



UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación

TESIS DOCTORAL

AICLE en centros españoles no universitarios. Creación de una plataforma digital para el análisis de sus componentes y propuestas de mejora

PRESENTADA POR

José Manuel Alguacil García

Director

José Luis Ortega Martín

Granada, 2022



UNIVERSIDAD DE GRANADA

Autor: José Manuel Alguacil García

Director: José Luis Ortega Martín

Granada, 2022

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: José Manuel Alguacil García
ISBN: 978-84-1117-455-8
URI: <http://hdl.handle.net/10481/76082>

Agradecimientos

Supone una gran alegría poder agradecer la ayuda, colaboración y apoyo de todas aquellas personas que de algún modo u otro han estado presentes en el desarrollo de este trabajo, al que le he procurado dedicación y sobretodo un gran cariño.

En primer lugar, me gustaría poder dedicarle mi más sincero agradecimiento a mi director de Tesis y amigo, Don José Luis Ortega Martín. Sus consejos, saber hacer, experiencia, sentido común y coherencia en el trabajo me han servido de guía en todo momento. Creo que ha demostrado tener una paciencia infinita conmigo a lo largo del proceso, y eso lo convierte en un docente al que siempre estaré agradecido.

Quería expresar mi agradecimiento a los miembros del tribunal, no solo por invertir parte de su tiempo y dedicación en el proceso, sino por servir como referente y guía en estudios previos y futuros que inspiran la mejora de la investigación y la docencia.

A los centros educativos, equipos directivos y sobretodo docentes que han contribuido con su experiencia a la mejora de la calidad educativa a través de su buen hacer y práctica diaria; especialmente a aquellos compañeros que me han ayudado a con su ejemplo y cariño a ser mejor docente; dedicándole unos minutos a este estudio han mostrado un gran nivel de compañerismo y una muestra en su empeño en la mejora del alma docente. A mis estudiantes, a los que tanto me debo y de los que tanto aprendo. Muy especialmente a Adelaida Álvarez y Milagrosa Olmedo, del Campus Universitario de la UGR en Ceuta, por su paciencia, apoyo, consejos y ayuda en el momento en el que más la necesitaba, una suerte haberos tenido cerca.

Con mucho afecto, quería dar las gracias a mis seres queridos, amigos y familia, que siempre me acompaña y me muestra su cariño. A los que estáis ahí a diario, a los que veo poco y en especial a los que me faltáis; estáis en mi recuerdo diario y os echo mucho de menos. Gracias a mis hermanos, Macarena, Pilar, Rafa, Nona y Jesús, porque sé que os preocupáis por mí y llenáis mi vida de alegría con tantos primos de los que cuidar; incluyendo a Liath, que ha sido una gran apoyo todo este tiempo.

Con cariño quiero acordarme de mis padres, José Manuel y Marisa. Han sabido transmitirme el valor del estudio, del orden y de la alegría y con todo mi empeño quiero seguir su ejemplo para poder guiar a mis hijas en los mismos valores. Sois mis referentes en la vida y os tengo presentes en cada momento.

A mis niñas, mi Lucía y mi Alejandra, me guían y me protegen. Cada día aprendo algo nuevo de vosotras y le dais sentido a todo. Siento las horas que os he robado con este trabajo; prometo compensarlo con muchos proyectos de vida. Quiero que voléis alto.

Muy especialmente quiero darte gracias a ti Noelia, gracias por acompañarme cada día y completarme. Gracias por creer en mí y disfrutar de los momentos buenos juntos, pero sobretodo por haber sido mi apoyo en los no tan buenos, gran parte del trabajo es tuyo y necesito que estés ahí conmigo para compartir y hacer vida.

Muchísimas gracias a todos.

NOTA:

La presente Tesis Doctoral se ha guiado en su elaboración por las normas establecidas sobre el uso de lenguaje no sexista y el máximo respeto en este sentido; sin embargo, para poder evitar la sobrecarga gráfica que encontramos al referirnos a ambos géneros por separado, hemos optado por hacer uso del masculino genérico, incluyendo siempre que se haya utilizado la expresión de ambos géneros, masculino y femenino.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción y justificación	23
---	-----------

BLOQUE 1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1 DEFINICIÓN DE AICLE

1 AICLE	35
1.1 Principales metodologías tradicionales en la enseñanza de idiomas	35
1.2 Definición y evolución de AICLE	39
1.2.1 Definición de AICLE.....	39
1.2.2 Evolución del concepto	43
1.3 Precedentes en el origen de AICLE	47
1.3.1 <i>Dual-language immersion programs</i>	48
1.3.2 <i>English as a Medium of Instruction (EMI)</i>	51
1.4 Fundamentos de AICLE	54
1.4.1 El Desarrollo Cognitivo y AICLE	54
1.4.2 AICLE y la Teoría Constructivista	56
1.4.3 La Taxonomía de Bloom y AICLE	58
1.5 Conclusión del capítulo 1	62

CAPÍTULO 2: CONCEPTO DE BILINGÜISMO

2 Concepto de bilingüismo	67
2.1 Definición de bilingüismo	67
2.2 Tipos de bilingüismo	70

Índice de contenidos

2.2.1. Parámetros lingüísticos.....	70
2.2.2 Parámetros cognitivos.....	71
2.2.3 Parámetros relacionados con el momento de dominio o desarrollo	71
2.2.4 Parámetros sociales.....	72
2.3 Conclusión del capítulo 2	73

CAPÍTULO 3: EL BILINGÜISMO EDUCATIVO EN EUROPA

3 Bilingüismo educativo en Europa. Multilingüismo, plurilingüismo y diversidad lingüística en Europa	77
3.1 Bilingüismo y comunicación según el Consejo de Europa	78
3.2 Auge del bilingüismo educativo en Europa. Evolución de las iniciativas de la Comisión Europea en la promoción de lenguas	82
3.3 Multilingüismo y plurilingüismo.....	87
3.3.1 Multilingüismo y Plurilingüismo. Definiciones y distinciones	88
3.3.2 El profesorado europeo en contextos plurilingües	93
3.4 Iniciativas de promoción del plurilingüismo por parte de la Comisión Europea en la actualidad.....	98
3.4.1 La Comisión Europea y AICLE. Evolución del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en los informes Eurydice	98
3.4.2 Descripción de las iniciativas	102
3.5 Mapa lingüístico de Europa. Las lenguas de Europa	105
3.6 Conclusión del capítulo 3	108

