesa, mejorando su comprensión oral y la adaptación del oído a la misma». «Entienden perfectamente las órdenes claras y directas que se han venido repitiendo a lo largo de todo el curso, así como vocabulario específico del área», «Destrezas orales, escritas en inglés. Pérdida de miedo escénico», «Al ser el tercer año en el que voy introduciendo contenidos en inglés en las asignaturas de 2º de ESO y de 4º de ESO noto que los alumnos se expresan cada vez mejor en inglés y tienen menos miedo a corregir actividades y expresar su opinión en este idioma, sobre todo en los cursos más bajos de Secundaria», «Destrezas orales en inglés utilizando fórmulas para pedir permiso, prestar, pedir prestado, pedir ayuda, etc. pérdida de miedo a intentar comunicarse conmigo en inglés», «*Comprehension, Speaking abilities (can ask and answer), Reading (students read instructions in the Art class), students take a role in what they are learning*».

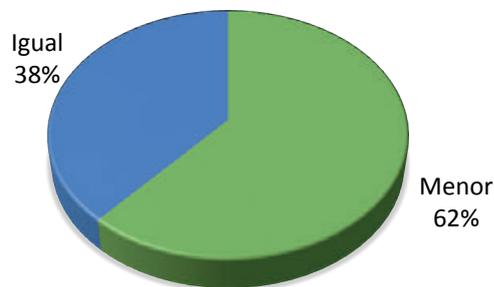
En la siguiente gráfica se recoge el porcentaje de los diferentes aspectos indicados.



Gráfica 35. Aspectos mejorados.

Ante la pregunta de si han aprendido los mismos contenidos con el enfoque CLIL que con las clases habituales, algún profesor matiza que aunque han sido menores por lo menos han llegado a los contenidos mínimos establecidos; otros mencionan una gran preocupación por la diferencia con otros grupos sin CLIL. Veamos la gráfica:

Aprendizaje de contenidos con CLIL

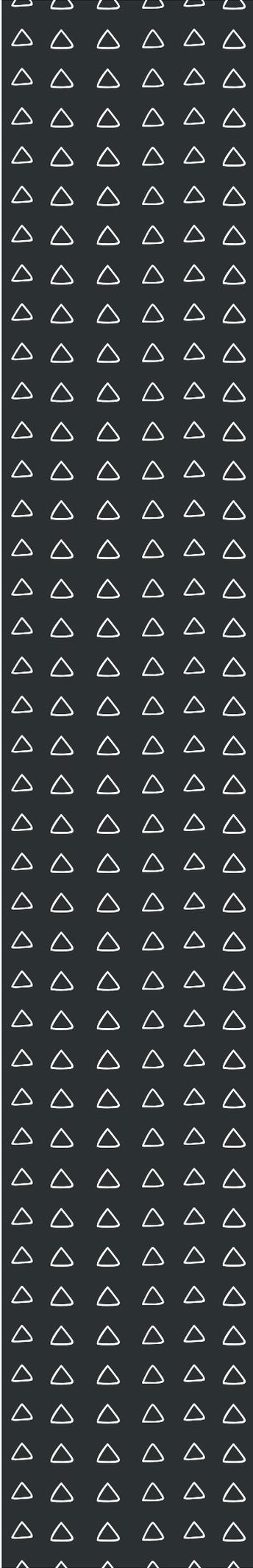


Gráfica 36. Aprendizaje de contenidos con CLIL.

Los aspectos o recomendaciones de mejora los profesores han sido múltiples desde menor número de alumnos por grupo hasta sesiones de más duración, resumimos algunas ideas:

- Menor número de alumnos por aula.
- Más tiempo o sesiones dobles.
- No tener que finalizar los libros utilizados y poder crear otros materiales.
- Cursos de inglés y de reciclaje.
- Impartir en inglés más asignaturas y más variadas para incrementar el vocabulario.
- Más tiempo para preparar la clase y desarrollar materiales.
- Mayor conocimiento de cómo se imparten las mismas materias en países de habla inglesa.
- Trabajar más la expresión oral.
- Mejorar la competencia lingüística de los docentes.
- Auxiliares continuos de conversación nativos.
- Mejorar los materiales.
- Disponer de asesores del programa plurilingüe específico por áreas.
- Fomentar la formación continua del profesorado en la lengua utilizada.
- ...

Agradecemos todas estas indicaciones que nos llevan a conocer la realidad del aula y los esfuerzos que están realizando los docentes, todas ellas han sido estudiadas con detenimiento para el diseño de nuestra propuesta piloto que presentamos a continuación.



CAPÍTULO 5

PROPUESTA DE IMPLANTACIÓN DE CLIL EN LA COMUNIDAD VALENCIANA

The future doesn't just happen, it is shaped and modelled by our actions

David Marsh



5.1. Introducción

El enfoque metodológico para la enseñanza de idiomas CLIL proviene de un esfuerzo compartido por crear una Comunidad europea plurilingüe, igualitaria e integrada (Eurydice, 2006). Esta afirmación es la que nos anima a diseñar nuestra propuesta piloto para la implantación de CLIL en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

El objetivo principal para que esta propuesta piloto sea eficaz es conseguir que los alumnos de la Comunidad Valenciana, tras finalizar las enseñanzas obligatorias de Secundaria, logren un perfecto dominio no sólo de las lenguas cooficiales, valenciano y castellano, sino también de una lengua extranjera, el inglés. Todo ello para facilitar la movilidad por toda la Unión Europea y que nuestros estudiantes consigan un futuro laboral más prometedor.

Tras investigar los distintos modelos europeos de CLIL, hemos dado con la propuesta que nos parece más adecuada para la aplicación efectiva de este enfoque. Conscientes del cambio significativo que supondría al actual sistema educativo español, creemos que merece la pena tenerla en consideración porque ya se ha logrado satisfactoriamente en otros países.

Como ya hemos señalado en el capítulo 2 , *Estado de la Cuestión*, la Comunidad Valenciana cuenta con la ventaja de la coexistencia de dos

lenguas cooficiales, hecho que comparte con otras comunidades españolas. Es un beneficio ya que ha quedado probada la facilidad para el aprendizaje de una lengua extranjera en alumnos que ya son bilingües: «*When a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought*» (Baker, 1996:147).

Uno de los mayores aciertos de un programa de formación plurilingüe es la flexibilidad para adaptar una forma de enseñanza a los centros de forma particular, especialmente en lo que concierne a la estructura curricular, alejándose de imposiciones normativas que solo limitan la efectividad de su implantación sin tener en cuenta sus características educativas. Al menos, eso hemos deducido a lo largo de nuestro estudio. Por ello, nuestra propuesta sólo afectaría al primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria.

Partimos de que CLIL es un término general que da cabida a muchas formas de enseñanza, recordemos a Mehisto *et al.*, (2008:12): «an umbrella term covering a dozen or more educational approaches». En particular, hay dos formas extremas de concebirlo: la denominada *content-based instruction*, en la que los contenidos académicos se trabajan en clase de lengua y *language-sensitive content instruction*, en la que se utiliza la lengua extranjera para trabajar los contenidos académicos utilizando estrategias, técnicas y materiales específicos. Elegimos la segunda forma de CLIL

aunque este modelo es más complejo puesto que obliga a contar con profesorado competente en la lengua que se utiliza de instrucción, pero también es el más ambicioso porque a largo plazo es el que mejores resultados consigue.

Nuestra primera decisión importante es definir el modelo que mejor se adapta a nuestra realidad y no escoger una propuesta única válida para todos. En el marco teórico, aunque de forma breve, ya mencionamos el país que nos había inspirado para la propuesta, se trata de Bulgaria. No solo por la investigación que hemos realizado, sino porque pudimos comprobar *in situ* en el año 2006 a través de una beca Da Vinci para profesorado, el funcionamiento real de CLIL tanto en centros educativos públicos como en centros privados, en la ciudad de Sofía, Bulgaria. A continuación detallaremos las características de su sistema educativo y explicaremos la clave de su éxito.

5.2. Sistema educativo de Bulgaria

El sistema educativo bilingüe en Bulgaria lleva en marcha más de medio siglo y está basado en dos elementos:

- Un curso escolar de inmersión²⁷ en la L2 que permite a los alumnos la adquisición de un nivel avanzado que les servirá como lengua de instrucción en los siguientes cursos.
- Y el aprendizaje de asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera durante dos o tres años.

Los alumnos pueden recibir una educación bilingüe en las edades comprendidas entre los 15 y 18 años, lo que correspondería al segundo ciclo de Secundaria y Bachillerato de nuestro sistema educativo español.

En 1950 se inauguró el primer centro educativo bilingüe, el *Lycée* de Bulgaria, en lenguas extranjeras de los ciclos de Secundaria en la ciudad de Lovetch. Esta iniciativa experimental pronto se extendió durante la década de los sesenta con un total de ocho colegios con estas características. Se ofrecía inglés, alemán y especialmente francés. En la actualidad, existe este tipo de centros educativos en todas las provincias del país.

El motivo original de la presencia de estos centros de secundaria bilingües era asegurarse una muestra de provisión donde los alumnos adolescentes pudieran adquirir todas las destrezas del idioma extranjero al mismo ritmo, en una época en la que el uso de lenguas extranjeras a menudo se limitaba a la comprensión lectora y donde la lengua nacional no era una de las más

²⁷ 8th grade equivalente a 2º de ESO en España.

importantes en el mundo²⁸. El alcance de intercambios internacionales se fue intensificando en Bulgaria, traducido en una importante demanda por el aprendizaje avanzado en lenguas extranjeras.

Los procesos cognitivos, culturales y lingüísticos se ven reforzados con el uso equilibrado de las dos lenguas, la L1 y L2. Como hemos mencionado en este mismo apartado, el primer elemento de este modelo es el primer curso de ESO donde los alumnos reciben un currículo de instrucción intensiva de la lengua extranjera elegida: corresponde a una exposición de 21 horas semanales, es decir, 700 horas de un curso escolar. En este curso preparatorio los alumnos reciben el conocimiento y las destrezas básicas que les permitirán recibir las asignaturas de contenido en lengua extranjera en los cursos posteriores. El uso de la L2 cubre alrededor de dos tercios del currículo, el resto se dedica al aprendizaje de la lengua materna, el búlgaro, Matemáticas, Educación Física, Música y Artes Plásticas.

La transición del curso preparatorio al curso siguiente donde reciben entre tres y cinco asignaturas no lingüísticas en L2 es a menudo complejo para los estudiantes. El equilibrio se restaura a partir del segundo curso de CLIL, durante el cual, los resultados mejoran y se supera cualquier barrera psicológica. Asimismo, tras el curso preparatorio, se establece la selección

²⁸ *Eurydice Bulgaria National Description 2004-2005.*

de contenidos de las asignaturas CLIL de acuerdo con el currículum oficial educativo.

Uno de los aspectos de más interés es que los alumnos, tras realizar el curso preparatorio, deben enfrentarse a un examen oficial que evaluará su dominio de la lengua extranjera. Esto no sucederá en los cursos posteriores si el idioma escogido es francés o alemán. Sin embargo, los alumnos de las secciones bilingües cuya lengua extranjera sea el inglés tendrán que enfrentarse a diferentes pruebas diagnósticas para evaluar su nivel y su competencia lingüística.

Desde 1995, las secciones bilingües de Bulgaria han permitido a los alumnos que han finalizado su formación de forma satisfactoria estar exentos de realizar exámenes para evaluar su nivel en L2 y así poder matricularse sin ningún filtro en una universidad extranjera. Esta exención ha sido posible gracias a la embajada cultural de servicios así como a los países extranjeros involucrados.

Hay que destacar que los servicios culturales de las embajadas extranjeras están completamente comprometidas con la modernización de los materiales didácticos y metodologías. Entre los años 1998 y 2001 se realizaron unos folletos explicativos sobre el aprendizaje de la L2. Fueron ideados por profesores de las distintas asignaturas y han ido proporcionando

información de los recursos relevantes para la instrucción en CLIL. Los objetivos de estos folletos explicativos son:

- Redefinir los estándares culturales y el currículo de Bulgaria, mientras se ofrece ayuda tanto al docente como al alumnado en la enseñanza-aprendizaje de asignaturas impartidas en lengua extranjera.
- Transferir los aspectos de la práctica de la enseñanza moderna a la educación en Bulgaria.
- Cumplir con las convenciones internacionales.

Por último, se aprobaron oficialmente por el Ministerio de Educación y Ciencia gracias a la cooperación entre el Ministerio, la *Open Society Foundation* y los centros de lenguas de varias embajadas.

Entre los años 2002 y 2004, el proceso de modernizar la práctica del aprendizaje de las asignaturas no lingüísticas en lengua extranjera estaba basado en tres actividades principales:

- La producción de nuevos materiales de enseñanza.
- Formación del profesorado.
- Reflexión y discusión sobre los asuntos regionales de la educación bilingüe y el intercambio de experiencias a través de las redes formadas desde los centros educativos involucrados.

En la actualidad se siguen utilizando estos folletos informativos, pero también los materiales didácticos en L2 que se publican en Bulgaria y cumplen con el currículo búlgaro.

Como norma, los profesores formados en CLIL son graduados universitarios cuya titulación cubre dos áreas de especialización. A menudo provienen de escuelas de secundaria bilingües. Los profesores de asignaturas no lingüísticas adquieren sus cualificaciones en instituciones de educación en Bulgaria y por los servicios culturales de embajadas extranjeras como el *British Council*. El objetivo de esta cooperación es el de proporcionar formación en metodología y en L2 adecuada, y además, proporcionar compatibilidad en los contenidos del currículo con los otros países extranjeros participantes en este proyecto.

En el año 2004, la formación estaba indicada a los profesores/tutores de Bulgaria con los siguientes contenidos:

- Conferencias y presentaciones sobre educación bilingüe en Europa.
- Formación teórica y sus aplicaciones prácticas a través de talleres. El objetivo de establecer una web regional sobre educación bilingüe para que circule toda la información detallada del aprendizaje de asignaturas no lingüísticas en CLIL.

Desde el 2002 se ha hecho hincapié en la formación de formadores. El grupo encargado de la realización de los folletos y materiales didácticos antes mencionados, consistía en 30 profesores especialistas que proporcionaban tutoriales en siete disciplinas: Química, Física, Biología, Historia, Geografía, Filosofía y Matemáticas.

Los miembros de este grupo se reúnen regularmente y trabajan en el análisis de las necesidades y la resolución de problemas específicos. Para actualizar su formación, toman parte en seminarios, simposios, reuniones internacionales presididas por expertos extranjeros y observación del aula, tanto en Bulgaria como en el extranjero. El resultado de estas experiencias es que el docente participante en la formación consigue estar totalmente preparado para poner en práctica todos los conocimientos adquiridos.

La formación de los profesores de asignaturas no lingüísticas se realiza en sesiones diarias y el contenido es el siguiente:

- La primera parte tiene que ver con la confección de folletos y material didáctico, simulaciones de sesiones en el aula y el aprendizaje de la terminología relacionada con la asignatura. El trabajo se organiza por áreas en talleres supervisados por formadores y expertos extranjeros.
- La segunda parte se centra en la discusión teórica y la preparación de argumentos razonados de la L2 en asignaturas no lingüísticas, y también

valorar la educación bilingüe en Bulgaria. Todo ello supervisado por un asesor experto en educación bilingüe.

Los profesores implicados pueden ocupar plazas en el extranjero, en la mayoría de los casos costeados por becas de los países comprometidos en este proyecto. Son elegidos por los certificados que acreditan su nivel lingüístico en la L2; su salario base se ve incrementado en un 6%.

En síntesis se trata de un proyecto muy ambicioso alejado del sistema ofrecido en la Comunidad Valenciana pero que debe ser tenido en cuenta para diseñar nuestra propuesta piloto.

5.3. Proyecto piloto

Como define la Comisión Europea, «Pilot projects are defined as any experimental activity or measure of limited duration which is established and funded at least by the public authorities (responsible for education) and which is subject of evaluation». En la mayoría de los casos, los proyectos pilotos sobre CLIL tienen una duración entre uno y tres años. En los países europeos el número se limita a no más de tres, aunque excepcionalmente Italia lanzó más de cien proyectos desde finales de los 90. Bélgica, Alemania, Reino Unido y Bulgaria concentran un solo modelo de proyecto CLIL. En número de centros educativos varía ampliamente, dependiendo del país entre uno y treinta. España, Eslovenia y Noruega comenzaron en 2004-2005.

Antes de comenzar con un nuevo proyecto, es necesario que la comunidad educativa cambie y amplíe la percepción que del concepto *educación plurilingüe* se tiene y lo que ello implica. Empezando por el equipo directivo, los docentes, las familias y los alumnos y, sobre todo, las políticas educativas. Todo ello supone una transformación en la forma de entender la educación plurilingüe hasta ahora, a través del enfoque CLIL.

Las lenguas cooficiales de la Comunidad Valenciana, el valenciano y el castellano, han de convivir con la lengua extranjera, que en nuestro proyecto se trata del inglés. La decisión de que esto suceda en ESO queda justificada y argumentada en la introducción de este capítulo.

Los componentes que nos marcamos al comenzar la implementación piloto de CLIL son:

- Introducción gradual en los distintos cursos de Educación Primaria y Secundaria.
- La continuidad de este proyecto garantizará su efectividad. Si se han escogido unas asignaturas determinadas en Educación Primaria sería deseable, aunque no imprescindible, continuarlas a través de la L2 en Educación Secundaria.
- La implicación y disponibilidad del centro educativo y del equipo docente han de ser totales.

- Las materias no lingüísticas se impartirán proporcionalmente en los tres idiomas: inglés, valenciano y castellano.

5.3.1. *Papel de los centros*

Primero analizaremos los requisitos que deben cumplir los centros educativos para una correcta implementación de CLIL. La base del éxito reside tanto en la implicación de los docentes como del equipo directivo en el proyecto. En la imagen siguiente recogemos de forma simplificada alguno de los aspectos:

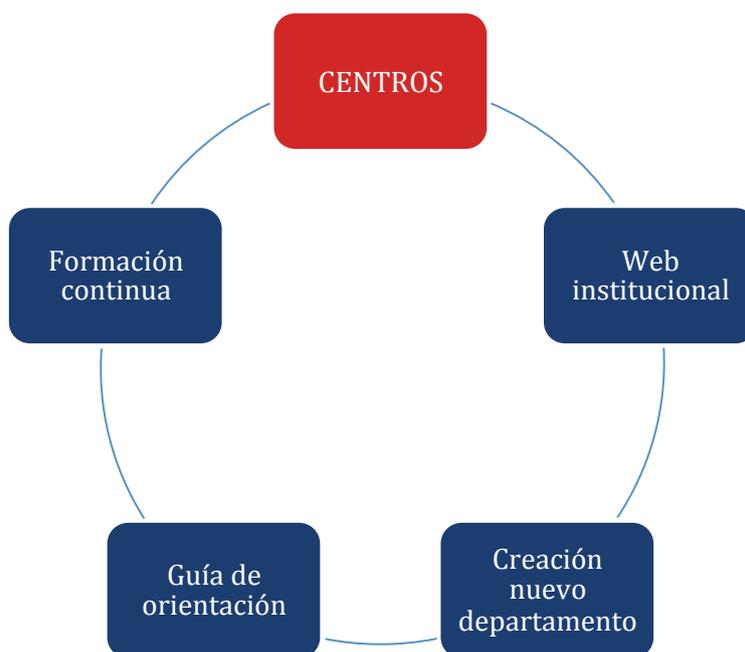


Imagen 8. Papel de los Centros.

En los datos recogidos del profesorado hemos comprobado que su nivel de inglés oscilaba entre B1 y B2, a nuestro entender insuficiente. Compartimos

las conclusiones de Navés, T. & Muñoz, C. (1999) al respecto, cuando señalan, en primer lugar, que muchos de los profesores de Educación Primaria no tienen suficiente competencia comunicativa para enseñar una materia no lingüística en inglés; en segundo lugar que , en los niveles de Educación Secundaria nos encontramos con profesores que quizás tengan muy buena competencia comunicativa en inglés, pero ninguna formación en la materia no lingüística; y en tercer lugar, muy poco profesorado de materias no lingüísticas acreditan un dominio absoluto de la lengua extranjera.

Desde que comenzara el creciente interés por la educación plurilingüe, en nuestro país no existía anteriormente una formación específica en CLIL y por lo general los centros no contaban con profesorado preparado. La mayoría de los proyectos realizados en nuestra comunidad y en el resto de España han sido planeados y diseñados a base de intuición y de sentido común. Por ello, es muy recomendable la formación continua del profesorado en este aspecto y el compromiso del equipo directivo para invertir en ello.

El hecho de que nuestro sistema educativo no ofrezca doble titulación hace que la correcta introducción de CLIL se convierta en una tarea ardua. En países como Bulgaria existe la posibilidad de compatibilizar dos grados universitarios, por lo que no es complicado encontrar docentes preparados para impartir sus asignaturas en lengua extranjera. Si bien es cierto que en

nuestra Comunidad se empieza a incluir el término CLIL en algunos módulos de la capacitación de inglés²⁹ para profesorado de Educación Secundaria, resulta insuficiente.

Tras analizar los resultados obtenidos de las encuestas del profesorado y del alumnado en el capítulo 4 de esta investigación y los datos de las entrevistas abiertas y observaciones en el aula, detectamos ciertas carencias en el sistema vigente. En la actualidad, se insta a que el equipo docente participante en plurilingüismo acredite un nivel B2 de inglés y la capacitación en inglés para poder impartir una asignatura no lingüística en lengua extranjera en los niveles de ESO. En opinión de los docentes implicados es necesaria la formación específica en CLIL y el reciclaje en la lengua extranjera. Por este motivo, proponemos dar un paso más y considerar la acreditación de un nivel C1 como mínimo, basado en el Marco Común Europeo de las Lenguas. Su justificación la tenemos en el cuadro que propuso Trim, J. L. M. (1978) para explicar los seis niveles, donde el C1 corresponde al dominio operativo eficaz de la lengua extranjera, es decir la de usuario competente.

²⁹ ORDEN 17/2013, de 15 de abril, de la *Consellería de Educació, Cultura y Deporte*, por la que se regulan las titulaciones administrativas que facultan para la enseñanza en valenciano, del valenciano, y en lenguas extranjeras en las enseñanzas no universitarias en *la Comunitat Valenciana*. [2013/3662]

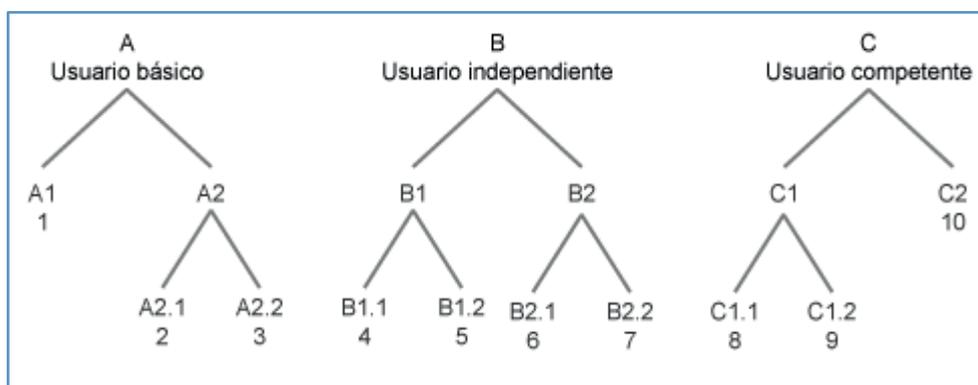


Imagen 9. Los niveles comunes de referencia (Trim, J.L. M. 1978).

Con un nivel C1³⁰ acreditado, el usuario es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Saber expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Es capaz de producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas complejos, y muestra un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.

El recurso más valioso de un centro educativo es el docente, por ello, el profesor es la pieza clave para que este proyecto funcione. En el caso de Educación Secundaria existe un obstáculo legal en nuestro sistema educativo a la hora de implantar CLIL: el profesor lingüista no puede impartir

³⁰ Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

asignaturas no lingüísticas igual que sucede con el profesor no lingüista y las asignaturas lingüísticas. Por este motivo, las posibilidades organizativas se acotan a una opción.

Andreu y Labrador (2011) destacan la necesidad de un cambio en la rutina de los cursos de formación y proponen una preparación para la práctica reflexiva a fin de lograr docentes capaces de tomar la propia acción como objeto de reflexión y estudio, así como la construcción de competencias y saberes nuevos a partir de lo estudiado y de la propia experiencia de aula, pasando por críticas constructivas, verificación de los cambios, análisis del proceso y una valoración de los resultados.

Tras analizar la demanda por parte del profesorado que ya analizamos en el capítulo anterior proponemos los siguientes cursos de formación:

Curso sobre dinámica de grupos

Muchos docentes no han recibido formación sobre dinámica de grupos y desconocen qué es un grupo eficaz, etapas del desarrollo grupal, tipo de agrupamientos, criterios de toma de decisiones, resolución de conflictos... todo lo cual es relevante, puesto que proponemos enfoques y técnicas grupales en el aula para implementar CLIL.

Curso sobre metodologías activas

Tras el primer curso preliminar y una vez que se han adquirido unos conocimientos básicos sobre el trabajo en equipo, el siguiente paso es implementar tareas activas en grupo. La formación en enfoques, técnicas y métodos activos es esencial para determinar cuáles son los más adecuados de acuerdo con el perfil del alumno y con los recursos disponibles.

Curso de formación en CLIL

Este tercer curso estaría centrado en formación específica sobre la integración de contenidos y lengua. Se estudiarían modelos CLIL que están funcionando en Europa y su aplicación en el aula.

Curso en investigación-acción. El profesor como investigador en el aula.

Formación en enseñanza e investigación: funciones esenciales del profesor, qué investigar, modelos de investigación-acción, ejemplos de investigación-acción... en definitiva, un curso sobre estrategia de desarrollo profesional que abre caminos para detectar problemas o dificultades surgidos en el aula y que nos sirve para reflexionar sobre nuestro quehacer diario e investigarlo. Este curso se debería realizar con todos los profesores implicados en la docencia CLIL.

Compartimos las aportaciones de Estaire y Fernández (2012:114) cuando indican que para proponer líneas de formación en contextos diversos hay que tener en cuenta aspectos como:

- Los niveles medios de competencia comunicativa del profesorado.
- La formación académica y las experiencias educativas.
- La formación adquirida como profesor.
- Los cursos de actualización realizados.
- La experiencia laboral desarrollada como docentes.
- La tradición educativa del país.
- Los tipos de centros.
- El tipo de alumnado y el perfil del profesorado.
- Las posibilidades y limitaciones institucionales y los recursos humanos y materiales.