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS PROGRAMAS EN LAS CCAA DE ESPAÑA

4.1 Análisis comparativo de las diferentes Comunidades Autónomas en España	113
--	-----

Índice de contenidos

4.2 Andalucía.....	115
4.3 Aragón	116
4.4 Asturias.....	118
4.5 Islas Baleares	119
4.6 Islas Canarias.....	120
4.7 Cantabria.....	121
4.8 Castilla la Mancha	123
4.9 Castilla y León.....	124
4.10 Cataluña	125
4.11 Comunidad Valenciana.....	127
4.12 Extremadura.....	128
4.13 Galicia.....	129
4.14 La Rioja	130
4.15 Madrid	132
4.16 Murcia.....	133
4.17 Navarra	134
4.18 País Vasco.....	135
4.19 Ceuta y Melilla	136

CAPÍTULO 5: ESTILOS DE APRENDIZAJE VINCULADOS A AICLE

5 Estilos de aprendizaje vinculados a AICLE	143
5.1 Las metodologías activas en la educación	143

Índice de contenidos

5.1.1 <i>Visual thinking</i> y AICLE	143
5.1.2 <i>Task Based Learning</i> y AICLE	145
5.1.3 Gamificación y AICLE.....	146
5.1.4 <i>Flipped Learning</i> y AICLE	148
5.1.5 Aprendizaje Cooperativo y AICLE	149
5.2 Proyectos de evaluación vinculados a AICLE	151
5.2.1 Evaluación de sistemas educativos.....	152
5.2.2 Evaluación de la naturaleza de AICLE.....	155
5.2.3 Evaluación de centros educativos.....	157
5.3 Conclusión del capítulo 5	159

CAPÍTULO 6: BIBLIOMETRÍA Y MAPAS CIENTÍFICOS DE AICLE

6 Bibliometría y mapas científicos de AICLE.....	163
6.1 <i>CO-WORD analysis</i> y análisis bibliométrico de AICLE.....	163
6.1.1 Software de Análisis Bibliométrico.....	163
6.1.2 Estudio bibliométrico de AICLE. Procedimiento y análisis de datos	164
6.1.3 AICLE Co-Word análisis. Resultados y conclusiones del estudio.....	168
6.1.4 Evolución temática de los términos.....	170
6.1.5 Diagramas estratégicos	171
6.2 Conclusión del capítulo 6	176

BLOQUE 2: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7. MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

7 Método y diseño de la investigación	183
---	-----

Índice de contenidos

7.1 Objetivo principal y objetivos secundarios	183
7.2 Método de la investigación.....	184
7.3 Diseño de la investigación.....	185
7.4 Instrumentos y procedimientos de toma de datos	187
7.4.1 Descripción del instrumento de toma de datos.....	188
7.4.2 Descripción de la estructura del instrumento de toma de datos	193
7.4.2.1 La encuesta docente	193
7.4.2.2 La encuesta de Equipos Directivos	203
7.5 Validación del instrumento de toma de datos	209
7.6 Proceso de toma de datos. Descripción de la muestra	211
7.7 Proceso de análisis de los datos	216

CAPÍTULO 8: RESULTADOS

8 Resultados	223
8.1 Resultados e interpretación de los datos obtenidos	223
8.1.1 Análisis de los datos obtenidos en cuestionario de equipos directivos	224
8.1.2 Análisis de los datos obtenidos en cuestionario de equipos docentes	229
8.1.3 Análisis de los datos obtenidos en ítems individuales	237

CAPÍTULO 9: CONCLUSIONES

9 Conclusiones de la investigación	249
9.1 Implicaciones pedagógicas	256
9.2 Límites de la investigación	257
9.3 Propuestas de futuro en la investigación	259

Índice de contenidos

CAPÍTULO 10: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

10.1 Referencias bibliográficas	263
• Lista de figuras	287
• Lista de tablas	295
• Índice de acrónimos	301
• Anexos	307

Introducción y justificación

“El lenguaje es el andamiaje del pensamiento.” **Fernando Lázaro Carreter (2001)**

Introducción y justificación del estudio

Aprender idiomas y comunicarse en otras lenguas ha sido siempre, entre otros elementos, una pieza fundamental en la evolución de los sistemas educativos a lo largo de la historia. Poder establecer sistemas de comunicación de manera fluida con habitantes de diferentes sociedades pasa por ser el anhelo de la condición humana desde hace miles de años (Pérez-Cañado, 2008).

En la actualidad, el aprendizaje de idiomas forma parte de la alfabetización básica en nuestros estudiantes junto con una cada vez más creciente cultura digital. Los objetivos básicos de nuestros sistemas educativos pasan por adquirir la habilidad de poder comunicarse en al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana, así como establecer indicadores de competencia lingüística adecuados (REDIE MECD, 2013).

El caso de España en particular pasa por una evolución significativa de menos a más en el nivel de aprendizaje de lenguas extranjeras. Por un lado, se podría decir que dicha evolución viene acompañada por una mejora de medios económicos. Sin embargo, debemos buscar elementos externos que hayan motivado una sustanciosa mejora en el interés por adquirir nuevos idiomas. Tradicionalmente, la enseñanza de idiomas en España no había destacado de manera positiva por un enfoque comunicativo, bien por falta de recursos o necesidad de una mejor formación docente (Ortega, Hughes y Madrid, 2017) o factores sociolingüísticos que, en cualquier caso, hacían que nuestro país estuviese a la cola en el aprendizaje de lenguas extranjeras con respecto a los sistemas educativos de su entorno a finales del siglo XX. Sin embargo, algo parece haber cambiado en este sentido, y son muchos los indicadores que muestran que el interés por comunicarse en lenguas extranjeras ha crecido en nuestro país. Existe un interés real por aprender idiomas y los medios para poder lograrlo han incrementado paulatinamente; desde la inclusión de medidas y asignaturas específicas en los currículum propuestos por las diferentes autonomías hasta encabezar a nivel europeo la

Introducción y justificación

implantación de enfoques metodológicos con el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) como protagonista (Ruíz y Lasagabaster, 2010).