A partir de este análisis se debe dar respuesta a las expectativas y necesidades de los profesores y, al mismo tiempo, abrirles el horizonte a otros aspectos que no hubieran tenido ocasión de plantearse.

En el siguiente epígrafe ampliamos un elemento esencial para que CLIL sea efectivo: coordinación y cooperación entre los distintos departamentos. A continuación detallamos cómo funcionaría un grupo de cooperación con

profesionales del ámbito lingüístico y los especialistas de las diferentes asignaturas.

5.3.2. Creación del Departamento Plurilingüe

Un paso decisivo a través del Proyecto Plurilingüe del Centro es la coordinación de los distintos departamentos, sólo así se garantiza en buen funcionamiento de CLIL en el centro escolar. Principalmente, la cooperación y colaboración entre el departamento de inglés y los distintos departamentos de áreas no lingüísticas que participen en el proyecto.

La imagen 10 presenta alguna de sus funciones:



Imagen 10. Funciones del Departamento plurilingüe.

Se nombrará a un coordinador de CLIL que supervise, coordine y organice los distintos departamentos, preferiblemente un filólogo; nos parece acertada la afirmación del autor Cano (2013:95) cuando manifiesta que: «solamente los profesores de inglés y los profesores habilitados podrán ejercer las funciones de jefe de estudios adjunto o coordinador de las enseñanzas en inglés y las funciones de la sección bilingüe».

La disponibilidad del profesorado es crucial porque de ahí parte el diseño y planificación del proyecto, pero hay que recordar que esa disponibilidad dependerá también de incentivos por parte del centro que permitan que los docentes dispongan del tiempo y los recursos necesarios para trabajar en equipo, así como adquirir los conocimientos útiles para la mejora de su práctica docente y sobre todo, para un incremento de la calidad de la implementación de los programas CLIL en su centro educativo.

La creación de este departamento tiene como principal objetivo dar estructura de centro a las enseñanzas que se imparten en otras lenguas. Su función es la de realizar un seguimiento de los procesos de aprendizaje de contenidos y la adquisición de las lenguas unificando criterios de actuación y evaluación. Entre las funciones de coordinador está la de elaborar programaciones CLIL que se incluirán dentro de la Programación General Anual y la contribución a la innovación educativa dentro de cada contexto. En definitiva, hacer hincapié en la secuenciación de los cursos y la

repercusión de que todo el equipo docente trabaje con un único objetivo: la efectividad de CLIL. Ante situaciones conflictivas que surgieran, el coordinador trataría de resolverlas de forma colaborativa y por consenso.

5.3.3. Metodología

El cambio de enfoque en la asignatura afecta directamente al profesor de lengua que deberá adaptarse a los contenidos de la asignatura no lingüística y al profesor de la materia no lingüística que deberá adaptar los contenidos iniciales y quizá reducirlos. Un ejemplo lo encontramos en la primera experiencia piloto de CLIL en nuestro centro educativo; se comenzó impartiendo Tecnología de tercero de ESO en inglés, durante una hora de las tres que se imparten a la semana. Esta hora coincidía cuando los alumnos se encontraban en el laboratorio realizando proyectos en un contexto más práctico y relajado. Para que tuviese éxito, la profesora de inglés dedicaba un tercio de sus clases a la preparación del léxico específico de Tecnología, así como al uso de frases útiles para la comunicación contextualizada. De esta forma, los alumnos adquirirían las herramientas necesarias para la producción oral comunicativa. Lamentablemente, en la actualidad se han suprimido esas colaboraciones entre departamentos en el centro concertado y también las horas destinadas a reuniones y elaboración de materiales.

Uno de los objetivos más importantes logrados y que conforman la base de CLIL es la de “naturalizar” el contexto donde los alumnos se comunican en lengua extranjera, mientras adquieren conocimientos específicos de otra materia. La experta en CLIL y creadora de las *WebTasks*: Tareas en la Web³¹, Isabel Pérez señala:

Conceptos como *aprender a aprender* y *aprender haciendo* se imponen en esta nueva perspectiva, de manera que uno de los objetivos obligados los constituye la transferencia de competencias que permitan que los alumnos utilicen la tecnología para adquirir el conocimiento de la lengua extranjera de una forma más autónoma, empleando la lengua en contextos más reales y con objetivos de comunicación y aprendizaje más concretos. Es este el lugar en donde la enseñanza de una lengua extranjera se aúna de forma natural con el aprendizaje de otros contenidos que el alumno necesita adquirir igualmente. [...] la metodología AICLE en el aula facilita el aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto más relevante y adecuado a las circunstancias actuales de globalización (2009:139).

Aunque esto siempre dependerá de cada asignatura, el cambio fundamental que hay que realizar como docente es el paso de una metodología expositiva a una más participativa. Compartimos la opinión de Carrió Pastor (2010) donde señala al docente como “facilitador”, guiando a los alumnos en el proceso de aprendizaje; los profesores y estudiantes colaboran en el

³¹ Disponible en <http://www.isabelperez.com/taller1/webtasks.htm>

diseño y evaluación de las actividades del proceso de enseñanza/aprendizaje, teniendo en cuenta las necesidades individuales y de grupo. Es en esta función en la que el docente tiene que guiar al alumno tanto dentro como fuera del aula de una forma natural y autónoma propiciando interacciones en la lengua inglesa.

Este enfoque no trata de enseñar los mismos contenidos en una lengua extranjera, sino que los alumnos accedan a la comprensión de contenidos a través de la manipulación y el uso. Como señalan Mehisto *et al.* (2008:20) «Common sense seems to say that students studying in a second language cannot possibly learn the same amount of content as students studying in their first language». Asimismo, se debe fomentar la interacción no solo entre docente-alumno, sino entre alumno-alumno con el objetivo de conseguir la habilidad para usar la lengua con fines comunicativos y la correcta utilización de un lenguaje académico de los contenidos (Cummins, 1984). El alumno, cuando se encuentra en un ambiente plurilingüe, utiliza un mecanismo común para entender las lenguas y producir el sistema cognitivo central.

Destacamos la necesidad de programar actividades dirigidas a mejorar la fluidez y menos a las correcciones lingüísticas dentro de la clase de contenido, a desarrollar estrategias que ayuden a la transmisión de información, en definitiva, a cambiar la percepción de los alumnos ante una

clase de lengua y lograr que alcancen una progresión, que sea una herramienta facilitadora de la comprensión de contenidos académicos y su motivación se incremente al comprobar los resultados. Todo ello requiere reestructurar los contenidos de las programaciones y a veces, anticipar en la clase de lengua algún elemento para mejorar la comprensión en la clase de contenidos.

5.3.4. Implicaciones organizativas

En nuestra propuesta planteamos en el curso de segundo de ESO un equilibrio entre las tres lenguas, es decir, un 33.3% aproximadamente de exposición al castellano, al valenciano y al inglés respectivamente. Para que esto resulte eficaz, basándonos en el modelo búlgaro, apostamos por un curso puente de inmersión total en *lengua extranjera* en primero de ESO. Los alumnos seguirían cursando las materias de Lengua Castellana, Valenciano, Educación Física, Plástica, Matemáticas (cada materia durante tres horas semanales) y el resto del currículo se ajustaría a una profunda inmersión de la enseñanza de la lengua extranjera (un total de 15 horas semanales) en todas sus competencias, destrezas y aspectos culturales. Es, sin duda, una propuesta ambiciosa donde se incrementará demanda de profesorado competente para impartir este curso de inmersión, como profesorado especializado o bilingüe de apoyo, para impartir no sólo clases

de lengua sino también de cultura inglesa y cursos de formación en metodologías activas.

A lo largo de esta investigación hemos podido comprobar que la selección de centros educativos se ha basado en varios criterios tales como la situación geográfica, invitaciones abiertas a participar como en Reino Unido o en Noruega por propia iniciativa. Respecto a la selección de alumnado, los motivos se han basado en sus competencias en la lengua extranjera y los que se han involucrado en los niveles de Educación Primaria como el caso de España y Escocia. A este respecto pensamos que todo el alumnado debería tener las mismas oportunidades para enriquecerse de CLIL y no creemos en las barreras económicas o de expediente académico como sucede en el centro público de nuestro estudio, donde solo acceden los alumnos con una nota superior a siete en la asignatura de Inglés. Somos conscientes del cambio que supondría la introducción de este proyecto piloto, pero como en todas las propuestas, se trataría de un cambio gradual que sólo afectaría a dos cursos escolares de primer ciclo de la Enseñanza de Secundaria Obligatoria. En principio estaría orientado a colegios públicos y a los concertados que se implicaran y que siguieran las mismas directrices que los centros públicos.

Uno de los primeros contenidos que se debería incluir en la programación es la nueva identidad plurilingüe del centro, es decir, que los docentes

implicados y los alumnos utilizaran las tres lenguas dentro y fuera del aula, en las zonas comunes del patio y comedor del centro escolar. Cuanta más implicación, mejores resultados, porque la finalidad es, como ya hemos indicado, “naturalizar” la convivencia de las tres lenguas elegidas.

La elección de asignaturas CLIL estaría abierta a cada contexto educativo aunque nos resulta interesante la propuesta de algunos alumnos que en las encuestas comentaban su preferencia por asignaturas con un léxico más funcional para empezar, como es el caso de Educación para la Ciudadanía, y más adelante incluir gradualmente asignaturas con un léxico más técnico y específico como ocurre con Tecnología, Matemáticas o Informática.

Como debería suceder con este tipo de proyectos, se tendría que asignar un organismo oficial y público para supervisar todo el proceso y asegurarse de que los centros educativos participantes cumplen con todas las expectativas y fases, sin descartar evaluaciones exteriores (actualmente, los centros que pertenecen a la Red de Centros Docentes Plurilingües no tienen un seguimiento u orientaciones por parte de las instituciones). En nuestra opinión, no se deben limitar, tras la solicitud, a seleccionar los centros que pertenecen a la Red sino que tienen que llevar una labor más completa de los mismos, mediante una estrecha colaboración con los departamentos plurilingües de los centros.

5.3.5. Iniciativas CLIL

Estimamos que las múltiples tareas que conlleva poner en marcha un programa efectivo de CLIL tienen que estar reconocidas, de distintas formas, por las instituciones y por el centro educativo. Existe un gran número de profesorado motivado por experiencias educativas y con un compromiso vocacional, y gracias a ellos, muchos proyectos piloto ven la luz. Como sucede en algunos países europeos del centro y del este, se podría ofrecer una reducción horaria de la carga lectiva para que los profesores implicados pudieran disponer de tiempo para reuniones de coordinación y elaboración de materiales específicos, así como para la investigación y resolución de posibles cuestiones que se pudieran producir a lo largo del proceso. Siguiendo con otros modelos europeos tampoco descartaríamos la propuesta de un incremento salarial, como sucede en países como Bulgaria y sin ir más lejos, en nuestro país, concretamente en la Comunidad autónoma de Madrid³². Otro aspecto podría ser un reconocimiento oficial como proyecto de innovación educativa o investigación-acción que podría ser considerado a la hora de acreditaciones para un ascenso de categoría docente.

Otro aspecto muy interesante es la creación de una red de intercambios de experiencias CLIL a través de *websites* a lo largo de Europa. Como ya

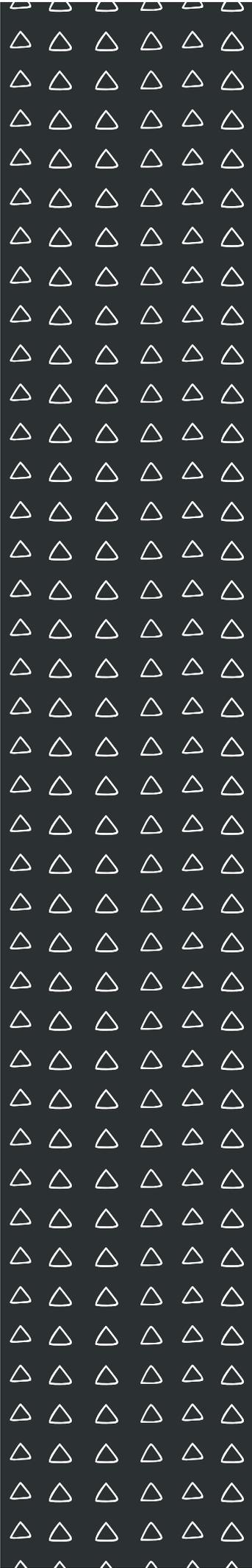
³² *CLIL at School in Europe.*

sucede en Reino Unido y Francia; un equipo de docentes especialistas asesora y apoya a los participantes durante todo el proceso de aprendizaje. Programas financiados como MOBIDIC (2000-2004) desarrolló módulos para la formación inicial de lengua extranjera para profesorado de las áreas no lingüísticas. Países como Alemania, Francia, Polonia y Reino Unido formaron parte de este programa. En Europa sería muy enriquecedor compartir y enriquecerse con las experiencias CLIL de una forma directa, rápida y sencilla.

El hecho de la escasa presencia de evaluadores externos específicos de CLIL hace pensar que no existe apenas control del qué y del cómo se están poniendo en práctica los proyectos. Sin ir más lejos, en el curso académico del 2004-2005 la evaluación de aspectos concretos de CLIL en los centros educativos era virtualmente inexistente. Nos parece razonable que exista algún tipo de medición y supervisión sobre estos proyectos.

De igual manera, proyectos pilotos evaluados externamente encontramos en Bélgica, Italia, Reino Unido y Bulgaria con resultados óptimos en su rendimiento académico. La adquisición de lengua extranjera en los estudiantes y el proceso de aprendizaje han sido evaluados satisfactoriamente.

En definitiva, se trata de una propuesta piloto que significa un nuevo concepto de CLIL con grandes cambios respecto al sistema actual. Además, requiere invertir en recursos, disponibilidad docente, creación de nuevas figuras como la de coordinador de CLIL, etc. Esperamos en un futuro poder implementar esta propuesta para verificar su validez.



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA INVESTIGADORA



Conclusiones

Esta investigación parte de un caso de estudio en un centro concertado de la Comunidad Valenciana, cuyas profesoras alentadas por el deseo de que el alumnado alcance un nivel de lengua inglesa acorde a las recomendaciones europeas y una apuesta por la calidad y la innovación, deciden poner en marcha un curso piloto de CLIL. La participación activa en el proyecto, su organización, estudio de necesidades, análisis de resultados e implementación nos ha servido de punto de partida de este estudio.

La segunda parte de nuestro trabajo aborda la recogida de información de la experiencia CLIL del alumnado y del profesorado de dos centros educativos; de este modo los datos obtenidos se alimentan de situaciones reales vividas en el proceso de su implementación. Esta valiosa información ha sido tenida en cuenta en la propuesta piloto con la que culmina nuestra tesis doctoral.

Verifiquemos las hipótesis de partida:

Los alumnos de nuestro entorno educativo, por lo general, no se encuentran muy receptivos para el aprendizaje de lenguas extranjeras, el aprendizaje cooperativo a través de CLIL podría incrementar y mejorar la motivación (integradora e instrumental) y el entusiasmo por aprender una lengua extranjera.

Los datos recogidos previos a la implementación de CLIL evidencian la escasa disposición del alumnado para el aprendizaje de lenguas. Durante todo el proceso de implantación de CLIL se han utilizado técnicas colaborativas como el enfoque por tareas o proyectos, técnicas expositivas grupales y una atención específica a los equipos que ha sido completada con la colaboración de observadores externos, cuya aportación ha sido esencial y muy bien valorada por el alumnado. Todo ello ha contribuido a verificar un cambio en el alumnado en cuanto a la motivación, el entusiasmo por las tareas asignadas y una evolución positiva hacia la fluidez verbal de inglés de los alumnos respecto a las comunicaciones cotidianas en el taller-laboratorio de tecnología constatada con la encuesta evaluativa final y las notas obtenidas al finalizar el curso académico.

Nuestra segunda hipótesis planteaba lo siguiente:

Los estudiantes del grupo experimental no obtienen resultados de aprendizaje inferiores a los del grupo control en ninguna de las dos materias.

Se ha verificado durante los dos años académicos que no ha habido ninguna diferencia significativa en la nota final de las asignaturas de Tecnología e Inglés, si bien se ha percibido una mejoría en la competencia comunicativa oral, al contar solo un 20% de la nota global, al final apenas se aprecia un beneficio cuantitativo del método empleado.

Por último, nuestra tercera hipótesis se refería a la metodología:

La dinámica actual del aula no fomenta el desarrollo de competencias comunicativas; enfoques y técnicas activas podrían ayudar a desarrollarlas.

Las aportaciones de los alumnos confirman la necesidad de plantear actividades en el aula que estén basadas en metodologías activas ya que, entre otros aspectos, señalan que aprenden mucho vocabulario en inglés pero que las interacciones alumno-alumno o alumno-profesor son escasas, lo que converge en un desarrollo pobre de las competencias comunicativas; aspecto que podría ser causa de no poseer el docente un nivel adecuado de inglés para realizar explicaciones específicas de otras materias. Por otra parte, las indicaciones recogidas sobre la dinámica del aula revelan que, en muchas ocasiones, el profesorado se limita a realizar explicaciones dobles, en inglés y en español, o a traducir palabras, datos que explican la demanda de formación casi unánime del personal docente implicado. En nuestra opinión, de esta forma no se aplica correctamente la metodología CLIL.

Por último, nuestra propuesta piloto supone una profunda reflexión respecto a cómo se lleva a cabo el aprendizaje integrado de contenidos a través de la lengua inglesa. Se han tenido en cuenta las opiniones del alumnado y las aportaciones del equipo docente encuestado para realizar la propuesta, así como nuestra propia experiencia docente.

Aunque a primera vista pueda parecer inviable o costosa, pensamos que las autoridades institucionales y académicas deberían apostar por ponerla en marcha en algunos centros experimentales que se prestaran a ello, con la finalidad de que en un futuro próximo se pudiera implantar en toda la Comunidad Valenciana, si los resultados fueran óptimos.

Prospectiva investigadora

A partir de nuestro trabajo se abren nuevas líneas de investigación como creación de materiales específicos, análisis y evaluación de los mismos, elaboración de unidades específicas según la asignatura compartida y creación de archivos basados en nuevas tecnologías.

Es de interés la investigación sobre el funcionamiento de los equipos y de la materias integradas y sobre las técnicas concretas de aprendizaje cooperativo o colaborativo que implican el desarrollo de habilidades esenciales como buena comunicación, planificación y evaluación grupal e individual, aparte de interacciones diversas (profesor-alumnos, alumno-alumno, y equipo-equipo) con todo lo cual se fomenta el diálogo y el debate.

Un estudio comparativo con otros métodos y enfoques como los que se utilizan en distintos países europeos podrían enriquecer nuestras aportaciones y culminar con trabajos que resalten el papel del profesor-investigador en el aula de *Content and Language Integrated Learning*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU, M.A., LABRADOR M.J., 2011. "Formación del profesorado en metodologías y evaluación. Análisis cualitativo" *Revista de investigación en Educación*, vol.9, no 2, p. 236-245.
- BAKER, M., 1988. Theta Theory and the Syntax of Applicatives in Chichewa. *Natural Language & Linguistic Theory*, vol.3. no 3, p. 353-389.
- BAKER, M., *et al.*, 1993. "Corpus linguistics and translation studies: Implications and applications" en *Text and technology: In honour of John Sinclair*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- BEARDSMORE, H.B. and KOHLS, J., 1988. "Immediate Pertinence in the Acquisition of Multilingual Proficiency: The European Schools" en *Canadian Modern Language Review*, vol. 44, no. 2, p. 240-260.
- BELTRÁN LLERA, J., 1993. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Editorial Síntesis.
- BERMÚDEZ BALLESTEROS, M., 2011. "El Derecho de Desistimiento en la Directiva 2011/83/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 25 de Octubre de 2011, Sobre Derechos de los Consumidores" en *Revista CESCO de Derecho de Consumo*, p. 61-79.
- BORDA, I., 2012. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Inglesa en el aula de 2º de ESO. Universidad Internacional de la Rioja. UNIR Editorial.
- BRAZ, A., 2007. *Pour une réflexion sur l'enseignement bilingüe. Méthodologie, repères, exemples*. Santander: Consejería de Educación de Cantabria.
- BREEN, M., 1984. "Process syllabuses for the language classroom" en Brumfit, C. (ed.) *General English syllabus design*. Oxford: Pergamon Press, p.47-60.
- BRUFFEE, K.A., 1993. *A short course in writing: Composition, collaborative learning, and constructive reading*. New Zealand: HarperCollins College Publishers.

- BRUFFEE, K. A., 1995. "Sharing our toys: Cooperative learning *versus* collaborative learning. Change" en *The Magazine of Higher Learning*, vol. 27, no 1, p. 12-18.
- CANDLIN, C., 1987. "Towards task-based language learning" en. *Language learning tasks*, New Jersey:Prentice Hall, p. 5-22.
- CANO, W., 2014. *Manual CLIL para Centros Bilingües*. Universidad Internacional de La Rioja UNIR Editorial.
- CARRIÓ-PASTOR, M.L., 2009. (ed.) Content and Language Integrated Learning: Cultural Diversity. Berne: Peter Lang, vol. 92.
- CHEIN, I., COOK, S. W., HARDING, J., 1948. "The field of action research" en *American Psychologist*, vol. 3, no 2, p. 43.
- COLLENTINE, J. and FREED, B.F., 2004. "Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition: Introduction" en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, no. 02, p. 153-171.
- COLLENTINE, J., 2004. "The effects of learning contexts on morphosyntactic and lexical development" en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, no 02, p. 227-248.
- CONVERY, A. and COYLE, D., 1999. *Differentiation and Individual Learners: A Guide for Classroom Practice*. Coventry: Centre for Information on Language Teaching and Research.
- COYLE, D., 1999. "Theory and Planning for Effective Classrooms: Supporting Students in Content and Language Integrated Learning Contexts" en *Learning through a Foreign Language*, p. 46-62.
- COYLE, D., 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's Language Learning Objectives. 2002. *CLIL/EMILE the European Dimension*. Finland: UniCOM.
- COYLE, D., 2005. CLIL: Planning Tools for Teachers. *Nottingham: University of Nottingham*, vol. 14.

- COYLE, D., 2007. "Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies" en *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, no. 5, p. 543-562.
- COYLE, D., HOOD, P. and MARSH, D., 2010. *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CUENCA, M^a J., 1992. *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*, València: Tàndem
- CUMMINS, J., 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CUMMINS, J., 1986. "Empowering minority students: A framework for intervention" en *Harvard educational review*, vol. 56, no 1, pp. 18-37.
- CUMMINS, J., SWAIN, M., 1986. "Linguistic interdependence: A central principle of bilingual education" en *Bilingualism in education*, p. 80-95.
- CONSELLERÍA DE CULTURA, EDUCACIÓN Y CIENCIA, 2009. *Diari Oficial de la Generalitat Valenciana*, vol. 6034, p. 23872-23876.
- DE CORTE, E., VERSCHAFFEL, L., GREER, B., 2001. "Making Sense of Word Problems" en *Book Reviews*, Swets & Zeitlinger Publishers, vol. 33, p.27-29.
- DE KEYSER, R.M., 1986. *From Learning to Acquisition? Foreign Language Development in a US Classroom and during a Semester Abroad*. Michigan: University Microfilms.
- DEL MORAL, R., 2015. "Brevísimo apunte sobre el ambilingüismo y las lenguas condicionadas" en *Actas del XLIX Congreso Internacional de la AEPE*, Ávila: Escuela Universitaria de Educación y Turismo.
- DESI, 2006. *Estudio de la Comisión Europea*. Oxford: Oxford University Press.
- DÍAZ-CAMPOS, M., 2006. "The Effect of Style in Second Language Phonology: An Analysis of Segmental Acquisition in Study Abroad and Regular-Classroom Students" en *Selected proceedings of the 7th conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*, p. 26-39.

- DORCASBERRO, A.S., 2003. "Bilingüismo y Cognición" en *Revista científica Perfiles educativos*, vol.25, no 102, p. 6-21
- DÖRNYEI, Z., 2001. "New Themes and Approaches in Second Language Motivation Research" en *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21, p. 43-59.
- EDWARDS, D. G., 1984. "Welsh-Medium Education" en *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 5, p. 249-257.
- ELLIS, R., 1985. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ESTAIRE, S., 1990. "La programación de unidades didácticas a través de tareas". *redELE; Revista electrónica de didáctica de ELE*, no 1, p. 4.
- EUROPEA, UNION. Comisión Europea, 2008. *Open Access Pilot in FP7*.
- EUROPEAN COMMISSION, 2006. *Education and Training 2010, Main policy initiatives and outputs in education and training since the year 2000*. Disponible en http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/eu/pub/commission/dgeac/2006_0003_en.pdf [31 de mayo de 2008].
- EURYDICE, 2006. *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*, Brussels: Eurydice Unit.
- FERGUSON, C.A., HOUGHTON, C. and WELLS, M.H., 1977. "Bilingual Education: An International Perspective" en *Frontiers of Bilingual Education*, p. 154-179.
- FERNÁNDEZ FONTECHA A., 2008. *CLIL in Spanish education: proposal of framework for implementing a technology-enhanced model of content and language integrated learning*. Tesis Doctoral. Universidad de La Rioja. Dirigida por Rosa María Jiménez Catalán.
- FREED, B. F., *et al.*, 2004. "The language contact profile" en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, no 02, p. 349-356.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A., 2002. "Bases Comunes Para Una Europa Plurilingüe: El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas" en *El Español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes*. Plaza & Janés, p. 35-88.

- GARRIDO, M.F.R. and IBORRA, A.M.S., 2009. *Hacia Una Educación Plurilingüe: Experiencias Docentes AICLE*. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions.
- GAUDO, C., 2013. *BILI*: “Enseñanza Bilingüe, un Escenario Pedagógico” en Forum Europe de Administraciones de Educación-Aragón, vol. 10,14-18.
- GENESEE, F., 1987. *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Cambridge: MA: Newbury House.
- GENESEE, F., *et al*, 1978. “Language Processing in Bilinguals” en *Brain and Language*, vol. 5, no. 1, p. 1-12.
- 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.
- GIMBER, A. KÖHLER, B. and MARIZZI, (Eds.) 2002. *El alemán: una lengua extranjera en España. Aspectos históricos, tendencias actuales y preguntas para su futuro*. Madrid: Goethe Institut.
- GINESTA PORTET, X., COLL PLANAS, G. and SAN EUGENIO VELA, J., 2013. “La aplicación del método AICLE en los estudios de comunicación de la Universidad de Vic” en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, vol. 19, p. 813-821.
- GUTIÉRREZ DEL MORAL, M.J., 2009. “El trabajo cooperativo, su diseño y su evaluación. Dificultades y propuestas” en *Actas de UNIVEST*. Universitat de Girona.
- HAGÈGE, C., 1996. *L'Enfant Aux Deux Langues*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- HEINE, S. J., 2008. *Cultural psychology*. New York: WW Norton.
- HOWARD, E. R.; SUGARMAN, J., 2001. *Two-Way Immersion Programs: Features and Statistics*. ERIC Digests.