Dentro de los factores que han influido en la mejora de la percepción del aprendizaje de idiomas vamos a considerar aquellos elementos que han podido determinar un avance significativo. Entre ellos, cabe destacar la cada vez más creciente internacionalización de nuestros centros educativos. El trabajo de la Comisión Europea en la movilidad de estudiantes a través de los diferentes programas ha añadido un carácter internacional a nuestra enseñanza en todos los niveles educativos, desde la Educación Primaria hasta la movilidad de los estudiantes Universitarios, pasando por la Formación Profesional en diferentes países de la Unión Europea. Los diferentes programas (Comenius, Grundvig, Erasmus +, eTwinning...) han supuesto una motivación que ha servido para despertar un interés cada vez más sólido en conocer otros países, con lo que esto conlleva en términos lingüísticos, culturales y sociales.

Por otro lado, las líneas de actuación desarrolladas por la Comisión Europea en los últimos treinta años marcarán por tanto la visión que se dé en este trabajo con respecto al tratamiento de aspectos clave como el uso de diferentes lenguas, la multiculturalidad o la organización escolar en los diferentes sistemas educativos. Compartiremos la visión que ofrece Europa de los mismos con el fin de delimitar la amplitud de los elementos a estudiar y ofrecer una visión coherente de los mismos.

Pasado un cuarto de siglo desde el nacimiento del enfoque metodológico protagonista de nuestro estudio, puede ser un buen momento para realizar un análisis del estado de la cuestión en nuestro país. Es indudable que el objetivo final de AICLE pasa por poder reforzar el aprendizaje tanto de contenidos como de lenguas extranjeras en los estudiantes y en los diferentes sistemas educativos, en sus aulas, en el diseño de unidades didácticas, así como en los elementos curriculares que sustentan la elaboración de las programaciones didácticas; por tanto, creemos necesario el análisis de la evolución desde esta perspectiva.

La intención de este estudio pasa precisamente por ofrecer un análisis exhaustivo del estado de evolución de AICLE en las aulas de España en este momento. Debemos observar aspectos clave que puedan determinar el éxito o el fracaso de la práctica educativa, elementos que determinan el día a día en el aula de un docente. El análisis, por tanto, se realizará *bottom up* y debe incluir aquellos elementos que forman la base

Introducción y justificación

para la implantación de un currículum basado en AICLE como enfoque metodológico, conocer elementos como la formación inicial y continua del profesorado, los recursos materiales, la organización escolar, las relaciones con el entorno escolar y el enfoque pedagógico de las materias serán imprescindibles en nuestro estudio. Es importante poder determinar la evolución de AICLE y comprender el desarrollo de su implantación, tanto a corto plazo como en un futuro más amplio; de esta forma podremos delimitar aquello que funciona como clave de prácticas educativas de éxito, así como precisar aquellas características susceptibles de mejora. Para poder determinarlas, debemos plantearnos el problema a resolver, para que de manera coherente se plantee un objetivo principal a resolver y con la finalidad de dar respuesta al problema expuesto, abordar una serie de objetivos secundarios que sin duda puedan completar este estudio.

El principal *problema* que se plantea en la investigación se puede formular de la siguiente forma: ¿están los centros educativos españoles preparados para poder desarrollar un programa bilingüe de manera efectiva? Para poder responder a esta conjetura de manera certera, debemos plantear un objetivo principal bien definido. El **Objetivo principal** es analizar los recursos y condiciones de los centros educativos españoles que ofrecen un programa AICLE como parte de su oferta educativa y, de esta forma, poder responder a la hipótesis planteada. Poder alcanzar nuestro objetivo principal se puede llegar a conseguir a través de los siguientes **objetivos secundarios**:

Objetivo secundario 1: estudiar la estructura de horarios y el nivel de coordinación entre los miembros de la comunidad educativa en los centros escolares.

Objetivo secundario 2: obtener información sobre los recursos materiales y humanos con los que cuentan los centros.

Objetivo secundario 3: conocer los planes de formación docente y cómo influyen en la valoración que los docentes tienen de sus clases.

Objetivo secundario 4: conocer la valoración por parte de los docentes sobre los programas de enseñanza bilingüe en función de las diferentes provincias en el sistema educativo español.

Objetivo secundario 5: Ofrecer una herramienta de coordinación para docentes, equipos directivos e investigadores a través de una plataforma digital en la que aportar recursos, alternativas de trabajo e información sobre programas en los centros educativos, así como ejercer una labor divulgativa que refuerce la figura de AICLE.

Introducción y justificación

El capítulo uno sirve para conocer los antecedentes en la enseñanza de idiomas; se ofrecen un breve resumen y las características básicas de cada enfoque didáctico con la idea de conocer su evolución en la historia. A continuación conocemos la definición de AICLE, le evolución del concepto desde su primera definición hasta poder ofrecer una propuesta que corresponda al objeto de este estudio. Es importante por tanto, conocer los principios metodológicos que le preceden y sirven de base; en última instancia conocemos los fundamentos de AICLE, de modo que podamos contar con las bases psicopedagógicas que justifican su solidez como enfoque metodológico.

El capítulo dos nos sirve para conocer en profundidad la noción de bilingüismo y analizar la complejidad del término desde las diferentes definiciones, perspectivas y los parámetros que lo componen.

Uno de los enfoques desde el que se observa la noción de bilingüismo, la perspectiva educativa, será la que protagonice el capítulo tres, en el que definimos y delimitamos la diferencia entre multilingüismo y plurilingüismo así como el punto de vista de los docentes al respecto. Es importante señalar que el análisis se puede realizar desde diferentes ángulos; nuestra intención es la de dotar a la investigación de la mayor consistencia posible desde el inicio, por lo que atenderemos siempre a la visión de la Comisión Europea en el planteamiento de las definiciones, los programas de promoción e iniciativas de fomento de las políticas educativas. La posición de la Unión Europea con respecto a la diversidad lingüística nos permite obtener una perspectiva coherente.

El capítulo cuatro analizamos la situación en las diferentes Comunidades Autónomas (CCAA) en el sistema educativo español. La diversidad educativa que nos rodea, en la que la organización escolar depende directamente de las diferentes consejerías de cada comunidad (excepto las Ciudades de Ceuta y Melilla) nos va a permitir analizar diferentes modelos de implementación y organización de programas lingüísticos según el contexto escolar en el que se desarrolle. La forma de analizar la situación de los programas en las diferentes CCAA será a través del análisis de los portales de información que se ofrece a los ciudadanos en internet desde las administraciones públicas.

En el capítulo cinco analizamos diferentes sistemas de evaluación que se realizan sobre AICLE y que nos ayudan a determinar los ámbitos en los que dividirlo, y determinar los que nos parecen más interesantes para incluir en el instrumento y, por

Introducción y justificación

tanto, en nuestro estudio. Previamente, en la sección se describe la vinculación directa que existe entre AICLE y la puesta en práctica de metodologías activas. Nuestra intención es la de conocer la relación entre dichas metodologías y su puesta en práctica en el aula. Para ello, conocemos el origen de cada metodología, analizamos brevemente su fundamento psicopedagógico y lo contrastamos con la estructura ya conocida de AICLE; de este contraste nace un elemento en común entre ambos.

En el capítulo seis buscamos ofrecer la misma consistencia en la revisión teórica pero en este caso desde una perspectiva puramente científica; para ello, realizamos un análisis bibliométrico sobre las investigaciones que sobre AICLE se han realizado en las últimas tres décadas. Como resultado, se ofrece la producción de mapas científicos que determinan, mediante el análisis de grupos de palabras, las tendencias en investigación que hemos tenido en el pasado, las que existen actualmente y las tendencias en los estudios en el futuro más inmediato. Los mapas científicos ofrecen de manera visual y sencilla los aspectos más importantes de AICLE y sirven como base objetiva sobre la que fundamentar las dimensiones en las que dividimos el instrumento de toma de datos. Estas dimensiones, que resultan cruciales en nuestro estudio, son los ámbitos de AICLE sobre los que basamos nuestro análisis, y que vienen detallados en la sección correspondiente a la descripción del instrumento. Es importante recalcar desde el principio que confeccionaremos el instrumento de toma de datos basándonos en la información sobre las dimensiones que nos ofrece la bibliometría.

Una vez finalizado el bloque correspondiente a la fundamentación teórica, analizamos tanto el método como el diseño de la investigación en el capítulo siete. Definimos tanto nuestro objetivo principal como los objetivos secundarios derivados del estudio; en esta sección explicamos la razón por la que una investigación cualitativa es la que más se ajusta a nuestras necesidades, para poder describir las cuatro etapas en las que hemos desarrollado la investigación. Una vez definida la investigación, conocemos los detalles del instrumento de toma de datos y analizamos las dimensiones en las que dividiremos su contenido; agrupar las preguntas que se realizan a los usuarios en dimensiones definidas nos permite conocer de manera más efectiva la situación de los usuarios y plantear la mejor solución al problema de la investigación.

El capítulo ocho nos permitirá realizar un análisis de los resultados obtenidos; mediante el estudio estadístico de las respuestas conoceremos si existen resultados

Introducción y justificación

significativos al contrastar la información sobre las dimensiones en el instrumento. Elementos como la situación administrativa de los centros educativos, la gestión de las plantillas docentes o la formación del profesorado pueden resultar determinantes en la propuesta pedagógica de los centros educativos. Es interesante conocer también las respuestas y los datos obtenidos en función del área geográfica y si estas condicionan los resultados. En última instancia, se analizan los valores que ofrecen las respuestas obtenidas de aquellos elementos que se ofrecen como ítems individuales, sin formar parte de una agrupación mayor, ya que ofrecen una información determinante para conocer los programas educativos en los que se desarrollan.

Para concluir el bloque dedicado a la investigación así como la propia investigación, el capítulo nueve nos permite extraer conclusiones en base al análisis de los datos obtenidos anteriormente; se contrasta nuestro criterio con aquellas propuestas que ofrece la literatura. Esto nos guía hacia las implicaciones pedagógicas derivadas del estudio, así como a la propuesta de diferentes alternativas que pudiesen enriquecer la investigación, ampliando los campos de estudio y la profundidad de los mismos.

Consideramos importante resaltar que la base de este estudio tiene un carácter práctico, nos interesa conocer qué ocurre en el ámbito de aula y cómo podemos mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas sus perspectivas; poder plasmar esta esencia en las diferentes secciones es importante y pertinente.

Antes de comenzar con la definición de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) y su evolución en el tiempo, debemos especificar dos aspectos. Por un lado, es nuestra intención clarificar la terminología a utilizar al referirnos a los centros que ofrezcan programas educativos en los que parte de los contenidos se ofrezcan en lengua extranjera. Tal y como indican Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018), es importante aclarar la problemática derivada de la definición del centro como «centro bilingüe» o «centro AICLE» y las implicaciones de ambas etiquetas; la organización del centro para conseguir alcanzar los objetivos establecidos dentro de su proyecto de educación bilingüe/AICLE; la formación inicial y permanente del profesorado; y la selección del profesorado para la implementación de programas bilingües/AICLE. En nuestro caso, y por ceñirnos a un criterio uniforme en la definición, atenderemos la propuesta ofrecida por el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) en la nomenclatura de estos centros. En estos casos, el

Introducción y justificación

MEFP se refiere a ellos como centros con programas de Aprendizaje Integral de Contenido y Lengua Extranjera (MEFP, 2020).

En segundo lugar, queremos indicar que los criterios en las definiciones y atención a políticas educativas con respecto a la enseñanza de idiomas son variadas y en muchos casos podrían llevar a confusión. En nuestro caso, nos ceñiremos a los criterios y definiciones que ofrece la Comisión Europea al respecto, de modo que se pueda atender a los principios de coherencia a lo largo del estudio.

Bloque 1 FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1: Definición de AICLE

Capítulo 1: Definición de AICLE

“Aprender otro idioma es como convertirse en otra persona”

Haruki Murakami (2009)

1. AICLE

Para poder conocer AICLE como enfoque metodológico sería conveniente estudiar el desarrollo histórico de la enseñanza de idiomas y describir los procesos que se han venido aplicando a lo largo de los años; analizar su evolución nos ayudará a conocer la situación actual. Se debe puntualizar que la adopción de un método determinado por parte de los docentes no obedecía a causas aleatorias. El contexto social e histórico en el que se daban estas enseñanzas condicionan el proceso de enseñanza/aprendizaje y pautaron su evolución.