- HOYOS PÉREZ, M^a S., 2011. *La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras en Formación Profesional. Situación actual y perspectivas de future*. Tesis doctoral. Dirigida por Pascuala Morote Magán y M^a José Labrador Piquer. Universitat de València. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- HUNT, M., 2011. "UK Teachers' and Learners' Experiences of CLIL Resulting from the EU-Funded Project ECLILT" en *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, vol. 4, no 1, p. 27-39.
- HYMES, D., 1972. "Models in the Interaction of Language and Social Life" (Revised Version of Hymes (1967) en JJ Gumperz & D. Hymes (Eds.), *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*.
- ISABELLI, C. A., NISHIDA, C., 2005. "Development of the Spanish subjunctive in a nine-month study-abroad setting" en *Selected proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. p. 78-91.
- JOHNSON, D. W., JOHNSON, R.T., 1989. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, US: Interaction Book Company.
- JOHNSON, K., 1982. *Communicative syllabus design and methodology*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. and TERRELL, T.D.1983. *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. ERC Number: ED230069
- KRASHEN, T., 1983. *The Natural Approach*. ERIC.
- LABRADOR-PIQUER, M.J. y ANDREU-ANDRÉS, M.Á., 2014. "Investigación-acción para conseguir grupos colaborativos eficaces" *Educatio siglo XXI*, vol.32, no 3, p.75.
- LAMBERT, W.E., 1984. "Culture and Language as Factors in Learning and Education" en *Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations*, vol. 130, p. 233.

- LANDONE, E., 2004. "El aprendizaje cooperativo de ELE: Propuestas para integrar las funciones de la lengua y las destrezas colaborativas" en *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, no. 0, p. 16.
- LASAGABASTER, D., 2008. "Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses" en *Open Applied Linguistics Journal*, vol. 1, p. 31-42.
- LASAGABASTER, D. and SIERRA, J.M., 2010. "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities" en *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, vol. 64, ccp082.
- LEBRUN, N. and BEARDSMORE, H.B., 1993. "Trilingual Education in the Grand Duchy of Luxembourg" en *Multilingual Matters*, p. 101.
- LITTLEWOOD, W., 1998. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. and CLEMENTE, F.G., 1998. *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas: Introducción al Enfoque Comunicativo*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LLINARES, A. and DALTON-PUFFER, C., 2015. "The Role of Different Tasks in CLIL Students' use of Evaluative Language" en *System*, vol. 54, p. 69-79.
- LLINARES, A., MORTON, T. and WHITTAKER, R., 2012. *The Roles of Language in CLIL*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LONG, M. H., 1985. "Input and second language acquisition theory" en *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 377-393.
- LONG, M., 1991. "Focus on form: a design feature in language teaching methodology", en K. de Bot, R. Ginsberg, and C. Kramsch (eds.) *Foreign Language research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins, p. 39-52.
- MACKEY, W. F. and SIGUÁN, M., 1986. *Educación y Bilingüismo*. Ed. Santillana.

- MARSH, D. and MEYER, O., 2012. *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL*. Eichstaett: Eichstatt Academic Press.
- MARSH, D., 2002. CLIL/EMILE. *The European Dimension. Actions, Trends and Foresight Potentials*. Jyväskylä: UniCOM.
- MARSH, D., 2009. "The 2009 CLIL Debate; Complementing or compromising English language teaching" en *Briony Beaven* (ed.) p. 143-144.
- MARSH, D., 2012. *Quality interfaces: Examining evidence & exploring solutions in CLIL*. Eichstaett: Eichstaett Academic Press.
- MARTÍNEZ A. A., PEREIRA, I., 2006. "The Acquisition of the Spanish Indicative Imperfect in a Study Abroad Context" en *88th American Association of Teachers of Spanish and Portuguese, Salamanca*.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, B., *et al.*, 2013. Análisis y ejemplo de propuesta de la metodología AICLE. Universidad de Cantabria.
- MÄSCH, N., 1993. "The German Model of Bilingual Education: An Administrator's Perspective" en *Multilingual Matters*, p. 155-155.
- MATTHEWS, R.S., 1996. "Collaborative learning: Creating knowledge with students" en *Teaching on solid ground: Using scholarship to improve practice*, 1996, p. 101-124.
- MCGUINNESS, C., NISBET, J., 1991. "Teaching thinking in Europe" en *British Journal of Educational Psychology*, vol. 61, no 2, p. 174-186.
- McKERNAN, J., 2001. *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- MEHISTO, P., MARSH, D. and FRIGOLS, M.J., 2008. *Uncovering CLIL. China: Macmillan Publishers Limited*.
- MEHISTO, P., MARSH, D., 2011. "Approaching the economic, cognitive and health benefits of bilingualism: Fuel for CLIL" en *Linguistics Insights. Content and Foreign Language Integrated Learning*, vol. 108, p. 21-48.

- MENDOZA F. A., 1998. *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- MENDOZA F. A., VALERO, A. L. and NÚÑEZ, E.M., 1996. *Didáctica de la lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.
- MILLIS, B. J., 1996. Cooperative learning. *The University of Tennessee at Chattanooga Instructional Excellence Retreat*.
- MILLIS, B., 1994. "Increasing thinking through cooperative writing" en *Cooperative Learning and Collage Teaching*, p. 7-9.
- MILLIS, B., COTELL, P.G., 1998. *Cooperative learning for higher education faculty*. American Council on Education. Phonix, AZ: Oryx Press.
- MORERA, I. et al., 2008. "Aprendizaje cooperativo" en Metodologías Activas. Labrador, M^a. J. y Andreu, M^a. A. (Eds.) GIMA. Ediciones de la Universitat Politècnica de València. p.43-46.
- MOUGEON, R., REHNER, K. and NADASDI, T., 2004. The Learning of Spoken French Variation by Immersion Students from Toronto" en *Journal of Sociolinguistics*, vol. 8, no. 3, p. 408-432.
- NAVÉS, T. and MUÑOZ, C., 1999. CLIL Experiences in Spain. *Implementing Content and Language Integrated Learning*. Jyväskylä.
- NAVÉS, T. and VICTORI, M., 2010. "CLIL in Catalonia: An Overview of Research Studies. *CLIL in Spain: Implementation*" en *Results and Teacher Training*, p. 30-54.
- NISBET, J. and SCHUCKSMITH, J., 1987. *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana/Aula XXI.
- NUNAN, D., 1989. *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- NUÑEZ, V., 1994. El Educador Especializado en *El Educador social*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia, p. 125-142.

- OXFORD, R. L., 1990. "Language learning strategies and beyond: A look at strategies in the context of styles" en *Shifting the instructional focus to the learner*, p. 35-55.
- PASTOR, M. L. C. and PERRY, D., 2010. "The Collaborative Approach in Content and Language Integrated Learning" en *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, vol. 23, p. 69-81.
- PÉREZ PÉREZ, M. R. 2009. "El plurilingüismo" en *Revista digital Innovación y Experiencias Educativas*, no 16, p. 249.
- PÉREZ TORRES, M.I., 2009. "Diseño de webquests para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: Aplicaciones en la adquisición de vocabulario y la destreza lectora". Universidad de Granada. Disponible en <http://hdl.handle.net/10481/1034>.
- PÉREZ-VIDAL, C. y JUAN-GARAU, M., 2010. "To CLIL or Not to CLIL? from Bilingualism to Multilingualism in Catalan/Spanish Communities in Spain" en *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, p. 115-138.
- PÉREZ-VIDAL, C. y Campanalle Grilloni, N., 2005. Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Europe: Teaching materials for the secondary school classroom. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- PLAN CURRICULAR, 1994. Instituto Cervantes. Alcalá de Henares.
- RAPOPORT, R.N., 1970. "Three dilemmas in action research" en *Human Relations*, 23, no 6 p. 499.
- RICHARDS, J., PLATT J. y WEBER, H., 1986. Logman Dictionary for Applied Linguistics. London: Logman.
- RIERA, J. B. and ARÉVALO, C. M., 2013. "CLIL and Translation in Tertiary Education" en *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, vol. 19, p. 29-59.
- RODRÍGUEZ CARCEDO, E., 2013. La fonética sintética en el aula bilingüe de Educación Infantil: nuevos materiales. Universidad de Oviedo. Disponible en <http://hdl.handle.net/10651/18232>
- RUBIN, J., 1987. *Learner Strategies in Language Learning*. Macmillan College.

- RUÉ, J. 2009. *El aprendizaje autónomo en educación superior*. Narcea Ediciones.
- RUÍZ DE ZAROBÉ, Y. and LASAGABASTER, D., 2010. *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing.
- RUÍZ DE ZAROBÉ, Y., 2008. CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *In Depth*, vol. 3, no 4, p. 5.
- RUÍZ DE ZAROBÉ, Y. and CATALAN, R. M. J., 2009. *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters.
- RUÍZ DE ZAROBÉ, Y., 2010. "Written Production and CLIL" en *Language use and Language Learning in CLIL Classrooms*, vol. 7, p. 191.
- RUIZ-GARRIDO, M. F. and FORTANET-GÓMEZ, I., 2009. Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP. *CLIL practice: Perspectives from the field*. Jyväskylä: Finland: University.
- SAFONT, L., 2005. Estudio Metodológico y Tecnológico para la adaptación de una Titulación en formato e-learning al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. En línea *Ministerio de Educación y Ciencia.(Programa de Estudios y Análisis)* <http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0196>.
- SAN ISIDRO, X., 2010. "An Insight into Galician CLIL: Provision and Results" en *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, p. 55-78.
- SÁNCHEZ CARRÓN, I., 2015. *Revisión crítica del Enfoque Comunicativo: estudio de casos de enseñanza de español a inmigrantes en Extremadura*. Tesis doctoral. Dirigida por M^a Antonieta Andión Herrero. Universidad de Educación Nacional a Distancia. Departamento de Lengua Española y Lingüística general.
- SPOLSKY, B., 1989. *Conditions for Second Language Learning: Introduction to a General Theory*. Oxford: Oxford University Press.

- SWAIN, M. and JOHNSON, R.K., 1997. "Immersion Education. A Category within Bilingual Education" *W: RK Johnson, M.Swain (Red.) Immersion Education: International Perspectives*. Cambridge: CUP, p. 1-18.
- TRIM, J. L. M., 1978. Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit/Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults. ERIC Number: ED171157.
- URMENETA, C. E., EVNITSKAYA, N., MOORE, E. and PATIÑO, A., 2011. "El Portfolio Europeo de las Lenguas como Herramienta Metodológica en el Enfoque AICLE. AICLE-CLIL-EMILE" en *Educació Plurilingüe: Experiències, Research & Polítiques*, p. 229.
- VÁZQUEZ, S., 2008. Centro Virtual Cervantes. *Padres y Maestros*. Publicación de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, no. 318, p. 31.
- WEDEN, A. and RUBIN, J., 1987. *Learner Strategies*. MacMillan Collage.
- WENDEN, A., 1987. "How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners" en *Learner strategies in language learning*, p. 103-117.
- WIDDOWSON, H. G., 1978. "The significance of simplification" en *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 1, no 01, p. 11-20.
- WILKINS, D. A., 1976. *Notional syllabuses: A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. Oxford: Oxford University Press.
- ZÚÑIGA, M., 1989. *Educación Bilingüe*. UNESCO, OREALC.

ANEXOS

ANEXO 1

DOCUMENTOS DE LA PRIMERA FASE

- 1.1 MODELO DE ENCUESTA PREVIA
- 1.2 EJEMPLOS DE ENCUESTA PREVIA AL PROYECTO
- 1.3 MODELO DE ENCUESTA EVALUATIVA
- 1.4 EJEMPLOS DE ENCUESTA EVALUATIVA
- 1.5 PLANTILLA-GUION: *PROYECT REPORT*

ENCUESTA ANÓNIMA

(Previa al proyecto)

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

FICHA DE EVALUACIÓNNOMBRE: *Juan Matran Andreoli*EDAD: *15***1. Consideras que las actividades han sido interesantes.** Sí No**2. Me ha gustado trabajar en equipo** Sí No A veces**3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece** Muy bueno Bueno Regular**4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL** Sí No**5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).** 1 2 3 4 5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: Verónica Cárdenas

EDAD: 18 años

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí

No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí

No

A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno

Bueno

Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí

No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1

2

3

4

5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: *Noemi Laguna Guillot*

EDAD: *15*

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí

No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí

No

A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno

Bueno

Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí

No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1

2

3

4

5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: PABLO MARTÍNEZ LINONGE

EDAD: 15

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí No A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno Bueno Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1 2 3 4 5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: MARÍA MICHÓ CAJÓ

EDAD: 15 años

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí No A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno Bueno Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1 2 3 4 5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: Elena Miñana Gadea.

EDAD: 15 años.

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí

No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí

No

A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno

Bueno

Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí

No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1

2

3

4

5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: Jero Pérez Bellvis

EDAD: 15.

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí

No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí

No

A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno

Bueno

Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí

No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1

2

3

4

5

FICHA DE EVALUACIÓN

NOMBRE: Raquel Rojo Agustí

EDAD: 15 años

1. Consideras que las actividades han sido interesantes.

Sí No

2. Me ha gustado trabajar en equipo

Sí No A veces

3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece

Muy bueno Bueno Regular

4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL

Sí No

5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).