Con el objetivo de obtener una visión más actualizada del momento en el que nos encontramos, y sobretudo hacia dónde nos dirigimos, se ofrece una breve descripción de la evolución histórica que han tenido las siguientes metodologías así como de sus características principales.

1.1 Principales metodologías tradicionales en la enseñanza de idiomas

a) Gramática-Traducción

El Método de Gramática-Traducción deriva directamente de la enseñanza de idiomas desarrollada en la antigua Grecia; su evolución continúa en la enseñanza del Latín como lengua franca en la Europa medieval (Rivers, 1981). El método de Gramática-Traducción continúa en escena como método único de enseñanza de idiomas hasta finales del siglo XIX, momento en el que la enseñanza de lenguas extranjeras toma carácter académico y se someten a una profunda reforma. Su principal objetivo era la traducción de textos clásicos y el estudio memorístico de las normas gramaticales para traducir oración por oración. El método de Gramática-Traducción se caracterizaba por:

- Uso de oraciones inconexas para trabajar aspectos gramaticales.
- La lengua de aula era la lengua materna (L1).
- El enfoque comunicativo de forma oral era inexistente o muy poco frecuente tanto por parte del profesor como por parte del alumnado.

Capítulo 1: Definición de AICLE

- El trabajo consistía en la memorización de listas de vocabulario y normas gramaticales.

b) Métodos Naturales o Directos

Tras la revolución industrial y el cambio de la sociedad del siglo XIX hacia relaciones internacionales más globalizadas, la metodología de la didáctica de las lenguas adquiere nuevas perspectivas. Los métodos naturales surgen de la necesidad de aportar un mayor conocimiento sobre los aspectos orales de la comunicación a los estudiantes. Las novedades aportadas por los métodos naturales o directos son:

- La lengua extranjera (L2) pasa a ser la lengua de instrucción. Por primera vez se enfatiza la docencia y la metodología de trabajo en la lengua objeto de aprendizaje.
- La gramática no se memoriza y luego se aplica a oraciones por traducir, sino que se aprende de forma inductiva de los propios diálogos.
- Los diálogos breves se convierten en la unidad básica de trabajo.

El nacimiento de estos métodos directos supuso un paso adelante en la metodología de idiomas. Sin embargo, el uso de las nuevas tendencias didácticas sólo pudo afianzarse en los niveles más básicos de la Educación Primaria. En la Educación Secundaria, los profesores demandaban tener un mayor control en la evolución del aprendizaje del alumno a través de controles rigurosos sobre el conocimiento de normas gramaticales. Durante la década de los años 20 surgieron diversos métodos que clamaban por las ventajas obtenidas a través del Método Directo pero con el control sobre el aprendizaje que el docente tenía a través del Método de Gramática-Traducción (Bussmann, 1996).

c) Método de lectura (*Reading Method*)

Uno de los métodos que más destacó tras la irrupción del Método Directo fue el Método de Lectura. Implantado originalmente en los Estados Unidos, se incorporó a las aulas europeas durante la década de los 20. Este método abogó por adaptar algunas de las nuevas ideas al Método Tradicional (Saril *et al*, 2020). Sus propuestas se basaban en los siguientes criterios:

- La lengua de instrucción sería la L2 o *Target Language*.
- Renunciaron al aprendizaje inductivo de la gramática.

Capítulo 1: Definición de AICLE

- La unidad de trabajo consistía en lecturas graduadas con vocabulario concreto, de forma que el alumno pudiese aprender la lengua dentro de un contexto determinado pero siempre de forma controlada.

La evolución y el uso del Método de Lectura continuaron en la práctica durante las siguientes dos décadas.

d) Método Situacional

El Método Situacional defiende que el uso adecuado de una lengua no consiste tanto en la utilización gramaticalmente correcta de oraciones como en la elección de las frases adecuadas para cada situación. Se centra principalmente en la imitación y el refuerzo (Martín, 2010) basándose en las teorías de la Psicología Conductista propuestas por Palmer y Hornby desde los años 30 hasta los 60. La teoría de la lengua que parte de este método defiende los siguientes principios:

- La selección, programación y presentación de los contenidos lingüísticos parten de diferentes situaciones de la vida real.
- La gramática y el vocabulario se presentan de forma graduada.
- La gramática se enseña mediante un procedimiento inductivo, se deduce la norma después de una muestra de la lengua.
- La unidad de trabajo principal son los ejercicios de sustitución.

La década de los 60 trajo consigo una revolución en la definición de algunos conceptos sobre el conocimiento que hasta ese momento se tenía sobre la lengua en sí y sobre su uso. Chomsky (1966), bajo la influencia de la Psicología Cognitiva, define la lengua como una facultad innata de todo ser humano y no un comportamiento imitado. Por tanto, la lengua se crea a partir de una serie de normas abstractas que el ser humano debe interiorizar, y no aprender a través de la repetición y hábitos. De esta forma, Chomsky establece la diferencia entre competencia y actuación. La competencia se basa en el conocimiento de estas normas abstractas que constituyen una lengua. La actuación se refiere a la ejecución de estas normas a través del uso de la lengua. Los principios que subyacen a las lenguas son considerados universales.

Las aportaciones de Chomsky, pusieron de relieve la necesidad de definir nuevos conceptos tanto en la adquisición de la L1 como del aprendizaje de lenguas extranjeras, algo que ya habían exigido las ciencias sociales. Asistimos en ese momento al

nacimiento de la metodología de la enseñanza de idiomas como ciencia propia, vinculado a las ciencias sociales. La contribución de las diferentes ciencias de estudio de la lengua (Psicología, Sociología, Antropología y Lingüística) converge en el nacimiento de la Sociolingüística.

e) Enfoque Comunicativo

Nace en Gran Bretaña en la década de los 70 y desde el punto de vista académico ha obtenido un amplio respaldo. El contexto social del que emerge este nuevo enfoque viene acompañado por el fuerte desarrollo del Mercado Común Europeo; institucionalmente hablando, surge con el apoyo del entonces Consejo de Europa para dar respuesta a un mercado laboral que exigía el aprendizaje de idiomas dentro del mercado europeo. Las bases de este Enfoque Comunicativo han de buscarse en las teorías de los lingüistas británicos, Firth y Halliday (1961), el sociolingüista americano Hymes, y los filósofos Austin y Searle. (Alibekova, Z. y Urinboyeva , 2020). Las propuestas de cada uno de estos autores están presentes en las bases lingüísticas en las que se dividen los componentes de AICLE. Cada uno de estos aspectos será observado dentro del componente correspondiente. Dentro de las características más importantes del Enfoque Comunicativo podríamos destacar las siguientes:

- Las tareas se basan en el uso de comunicación real.
- Destacan como tareas significativas: negociación de significado, resolución de problemas o juego de roles.
- Se permite el uso de L1.
- Las destrezas comunicativas de lectura y escritura se pueden abordar desde el primer día.
- Los errores por parte de los alumnos son esperables y forman parte del aprendizaje.
- Se espera un alto grado de interacción entre los alumnos.
- Se busca que la comunicación en L2 provoque un alto grado de motivación entre los estudiantes.
- Se enfatiza el autoaprendizaje, ya que cada estudiante necesita un ritmo y unos aspectos metodológicos diferentes en cada caso.
- Se utilizan diferentes agrupamientos en función de la tarea a desarrollar: en parejas, en grupos, individual...

1.2. Definición y evolución de AICLE

El hecho de poder integrar el aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras de manera equilibrada en diferentes contextos educativos requiere de una explicación minuciosa y detallada; más aún si tenemos en cuenta que surge como respuestas a las necesidades educativas planteadas en un contexto de diversidad lingüística y cultural muy variado. Con esta intención nos proponemos definir el concepto de AICLE. Conocer su definición es básico para poder avanzar en el desarrollo de nuestro estudio además de imprescindible para conocer el nacimiento del concepto y su evolución como punto de partida. También será necesario conocer sus componentes y analizar los precedentes en base a dos propuestas pedagógicas que comparten con AICLE su naturaleza dual, esto es *Dual Immersion Programs* y *English as a Medium of Instruction (EMI)*. En última instancia, analizaremos los fundamentos de AICLE para entender el enfoque desde sus orígenes.

1.2.1. Definición de AICLE

El término fue acuñado por primera vez en 1994 y puesto en escena en 1996 por la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) y la *European Platform for Dutch education*, (Fortanet-Gómez y Ruiz-Garrido 2009) como CLIL, iniciales de *Content and Language Integrated Language*. AICLE se define en este momento como actividades en las que asignaturas o parte de las asignaturas se enseñan a través de una lengua extranjera con un doble propósito: el aprendizaje de contenido y el aprendizaje de una lengua extranjera de manera simultánea (Marsh, 1994). Desde entonces, fueron muchos los autores que optaron por su investigación en función de los diferentes campos de estudio. Uno de los grandes objetivos en esta fase de desarrollo de AICLE pasa sin duda por ofrecer un marco conceptual claro y una base teórica sólida. En este sentido, Do Coyle define el Marco Conceptual de las 4 C's (Coyle, 1999). Coyle establece que una sesión AICLE debe estar fundamentada en los cuatro elementos fundamentales que la definen:

- Contenido: se basa en el conocimiento, las habilidades y la comprensión específica de la asignatura.
- Comunicación: basada en el uso de la lengua extranjera para aprender y comunicar el contenido de la asignatura.
- Cognición: Se refiere a las habilidades de pensamiento y la formación de conceptos (abstractos y concretos), así como la comprensión y el lenguaje.

Capítulo 1: Definición de AICLE

- Cultura: Establece la conexión entre el aprendizaje de ambos, contenido y lengua con las culturas del estudiante y de la lengua extranjera.

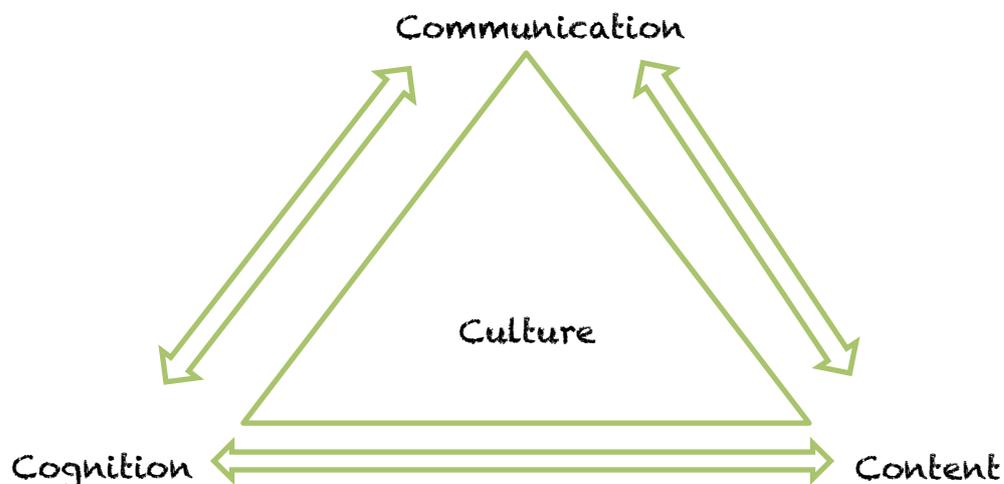


Figura 1: Modelo 4 C's desarrollado por Coyle (1999). Fuente: Coyle 2007.

En este momento se abre un debate sobre la conceptualización de AICLE tanto desde un punto de vista puramente teórico como desde la base sobre la que definir su desarrollo práctico. Marsh (2002), a través de su obra *CLIL/EMILE: The European dimension* define la base teórica de AICLE sobre cinco dimensiones interrelacionadas entre ellas:

- La Dimensión Cultura, que se basa en el conocimiento intercultural, el entendimiento y el desarrollo de habilidades comunicativas así como una base de conocimiento sobre países vecinos y grupos minoritarios, ampliando de esta forma el horizonte cultural.
- La Dimensión Contexto, que prepara a los estudiantes hacia una internacionalización, especialmente en el contexto de la UE, dando acceso a reconocimiento y certificaciones de carácter internacional.
- La Dimensión Lengua, que implica la mejora de la competencia en lengua extranjera, las habilidades en comunicación oral, la conciencia sobre la lengua materna y la lengua extranjera así como el desarrollo de actitudes e intereses plurilingües.
- La Dimensión Contenido, concediendo la oportunidad de aprender contenido a través de diferentes perspectivas, accediendo a terminología específica sobre las

materias de estudio y preparando al estudiante para su futura incorporación al mundo laboral.