1 2 3 4 5

FICHA DE EVALUACIÓN**NOMBRE:****EDAD:****1. Consideras que las actividades han sido interesantes.** Sí No**2. Me ha gustado trabajar en equipo** Sí No A veces**3. El método de aprender inglés y tecnología al mismo tiempo me parece** Muy bueno Bueno Regular**4. He aumentado la fluidez verbal con CLIL.** Sí No**5. Puntúa de 0 a 5 la satisfacción de las actividades realizadas (5 es la puntuación mejor).** 1 2 3 4 5

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

Ⓔ Aprender inglés ahora me parece imprescindible para obtener mi buen trabajo ya que en muchos te piden un buen inglés

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

El Inglés no me gusta mucho pero si es importante para el futuro de todas las personas. aprenderlo.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

Me parece que es muy útil, pero también es difícil de aprender.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

Se necesitan muchos años y tiempo para aprenderlo porque no sale basta con las clases del cole

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

Pienso que aprender un idioma es muy divertido, y que en su futuro es una de las cosas más necesarias.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

Me cuesta mucho a mí, en mi caso aprender idiomas. No se me da bien.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios: El inglés al igual que otros idiomas son muy importantes y más porque lleva a enriquecer de cultura y muchas más oportunidades.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios:

creo que en los cursos de la eso y bachillerato debería de utilizarse, como mínimo, una hora a la semana para clases de conversación.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí

No

Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí

No

Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí

No

No sé

Otros comentarios: A mi, personalmente, me gusta el idioma, pero no es fácil, y eso hace que se pierda el interés.

ENCUESTA ANÓNIMA

¿Te gusta aprender idiomas?

Sí No Indiferente

¿Consideras que es importante poder comunicarte en otra lengua con personas de otros países?

Sí No Indiferente

¿Crees que te puede ayudar en tu futura profesión hablar inglés?

Sí No No sé

Otros comentarios:

El inglés me parece una lengua que no es necesaria aprenderla, ya que América y sitios donde se habla el inglés están lejos. No entiendo porque en España se aprende Inglés como asignatura fija, y no Portugués o Francés (que era opcional) como asignaturas
fijas

PLANTILLA-GUIÓN: *Project report*

<ul style="list-style-type: none">•• Descripción del proyecto/ <i>How to present your report</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Búsqueda de información/ <i>Research of information</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Diseño/ <i>Design</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Recursos materiales/ <i>Required resources</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Planificación de tareas/ <i>Planning of tasks</i>
<ul style="list-style-type: none">•• La construcción/ <i>The construction</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Comprobación y evaluación/ <i>Test and evaluation</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Interés de las actividades/ <i>Interests of the activities</i>
<ul style="list-style-type: none">•• La descripción del funcionamiento/ <i>Description of the Project functions</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Operadores utilizados/ <i>Technical devices used</i>
<ul style="list-style-type: none">•• Presupuesto/ <i>Budget</i>

ANEXO 2

DOCUMENTOS DE LA SEGUNDA FASE

2.1 MODELO DE ENCUESTA ALUMNOS

2.2 EJEMPLOS DE ENCUESTA AL ALUMNADO

2.3 MODELO ENCUESTA PROFESORADO

2.4 ENCUESTA AL PROFESORADO

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO:

1. LENGUA MATERNA:

2. EXCEPTUANO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 (5)
- Las lecciones 1 2 (3) 4 5
- La cultura británica/americana 1 (2) (3) 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 (3) 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 (5)

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

En 5^o y 6^o de primaria nos enseñaron en Plástica en Inglés. Me gustaba porque así avanzamos más pero había veces que no entendía algunas cosas. En 1^o ESO plástica tecnología en inglés, las mismas impresiones que arriba. En 2^o ESO EPC en inglés a veces no entendía algunas palabras.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

2 horas a la semana

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2002

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)
- Idioma 1 valenciano 1 2 ③ 4 5
- Idioma 2 catalán 1 2 ③ 4 5
- Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5
3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?
- 11 años.
4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)
- Gramática
 - Vocabulario
 - ⊙ Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - ⊙ Entender a nativos
 - Escribir textos
 - Hablar inglés
 - Otros...
5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)
- ⊙ Gramática
 - ⊙ Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Educación para la ciudadanía: Hubo algunos problemas con palabras que no entendía, pero me ayudó porque aprendí las palabras nuevas a decir las en inglés. Plástica: Me ayudó porque comprendí aspectos y palabras nuevas en inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5Idioma 2 Francés 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

11 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos
 - Hablar inglés
 - Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Si, Práctica; ~~Tesis~~ No me ayudó mucho porque no hablabamos.

Tecnología; Sí, porque hablabamos mucho y nos hacía hablar, y aprendimos vocabulario de herramientas.

- Ciudadanía: No porque no se le entendía cuando hablaba y estaba muy descontentada la clase en el tema de inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: *Castellano*

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 *Valenciano* 1 2 3 ④ 5Idioma 2 *Francés* 1 ② 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

11

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- ⊙ Pronunciación
- Comprensión lectora
- ⊙ Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- ⊙ Gramática
- ⊙ Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

- Plástica: no me ayudó porque no hablábamos casi

- Tecnología: sí me ayudó p en la forma de expresarte y para conocer herramientas

- Ed. ciudadana: normal porque no se daba todo en inglés, era mitad y mitad entonces no te centras en el inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

1'5 h a la semana

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

2 o 3 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Tecnología, plástica y ciudadanía.

A veces resultaba "difícil", pero te acababas acostumbrado.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3 horas

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2002

1. LENGUA MATERNA: castellano.
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 castellano 1 2 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

9

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

En 6º de primaria la asignatura de psautica, como era
gacae estaba bien pero como paso hace mucho
tiempo no me acuerdo mucho.
En 1º de sa eso tecnología, pero era vocabulario
muy ~~fácil~~ difícil por lo tanto no servia.
En 2º de sa eso ciudadanía, no me ha servido de
nada.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas? 3 horas.

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO:

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 ③ 4 5Idioma 2 ~~Castellano~~ 1 ② 3 4 5Idioma 3 Italiano ① 2 ③ 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde los 1 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

Nada

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Ⓐ Gramática
- Ⓑ Vocabulario
- Ⓒ Pronunciación
- Ⓓ Comprensión lectora
- Ⓔ Entender a nativos
- Ⓕ Escribir textos

Hablar inglés

- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

Escuchar música

- Leer libros o revistas

Navegar en la red

- Hablar

- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*

- Redes sociales

- Ver series, películas o programas

- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca

- 1 semana

3 semanas

1-3 meses

- 4-6 meses

- 1 año

- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5

- Las lecciones 1 2 3 4 5

- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5

- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5

- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental

- Pre-intermedio

- Intermedio

Avanzado

- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

Viajar

- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Ciudadanía, Science, Plástica, Tecnología

~~Ciudadanía fue~~

No he aprendido mucho porque hablabamos casi todo el tiempo en español

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3 horas semanales

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 14/12/2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)
- Idioma 1 Castellano 1 2 3 4 5
- Idioma 2 Valenciano 1 2 3 4 5
- Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5
3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?
- Desde 2º de infantil, 10 años
4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)
- Gramática
 - Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos
 - Hablar inglés
 - Otros...
5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)
- Gramática
 - Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

En 6º de Primaria plástica en Inglés,
 En 1º y 3º de ESO, Tecnología en Inglés.
 En 2º de ESO Ciudadanía en Inglés.
 Pienso que sí que me ayudó, ya que así se adquiere tu forma de entender el inglés y te obliga a atender más.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE X

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Unos 9 años.

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Ciudadanía, me ayudó porque refuerza la pronunciación.
Tecnología, me ayudó en el tema de vocabulario, porque habían muchas palabras como herramientas nombres de herramientas que aprendes.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Valenciano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Castellano 1 2 3 4 ⑤Idioma 2 Francés 1 2 ③ 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

8

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Ⓒ Pronunciación
- Comprensión lectora
- Ⓒ Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Ⓒ Gramática
- Ⓒ Vocabulario
- Pronunciación
- Ⓒ Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Ciudadanía: alguno porque si no lo entendíamos no lo explicaba en castellano

tecnología: ninguno, porque la profesora cuando sabía que no lo entendíamos nos lo decía en castellano.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas? hora y media a la semana

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 inglés 1 2 ③ 4 5Idioma 2 francés 1 ② 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

14

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

En 6º en plástica sí porque el vocabulario lo traducíamos y me gustaba.

En 1º eso Tecnología era difícil porque el vocabulario era muy difícil y ~~era~~ me costaba estudiar todo.

En 2º, Geografía tampoco me ayudó mucho porque había muchas que algunas cosas fueran en castellano y otras en inglés, o todo en castellano o todo en inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas? 2 horas a la semana.

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE *

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 ③ 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

10 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- ⊙ Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- ⊙ Hablar inglés
- ⊙ Otros...

Mejorar el pasado y el futuro en inglés

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- ⊙ Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- ⊙ Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

E.P.C y Plástica

Pues para mi era una tontería porque entre que me da igual el pasado el gobierno y eso pues habían palabras muy raras y que no entendería que perfectamente lo podíamos haber echo en castellano y plástica más de lo mismo.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3 veces
1h 30 min

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde infantil

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

Conjugar verbos en futuro

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir e-mails o/y wasaps
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

Academia

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma ~~1~~ 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar *Pero por ver mundo*
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias. Ciudadanía, Tecnología 1º Eso y 3º, Art

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

En ciudadanía lo veo completamente inútil ya que no te propone ninguna meta a la que aspirar. Plástica más de lo mismo. Sin embargo tecnología te puede ayudar en un futuro un trabajo de ingeniero en un país de habla inglesa.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

~~5h a la semana~~

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3 h a la semana

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 (5)

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

8 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Ⓞ Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Ⓞ Gramática
- Ⓞ Vocabulario
- Ⓞ Pronunciación
- Comprensión lectora
- Ⓞ Entender a nativos
- Ⓞ Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Plástica ⇒ no me surgió ningún problema, era muy básico. Aprendí palabras nuevas relacionadas con el arte.

EPC. ⇒ era muy poca parte de la asignatura y vi expresiones pasadas en inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

1 a la semana

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)
- Idioma 1 Valenciano 1 3 4 5
- Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5
- Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5
3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?
- 9
4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)
- Gramática
 - Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos
 - Hablar inglés
 - Otros...
-
5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)
- Gramática
 - Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 4 5
- Las lecciones 1 2 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Matemáticas, Ciencias, tecnología, informática,
Plástica y Ciudadanía.
Me ayudo sobre todo con el vocabulario

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5Idioma 2 Castellano 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

12 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

En sexto de primaria dabamos plástica en inglés, yo personalmente entendía bastante cosas, y si no entendía preguntaba.

Tecnología en 1º de ESO se me hacía un poco pesada porque no entendía mucho.

E.P.C era como si no dábamos en inglés porque si no lo entendías en inglés lo decía en Español y ya, esto no me ayudó mucho la verdad.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

Dos días a la semana, 3 horas, 1:30h cada día.

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 10/01/2007

1. LENGUA MATERNA: *Castellano*
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 *Valenciano* 1 2 4 5Idioma 2 ~~Castellano~~ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

8 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 4 5
- Las lecciones 1 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Ciudadanía ~~(No)~~
 Tecnología
 Plástica
 Ninguno de ellos me ha ayudado a entender el idioma (vocabulario, frases, pronunciación)

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2004

1. LENGUA MATERNA: castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 ④ 5Idioma 2 Francés 1 ② 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde infantil

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir e-mails o/y wasaps
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 ③ 4 5
- Las lecciones 1 2 3 ④ 5
- La cultura británica/americana 1 ② 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 ② 3 ④ 5
- Los ingleses/americanos 1 2 ③ 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Ciudadanía -> surgieron problemas a la hora de entender al profesor porque muchas palabras no las entendía y esto me pasaba en varias asignaturas como en tecnología. Pero también me vino bien porque a finales de curso entendía mejor y me costaba menos.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3 horas

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3 horas.

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA:
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Catalán 1 2 3 4 ⑤Idioma 2 Valenciano 1 2 3 ④⑤Idioma 3 Francés 1 ② 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Toda la vida .

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- ⊙ Entender a nativos
- ⊙ Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- ⊙ Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- ⊙ Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas

Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 4 5
- Las lecciones 1 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

- Art, ciudadanía y tecnología.

- Plástica no aprendimos nada, no habíamos inglés

- Ciudadanía; sí, aprendíamos vocabulario y textos.

- Tecnología; sí, nos enseñaban el vocabulario de movimientos en inglés y nos enseñaba la pronunciación.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2004

1. LENGUA MATERNA:

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 ③ 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde primero de primaria

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

He dado plástica en inglés y tecnología también, lo que me ayudó fue a aprender ~~varias~~ muchas palabras que no conocía, pero como en los exámenes de tecnología ~~se~~ muchas palabras las tenía que escribir en castellano me bajaba un poco la nota.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

1 a la semana.