- La Dimensión aprendizaje, que complementa las estrategias individuales de aprendizaje, diversifica los métodos y prácticas de aula e incrementa la motivación hacia el aprendizaje.

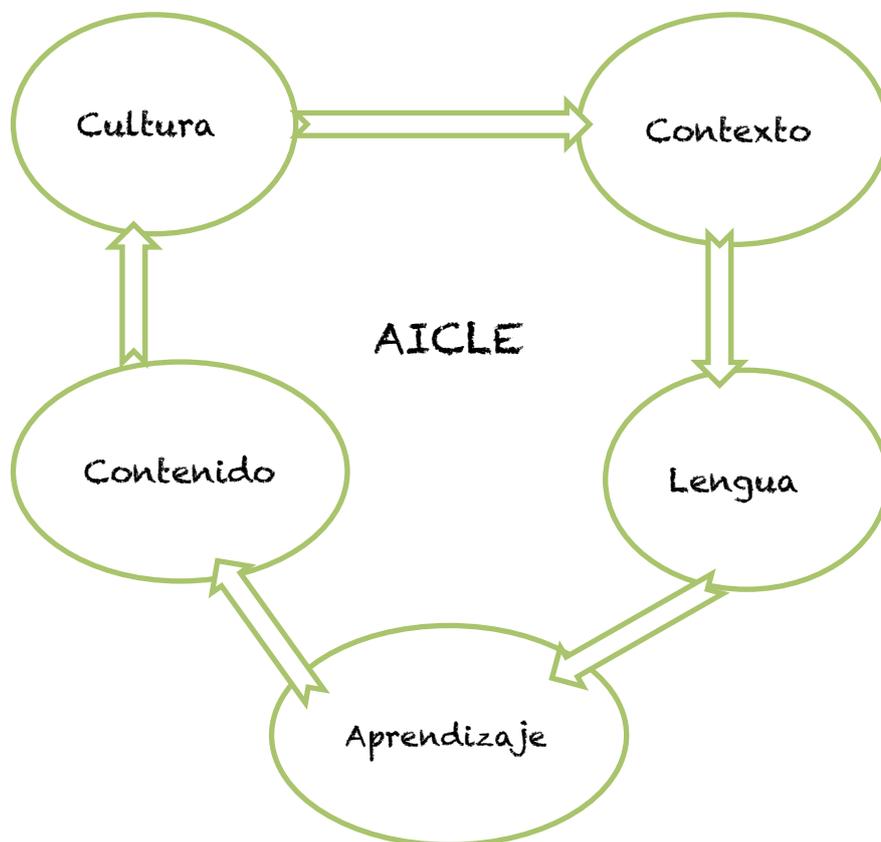


Figura 2: Dimensiones de AICLE según Marsh (2002). Fuente: Marsh 2002.

Las Dimensiones propuestas por Marsh en 2002 refuerzan tanto el marco conceptual como la teoría de AICLE desde un punto de vista curricular. Quizás lo más destacado en este sentido sea que el panel de expertos que participaron en el estudio reforzaron junto con Marsh la noción de AICLE como *umbrella term*, dando cobertura a diferentes propuestas metodológicas. Se destaca como elemento primordial la flexibilidad en su adaptación a los diferentes contextos educativos en los que se ponga en práctica. Adquiere por tanto gran importancia la etiqueta de *enfoque metodológico* que acompaña a AICLE como parte esencial en su definición base (véase Baetens Beardsmore, Coyle, de Bot, Marsh, Muñoz, Takala y Wolff, 2002). En definitiva, AICLE no debe ser entendido como un método que seguir paso a paso, sino como un

Capítulo 1: Definición de AICLE

enfoque metodológico que permita integrar lengua extranjera y contenidos en función del marco educativo en el que se desarrolla.

La facilidad para poder adaptarse a diferentes contextos, junto al interés por parte de la Comisión Europea en utilizar AICLE como respuesta a la diversidad lingüística, hacen que el nuevo enfoque metodológico afiance su posición en los diferentes sistemas educativos europeos. Un primer estudio a gran escala se publicó en 2006 por parte de la propia Comisión a través de su red Eurydice. En este sentido, la contribución de la publicación de Eurydice (2006) y sus posteriores actualizaciones al análisis de AICLE se consideran esenciales para este estudio, al menos en la aportación de datos significativos, por lo que requiere una sección de análisis específico. El informe Eurydice (2006) argumenta sobre AICLE:

AICLE es la plataforma de un enfoque metodológico innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua. Así, sus partidarios insisten en que ambos, la lengua y la materia no lingüística, constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de una sobre otra. Además, para conseguir este doble objetivo es necesario desarrollar un método didáctico especial, en el que el aprendizaje de la materia no lingüística no se hace en una lengua extranjera sino con y a través de una lengua extranjera. Esto implica la aplicación de una metodología más integradora de enseñanza y aprendizaje, y exige de los docentes una especial atención no sólo a la enseñanza de las lenguas, sino también al proceso de enseñanza en general (Eurydice, 2006, p.7).

Coyle (2007) argumenta en este sentido que dada la diversidad y la flexibilidad como enfoque inclusivo de AICLE, una de sus grandes virtudes se puede convertir al mismo tiempo en una debilidad, dado que la fuerza de AICLE se enfoca en integrar contenidos y aprendizaje de lenguas en contextos variados y dinámicos basándose tanto en iniciativas de aula *bottom-up* como en políticas educativas bien definidas *top-down*. Su debilidad puede radicar en la interpretación de dicha flexibilidad de manera arbitraria, sin que la práctica quede enmarcada en un contexto educativo con objetivos claros y resultados preestablecidos.