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Castellano 1 2 3 4 5Idioma 2 Inglés 1 2 3 4 5Idioma 3 Valenciano 1 2 3 4 5Idioma 4 chino 1 2 3 4 5Idioma 5 Francés 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde infantil, pero todo privado le he hecho en un colegio bilingüe (todo en inglés)

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
 - Pronunciación
 - Comprensión lectora
 - Entender a nativos
 - Escribir textos
 - Hablar inglés
 - Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

Hablar inglés

• Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

Escuchar música

• Leer libros o revistas

Navegar en la red

• Hablar

Escribir *e-mails* o/y *wasaps*

Redes sociales

Ver series, películas o programas

• Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

• Nunca

• 1 semana

3 semanas

• 1-3 meses

• 4-6 meses

• 1 año

• Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

• El idioma 1 2 3 4 5

• Las lecciones 1 2 3 4 5

• La cultura británica/americana 1 2 3 4 5

• La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5

• Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

• Elemental

• Pre-intermedio

• Intermedio

Avanzado

• Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

Viajar

Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

- Plástica: era fácil, solo explicaba y el libro estaba en inglés.

- E-F: fácil solo explicaba y los juegos eran fáciles.

- Conocimiento del medio (naturales): era fácil, algunas palabras eran difíciles pero en general bien.

- Dramatización: en inglés también, era fácil.

El telegrafo y todo lo tengo en inglés y lo tengo la vez en inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

antes.

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

antes iba a una academia que eran 2 a los semana, 2 clase, y ahora 2 horas por clase, unas 4 h

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Francés 1 3 4 5Idioma 2 Valenciano 1 2 3 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Once años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación *-> algunas palabras.*
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Plástica en 6º de primaria y tecnología en 1º ESO.

Tecnología, porque me ayudó a conocer mejor el nombre de las herramientas en inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

1 hora y media

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 13/07/01

1. LENGUA MATERNA: Valenciana

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciana 1 2 3 4 5Idioma 2 ~~Castellano~~ 1 2 3 4 5Idioma 3 Castellano 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde infantil pero desde pequeños voy a la academia

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

- tecnología es bien porque me lo memorizaba
 - ortografía (opc) es bien porque eran palabras
 fáciles
 - plástica es bien porque era dibujar y explicar
 lo entendía

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

2h.

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Francés 1 ② 3 4 5Idioma 2 Valenciano 1 2 3 ④ 5Idioma 3 Castellano 1 2 3 4 ⑤

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

12 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- ⊙ Pronunciación
- Comprensión lectora
- ⊙ Entender a nativos
- Escribir textos
- ⊙ Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- ⊙ Vocabulario
- Pronunciación
- ⊙ Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Plástica
tecnología

- Cada año aprendo un poquito más pero sigo sin controlarlo y con miedo a hablarlo. No se me da bien la pronunciación por mucho que me corrigían pero al escribir y el vocabulario se me da bien lo que me cuesta es el habla

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Valenciano

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Castellano 1 2 3 4 ⑤Idioma 2 Valenciano 1 2 3 ④ 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

8

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- ⊙ Pronunciación
- ⊙ Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- ⊙ Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- ⊙ Gramática
- ⊙ Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 4 5
- Las lecciones 1 3 4 5
- La cultura británica/americana 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano.

2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

12 años.

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

tecnología, ciudadanía.

A mi me costó un poco más tecnología ya que las palabras que se utilizan son más difíciles.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2002

1. LENGUA MATERNA: *Castellano*
2. EXCEPTUANDO INGLÉS, ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 *Euskera* 1 2 **3** 4 5Idioma 2 *Valenciano* 1 **2** 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. A LO LARGO DE LOS CURSOS PASADOS, ¿HAS ESTUDIADO ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica que materias.

En caso afirmativo, comenta que problemas surgieron, si opinas que te ayudó ¿en qué aspectos si en cuáles no?

Para mí hablar inglés es muy difícil y por eso no me ayudó mucho por que perdí nota por eso. Y hablarlo me gusta menos.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3h

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

0h

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

~~MUJER~~

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano
2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 3 4 5

Idioma 2 español 1 2 3 4 5

Idioma 3 inglés 1 2 3 4 5

Idioma 4 japonés 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

10

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Plástica

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 / 2 / 3 / 4 / 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: ~~2000~~ 2000

1. LENGUA MATERNA: *Castellano*
2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 *Castellano* 1 2 3 4

Idioma 2 *Valenciano* 1 2 3 5

Idioma 3 ~~*Gallego*~~ 1 2 4 5

Idioma 4 *Italiáno* 1 2 3 4 5

Idioma 5 *Francés* 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

11

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Plástica no me ayudó mucho

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 castellano 1 2 3 4 5Idioma 2 valenciano 1 2 3 4 5Idioma 3 frances 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

17-18 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

Hablar inglés

- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Sí plástica, me ha ayudado a poder comprender más o menos a un persona hablando solo en inglés y eso me hizo poder matar alguna conversación con el profesora.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)
- 1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

2h

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

2h

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2003

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Castellano 1 2 3 4 5Idioma 2 Valenciano 1 2 3 4 5Idioma 3 Francés 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde ~~primaria~~ en el colegio,
infantil

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

Me gustan los idiomas

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Tecnología, y plástica.

Me gustó y me ayudó a aprender vocabulario, pronunciación, a leer un poco y a escribir.

Podrían haber más asignaturas en inglés, pero empezando fácil porque no estamos acostumbrados y hay bajo nivel de inglés, por lo menos yo.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

Pero me gustaría solo que no tengo tiempo

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellana.

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 valenciano 1 2 4 5Idioma 2 1 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

11 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

completar ejercicios.

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

En parte si porque lo practicamos más pero por otra parte mal porque es mucho más difícil ya que tendríamos palabras que no hemos estudiado y para estudiar una lección para un examen es mucho más difícil.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: Castellano

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Ucrainiano 1 2 3 4 5Idioma 2 ~~Castellano~~ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

11 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Technology.

Si, me gustaría aprender hablar inglés perfectamente porque me gustara en un futuro vivir allí un tiempo y por el trabajo, pero de momento no de practicamente nada de momento el nivel de inglés que te recibes en el colegio me parece muy bajo. Deberíamos practicar mas la participación hablar...

Pienso que asignaturas como biología física o mates no deberian de enseñarse en inglés ya que le miteo no me entera. Namor de nada S.F si que la parte que en inglés.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA:

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Castellano 1 2 3 4 ⑤Idioma 2 Valenciano 1 2 3 ④ 5Idioma 3 Enlaces 1 ② 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

9 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
 - Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

tecnología y Plástica

Yo creo que si me ayuda si no no lo
haríamos

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE ~~MUJER~~

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: castellano
2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 castellano 1 2 3 4 5

Idioma 2 valenciano 1 2 3 4 5

Idioma 3 Inglés 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

8 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí

No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Daq tecnología en inglés, no desarrollas ninguna destreza ya que yo me la aprendo de memoria.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

2h

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

Rosa Palomares

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA:
2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 4 5Idioma 2 castellano 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Desde que empecé el colegio

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? SÍ

No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

SÍ

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

SÍ

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2003

1. LENGUA MATERNA: castellano

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Valenciano 1 2 4 5Idioma 2 castellano 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

Todos los años que llevo en el colegio
--

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- ✎ Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

Tecnología y Plástica

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas? 4

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas? 2

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: CASTELLANO

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 VALENCIANO 1 2 3 4 5

Idioma 2 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

9 AÑOS

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

CONOCER Y RELACIONARME CON PERSONAS INGLÉSAS

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? SÍ NO

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

*Más o menos. Estudiábamos plástica.
Pienso que es bueno porque te ayuda
a fluir el inglés aunque algunas
cosas no las entiendas.*

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2004

1. LENGUA MATERNA: CASTELLANO

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 ALEMAN 1 2 3 4 5Idioma 2 INGLÉS 1 2 3 4 5Idioma 3 FRANCES 1 2 3 4 5Idioma 4 VALENCIANO 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

9 años.

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? SÍ

No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

No ME ESTUDIADO NINGUNA EN INGLÉS.

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

SÍ

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

SÍ

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE

MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: ~~Español~~ Castellano

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 Chino 1 2 3 4 5Idioma 2 Valenciano 1 2 3 4 5Idioma 3 _____ 1 2 3 4 5Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

9 años

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 3 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 3 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 2 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 3 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
- Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 2 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS?

Sí

No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

3

ENCUESTA 2ºESO

HOMBRE MUJER

AÑO DE NACIMIENTO: 2001

1. LENGUA MATERNA: ~~ES~~ ITALIANO

2. ¿HABLAS OTROS IDIOMAS? Si es así, indica cuáles y anota el nivel de fluidez (del 1 poco fluido al 5 muy fluido)

Idioma 1 ITALIANO 1 2 3 4 Idioma 2 FRACÉS 1 2 3 5Idioma 3 VALENCIANO 1 3 4 5

Idioma 4 _____ 1 2 3 4 5

Idioma 5 _____ 1 2 3 4 5

3. ¿CUÁNTOS AÑOS LLEVAS ESTUDIANDO INGLÉS?

9

4. ¿QUÉ ASPECTOS TE PARECEN ESPECIALMENTE DIFÍCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos
- Hablar inglés
- Otros...

5. ¿QUÉ ASPECTOS TE RESULTAN MÁS FÁCILES? (Rodea los aspectos. Puedes seleccionar más de uno)

- Gramática
- Vocabulario
- Pronunciación
- Comprensión lectora
- Entender a nativos
- Escribir textos

- Hablar inglés
- Otros...

6. ¿QUÉ ACTIVIDADES REALIZAS EN INGLÉS HABITUALMENTE? (Rodea las actividades. Puedes seleccionar más de una)

- Escuchar música
- Leer libros o revistas
- Navegar en la red
- Hablar
- Escribir *e-mails* o/y *wasaps*
- Redes sociales
- Ver series, películas o programas
- Otros...

7. ¿HAS ESTADO EN ALGÚN PAÍS DE HABLA INGLESA?

- Nunca
- 1 semana
- 3 semanas
- 1-3 meses
- 4-6 meses
- 1 año
- Más

8. INDICA CÓMO PERCIBES LOS SIGUIENTES ASPECTOS: 1 (muy negativo) al 5 (muy positivo)

- El idioma 1 2 3 4 5
- Las lecciones 1 2 4 5
- La cultura británica/americana 1 2 4 5
- La cultura de otros países de habla inglesa 1 3 4 5
- Los ingleses/americanos 1 2 4 5

9. ¿CÓMO DESCRIBIRÍAS TU NIVEL DE INGLÉS? Rodea tu nivel

- Elemental
- Pre-intermedio
- Intermedio
- Avanzado
- Bilingüe

10. INDICA TUS MOTIVACIONES PARA ESTUDIAR/MEJORAR TU INGLÉS (Rodea las motivaciones. Puedes seleccionar más de una)

- Viajar
- Conocer gente de otros países

- Oportunidades en tu futuro
- Conocer más la lengua y cultura inglesa
 - Otros...

11. ¿ESTUDIAS ALGUNA OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? Sí No

Si es que sí, indica cuál.

En caso afirmativo, ¿crees que estudiar esta asignatura en inglés te ayuda a mejorar en alguna destreza (leer, escribir, hablar y/o escuchar en inglés)?

12. ¿CÓMO VALORAS ESTUDIAR OTRA ASIGNATURA EN INGLÉS? (1 muy fácil a 5 muy difícil)

1 3 4 5

13. ¿RECIBES CLASES PARTICULARES DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

4 por semana

14. ¿ASISTES A ALGUNA ACADEMIA DE INGLÉS? Sí No

En caso afirmativo, ¿cuántas horas?

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.



ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

 C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

sí

 NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

- Corrección ante una falta de disciplina.
- Dudas en aspectos gramaticales.
(paralelismos y diferencias de los dos idiomas)

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

sí

 NO

5. ¿Has elaborado materiales?

sí

 NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

- Expresión oral y comprensión oral.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

No. Porque el alumno pasa más tiempo escuchando inglés y además lo pone en práctica en el momento que lo aprende.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

- Aprender vocabulario a partir de un contexto (en la vida real)
- Practicar preguntas y respuestas.
- Aprender frases hechas y emplearlas en diferentes situaciones.
- Ver películas y videos.
- Escuchar canciones
- Utilizar un cuaderno de apuntes y cada día anotar de 2 a 3 palabras, el fin de semana revisalas.

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1 A2 B1 B2 C1 C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

EN EL MOMENTO DE DAR UNA EXPLICACIÓN COMPLEMENTARIA,
CUANDO VOY A EXPLICAR UN CONTENIDO MÁS COMPLEJO O
CUANDO DETECTO O SUSPECHO QUE PARTE DE LOS
ALUMNOS NO ME ESTAN ENTENDIENDO.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ NO

5. ¿Has elaborado materiales?

~~SÍ~~ NO

→ LLEVO MES Y MEDIO, ME ELABORADO ALGUNA HOJA
Y LA IDEA ES IR ELABORANDO MATERIALES COMPLEMENTARIOS
AL LIBRO DE TEXTO.

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

→ CUESTIONARIOS SOBRE TEXTOS.

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

→ MUCHO DEL INGLÉS, COMPRENSIÓN

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

SÍ, Y ES UN PROBLEMA QUE ME PREOCUPA. VAN MÁS LENTO Y A LA LARGA SE IMPARTEN MENOS CONTENIDOS. ES UNA OPINIÓN COMPARTIDA POR OTROS DOCENTES. ALGUNO ME HA AFIRMADO QUE HASTA UN 40% MENOS (!)

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Disponer de más tiempo. En ocasiones en su centro
hemos usado las notas de atención educativa (Anexos
a la revisión) como complemento u hora extra de clase.

El hecho de ir más lentos en el plazo se debe a que
te ves forzado a repetir más veces los mismos conceptos
para asegurarte de que llegan. No hay la misma fluidez
que en volcánico o castellano.

Esto confirma la supresión que ha habido de ~~los~~
los problemas de los alumnos de escuelas en inglés y la
hora de obtener notas brillantes en la PDU. simplemente

~~se~~ obtienen una formación inferior en las Matemáticas.

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

 C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

 SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

SITUACIONES MUY CONCRETAS EN CAS QUE
EXPLICO ALGO EN INGLÉS, LO REPITO Y AL
FINAL LO TRADUCCO POR SI SIGUIERON NO
LO HA ENTENDIDO. SOBRE TODO AL PRIN-
CIPIO Y MUY POCAS VECES

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

 NO

-NO EXISTE.

-UTILIZO VARIOS LIBROS DE
REFERENCIA PERO MANUAL, COMO
TEL, NO HAY.

5. ¿Has elaborado materiales?

 SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

- WORKSHEETS, para la ESO. (SOBRE TODO PARA CONZERNIDOS LINGÜÍSTICOS)
- APUNTES, para la ESO y CICLOS
- EJERCICIOS PRÁCTICOS

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

- ENTIENDEN MEJOR EL INGLÉS HABLADO, Y ESCRITO.
- PRONUNCIAN MEJOR.
- EL SPEAKING NO SE PUEDE MEJORAR MUCHO DADA LA RAZÓN TAN ELEVADA. ES UNA PENA,

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

SÍ, EN LA ESO, PORQUE NO TENEMOS MÁS HORAS, COMO PASA EN CICLOS.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

- AUMENTAR LAS HORAS DE LAS ASIGN. QUE SE IMPARTEN EN INGLÉS.
- BAJAR LA RAZÓN EN LOS GRUPOS PLURILINGÜES

-
- PROPORCIONAR LA AYUDA CONTINUADA DE UN ASISTENTE NATIVO.
 - FOMENTAR LA FORMACIÓN CONTINUA DEL PROFESORADO EN LAS LENGUAS UTILIZADAS.
-

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

 B2

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

 SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Cuando es algo que me parece muy importante
y me quiero asegurar de que todos me entiendan.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

 NO

5. ¿Has elaborado materiales?

 SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

- APUNTES
- EJERCICIOS

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

- COMPRENSIÓN ORAL y ESCRITA.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

- Alcanzamos los contenidos mínimos pero en algunos casos de profundidad menos.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

-
- Disponer de asesores del programa.
plurilingüe específicos por áreas de estudio.
-

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Si, hay veces que tengo que simplificar excesivamente los contenidos o dejar de explicar algunas cosas porque si no sería imposible avanzar.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Contar con materiales ya elaborados para no tener que dedicar tanto tiempo a la preparación de las clases.

3

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2 X

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ X

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Digo en castellano, el significado de las palabras importantes (o incluso el significado de la frase después de haberla dicho 3 veces en inglés) y que resulta evidente que los niños/as no han comprendido de la explicación del juego, para que puedan ponerla en práctica. Mi asignatura es Physical Education, con una duración por lección de 45', entre traslados a la zona de clase, cambio de vestuarios, tengo la sensación que no puedo dedicar tanto tiempo a que comprendan el significado de lo que quiero decir.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

NO x (Google)

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍ

NO (poco a poco)

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

No lo sé, el avance es lento para poder descubrir un avance durante un año que llevo con el inglés como lengua vehicular.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Si, por supuesto. Mis alumnos son de 1º, 3º y 5º de Primaria y creo que la riqueza de la asignatura (completamente práctica) y el nivel de comunicación entre alumno-profesor no están al mismo nivel. Yo nunca he repetido juegos (entre sesiones) pero estoy empezando a pensar que debería hacerlo habitualmente porque creo que para que los alumnos puedan comprender las explicaciones de los juegos, las directrices de los mismos deberían repetirse tantas veces como lo haces con frases de saludo, despedida, de ánimo, etc..

En mi opinión, las frases comunes son las que realmente aprenden, pero las que se incorporan específicas de la asignatura, tardarán un tiempo en asimilarlas como para que los contenidos puedan estar al mismo nivel.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Mejorar los materiales sobre vocabulario específico de la asignatura para que cuando estás usándolo en la sesión sean capaces de comprender las partes fundamentales de las directrices empleadas.

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2X

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ

NO X

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Quando el tema es demasiado complejo y veo que no me siguen, traduzco alguna palabra o expresión. Intento mantenerme en la lengua pero es difícil con algunas explicaciones. Imparto la materia de Tecnología en 3º de ESO y a veces las explicaciones son complejas.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

X

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍ

X

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

Fichas de trabajo

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Fundamentalmente en comprensión oral. Cuesta mucho que ellos se expresen en inglés contestando a nuestras preguntas o cuando tienen que trabajar en los projects.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

No necesariamente, pero a veces sí se simplifica mucho lo que se explica.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

-Mejor competencia lingüística de los docentes que participamos en los programas, con un B2 creo que es insuficiente si el profesor no está en contacto siempre con la lengua.
-Se necesitan auxiliares de conversación nativos para apoyar a los docentes que hacen este trabajo.

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Casi siempre. En clase solo se proponían algunas actividades en inglés.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

Del programa de radio de la BBC Learning English 2 "6 minutes English" he escogido temas relacionados con la asignatura, los hemos escuchado, se ha realizado una exposición de ideas o debate (generalmente se empezaba en inglés y se desarrollaba en castellano, les era difícil argumentar en inglés) y han respondido a un cuestionario.

El mismo desarrollo con TED lessons or TED talks

Material, sobre todo textos, que proporciona el British Council. Adaptaba y modificaba las preguntas para relacionarlas con los contenidos de la asignatura.

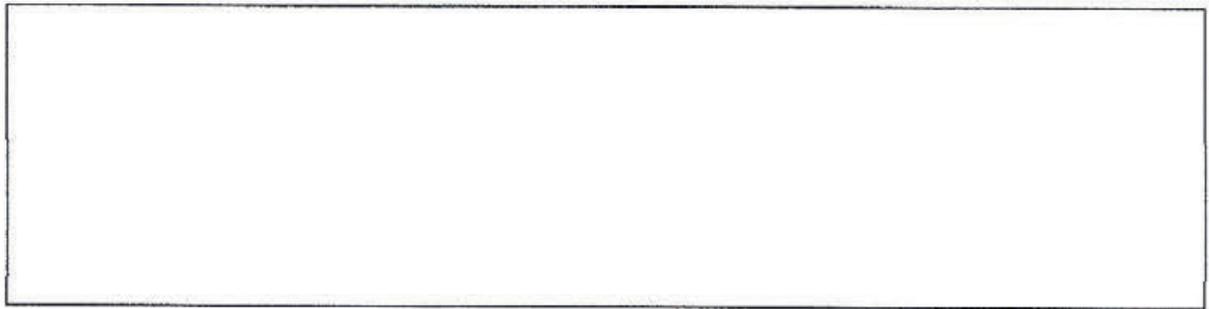
6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Por lo menos en escuchar inglés y en descubrir recursos en inglés que ellos no conocían.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Ese no era el problema de mi asignatura porque no tenía continuidad.

Si creo que les cuesta más entender porque la mayoría era Listening y sobre todo expresar y defender opiniones sobre temas actuales. Su vocabulario en general era reducido.



8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Creo que el uso de estos dos recursos que he mencionado es muy útil, es un inglés real y actual.

Propondría trabajar la expresión oral.

5

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1X

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍX

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Instrucciones concisas de seguridad cuando, tras haber sido explicadas en lengua inglesa, noto que algunas ideas clave no han sido bien entendidas por el alumnado.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍX

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍX

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

Flashcards con palabras clave para apoyar la comunicación.

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Ven la lengua inglesa como algo normal en su día a día escolar, y no como algo que les es ajeno.

Se han habituado a escuchar la lengua inglesa, mejorado su comprensión oral y la adaptación del oído a la misma.

Entienden perfectamente órdenes claras y directas que se han venido repitiendo a lo largo de todo el curso, así como vocabulario específico del área.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

No, aunque algunos contenidos deben ser adaptados a la metodología CLIL según el nivel de inglés del alumnado, particularmente aquellos que requieren una mayor expresión oral o aquellas actividades cuya explicación es compleja.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Menor número de alumnos por profesor.

Doble docencia.

Más tiempo para preparar las clases y desarrollar materiales.

Mayor conocimiento sobre cómo se imparte la asignatura en cuestión en países de habla inglesa (actividades y dinámicas propias del lugar, vocabulario específico, organización de alumnos y profesores, etc.).

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1X

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ

NOX

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

En el aula taller de tecnología.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍX

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍX

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

Monográficos, guías para confeccionar una presentación, Glossary.

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Destrezas orales, escritas en inglés.

Pérdida de miedo escénico.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Si

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Menor número de alumnos en el aula

Más tiempo para preparar las clases y desarrollar materiales

Cursos de formación

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

- Cuando los alumnos preguntan el significado de alguna palabra.
- Cuando algo de lo explicado en inglés no se ha comprendido bien lo repito en castellano.
- Cuando los contenidos que se están explicando son muy abstractos o resultan difíciles de entender también en castellano por ser algo nuevo que el alumno no ha estudiado en cursos anteriores.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍ

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

Material elaborado a partir de libros de texto y de páginas de internet. El material está disponible en la página *web* del centro. Algunos de los libros de texto utilizados en su elaboración son:

- Civic Education, Anaya.
- History Coreconcepts, Oxford Clil
- Citizenship Studies, Oxford
- Window on the world, EDCO.

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Al ser el tercer año en el que voy introduciendo contenidos en inglés en las asignaturas de EPC de 2º ESO y de ética de 4º noto que los alumnos se expresan cada vez mejor en inglés y tienen menos miedo a corregir actividades y expresar su opinión en este idioma, sobre todo en los cursos más bajos de secundaria.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Como sólo imparto en inglés una parte muy pequeña de la materia del curso y suele ser para reforzar lo ya trabajado en castellano, no tengo bastantes datos, pero creo que a medida que el nivel de inglés de los alumnos va aumentando el problema de ir despacio impartiendo los contenidos de otra asignatura en este idioma va disminuyendo. Considero que impartir una materia en inglés es muy beneficioso para el aprendizaje de la lengua porque mejoran en ella sin darse cuenta mientras están concentrados en otros objetivos que no son los puramente lingüísticos de gramática, ortografía...etc.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Que el número de asignaturas impartidas parcial o íntegramente en inglés fuera mayor y que las asignaturas fueran variadas para abarcar un campo mayor de vocabulario.

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1X

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Desde la asignatura de Art, para explicar técnicas o tareas en las que tras la explicación en inglés, detectas que no ha quedado clara.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

SÍX

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

SÍX

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Destrezas orales en inglés utilizando fórmulas de pedir permiso, prestar, pedir prestado, pedir ayuda, etc.

Pérdida de miedo a intentar comunicarse conmigo en inglés

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Sí, pero aprende vocabulario y estructuras en inglés.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

Menor número de alumnos en el aula

Sesiones más largas o incluso dobles, dado que ahora disponemos de 45 minutos para subir del patio, sacar los materiales, hacer la actividad y recoger.

No tener la obligación de terminar todas las láminas que el libro de la editorial plantean, y poder crear tus propias actividades para trabajarlas a modo proyecto, a largo plazo, y poder reforzar estructuras en inglés.

Cursos de de Inglés y de reciclaje del mismo.

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

B2

C1

 C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

 sí

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Todas — ART CLASS (CLIL)

- Giving instructions
- Explaining reading / phonetical difficulties
- Requesting students to ask or answer questions.

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

 sí

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

 sí

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

- Posters
- Worksheets /
- Stories
- Characters of Stories.

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

- Comprehension
- Speaking abilities (can ask or answer).
- Reading (Students Read Instructions in the Art class)
- Students take a role in what they are learning.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

No.
Dependerá en el alumno.
Depends on the students' linguistic abilities in their mother tongue

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

- Less number of students.
- Improve Speaking in Kindergarten levels. Introduce reading.
- Improve Speaking and Reading Skills in first grade and have reading be followed in other levels.
- Continue improving Speaking in 3rd - 4th / 5th - 6th and Reading, too.
- Courses that are really interesting.
- Time to prepare + create material

ENCUESTA AL PROFESORADO sobre el enfoque CLIL

1. Indica tu nivel de inglés

A1

A2

B1

 B2

C1

C2

2. ¿La asignatura la impartes íntegramente en inglés?

 SÍ

NO

3. En caso de utilizar la lengua materna, indica en qué situaciones:

Quando los niños pueden estar en "peligro"; utilizando tijeras, subiendo espalderas...

4. ¿Utilizas algún manual de tu asignatura en inglés?

 SÍ

NO

5. ¿Has elaborado materiales?

 SÍ

NO

En caso afirmativo, ¿qué tipo de materiales?

Visuales. (tarjetas con imágenes de objetos o acciones).
y audiovisuales (vídeos de canciones).

6. ¿En qué aspectos crees que han mejorado tus alumnos?

Listening y vocabulario.

7. ¿Consideras que con este enfoque aprenden menos contenidos de la materia que si se imparte en lengua materna?

Mi asignatura era Educación física, por lo que los contenidos conceptuales que se imparten son mínimos.

8. Indica qué aspectos o recomendaciones propondrías para obtener unos resultados mejorables.

La asignatura de Educación Física, con inglés como lengua vehicular, tenía ciertos problemas:

- Los niños al tener 4/5 años, no tenían nivel suficiente para entender mis indicaciones.
- Las actividades programadas debían de ser muy sencillas y como maestra debía de dramatizar mucho para que comprendieran lo que tenían que hacer.
- Al dar clases en el gimnasio, habían varios "peligros" para los niños.