Capítulo 1: Definición de AICLE

En este momento de desarrollo de AICLE como enfoque metodológico se crea por tanto un debate terminológico sobre la verdadera naturaleza de su definición y sus marcos conceptuales, así como los aspectos que lo definen; AICLE se encuentra con una variedad terminológica en las pedagogías que lo rodean, así como una diversidad en las definiciones y enfoques (Coyle, 2008).

1.2.2. Evolución del concepto

Las diferentes conceptualizaciones ofrecidas hasta ese momento sobre AICLE varían en función de su ámbito de implementación (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011; Cenoz, Genesee y Gorter, 2013), oscilando desde aquellos autores que se centraron en el trabajo a nivel de técnicas de aula y sus propuestas pedagógicas hasta aquellos que orientaban sus investigaciones hacia el origen constructivista y las teorías de adquisición de lenguas extranjeras (Halbach, 2010; Georgiou, 2012). En este sentido, Cenoz, Genesee y Gorter (2013) argumentaron que en ocasiones se puede encontrar la definición de AICLE como programa educativo global mientras que en otras se puede encontrar su definición refiriéndose a una sola sesión o un conjunto de actividades desarrolladas en una lengua extranjera.

Si bien es cierto que en este momento la conceptualización de AICLE surge como tema principal de estudio, la literatura producida desde la publicación de Eurydice (2006) se centró en el análisis de diferentes aspectos más específicos. La publicación de artículos crecen exponencialmente ahondando sobre diferentes temáticas. La adquisición de competencia comunicativa por parte de los estudiantes cobró un protagonismo especial en las investigaciones (Véase Serra, 2007; Ruíz de Zarobe 2008; Lloranc-Paszylk, 2009; García Mayo y Villarreal, 2010; Várkuti, 2010; Roquet i Pugès, 2011). El objetivo principal propuesto por estas investigaciones incidía en medir el nivel de adquisición de la lengua extranjera a través de la influencia de AICLE; conocer si realmente adoptar el enfoque comunicativo permitía a los estudiantes adquirir destrezas comunicativas en la lengua extranjera y poder medir su impacto. Independientemente de la gran variedad de sistemas educativos en los que se desarrollaron los estudios, así como de la amplia gama de etapas (desde educación primaria a educación universitaria), todas las investigaciones compartían un punto en común en sus conclusiones finales. Los estudiantes expuestos al enfoque metodológico AICLE mostraban un mayor nivel de adquisición en las destrezas de competencia comunicativa de la lengua extranjera a

estudiar, principalmente inglés. (Várkuti 2010, Roquet i Pugès, 2011).

Otro de los tópicos que llamaron la atención de diversos autores se basó en el análisis de la interacción discursiva en el aula (véase Dalton-Puffer and Nikula, 2006; Nikula, 2007; Lorenzo, 2008; Moore and Dooly, 2010). Cobró especial importancia conocer el modo en el que se desarrollaban las interacciones lingüísticas en el aula; el tema de las investigaciones se centró principalmente en el análisis del discurso y la interacción entre profesores y alumnos en centros educativos en los que se implantó un programa AICLE. Elementos como la pragmática del discurso en el aula (Dalton-Puffer y Nikula, 2006), las instrucciones en el aula (Lorenzo, 2008), la negociación del significado y el uso de la comunicación no verbal entre estudiantes y docentes (Moore and Dooly, 2010), la interacción comunicativa y el turno de habla en las aulas de educación Secundaria (Moore, 2011). Los resultados obtenidos en los diferentes estudios fueron muy uniformes en sus conclusiones; finalmente se llegó a la conclusión de que el registro y la fluidez en el discurso de los estudiantes AICLE en lengua extranjera obtenía mejores resultados que aquellos que no pertenecían a grupos AICLE.

Los aspectos motivacionales entre los estudiantes emergieron como otro aspecto que cobró protagonismo entre las publicaciones; la idea de cómo se percibían las clases mediante la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera se pudo ver en numerosos artículos (véase Lasagabaster y Sierra, 2009; Lasagabaster, 2010; Hunt, 2011).

A modo de ejemplo se pueden destacar las investigaciones de Lasagabaster y Sierra (2009) que estudiaron la actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras contrastando a estudiantes AICLE con aquellos que no se encontraban inmersos en un programa lingüístico en una muestra total de 287 centros de Educación Secundaria en el País Vasco, España. Además, Lasagabaster (2010) complementó este estudio con una investigación enfocada en medir la motivación de los estudiantes hacia el inglés como lengua extranjera en contextos AICLE en una muestra total de 191 estudiantes de Educación Secundaria.

Hunt (2011) desarrolló una investigación similar analizando la percepción de los estudiantes a través de sus experiencias en Asignaturas No Lingüísticas (ANL) que cursaban a través de AICLE. Un total de 283 estudiantes expresaron a través de

Capítulo 1: Definición de AICLE

diferentes cuestionarios su actitud hacia las ANL cursadas a través de AICLE en el sistema educativo británico.

Todas las investigaciones que estudiaron los factores motivacionales entre los estudiantes de AICLE obtuvieron del mismo modo un nexo común en sus conclusiones. En este sentido, los estudiantes de los diferentes estudios consideraron AICLE como una herramienta muy práctica para el uso de idiomas al tiempo que aprendían nuevos contenidos.

La implantación de AICLE en el sistema educativo y su desarrollo en el aula protagonizó estudios a gran escala en diferentes regiones europeas, ya que en muchos casos esta implementación se realizaba por primera vez en función del área geográfica (véase Infante, Benvenuto y Lastrucci, 2008; Dalton-Puffer, Hüttner, Schindelegger y Smit, 2009; Casal y Moore, 2009; Costa y Coleman, 2010).

Esto se ve ejemplificado en estudios como el desarrollado por Infante, Benvenuto y Lastrucci (2008) que estudiaron la integración de AICLE en los centros de educación primaria del sistema educativo italiano, el estudio desarrollado por Dalton-Puffer, Hüttner, Schindelegger and Smit (2009) que centraron su análisis en el proceso de implementación de AICLE en centros de Formación Profesional en Austria, o el estudio de Casal y Moore (2009) que involucraron a diferentes agentes del sistema educativo (estudiantes, profesores y familias) para poder conocer con mayor detalle el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía, España. A nivel Universitario, Costa y Coleman (2010) desarrollaron un estudio para poder obtener información sobre la implementación de AICLE a nivel universitario en el sistema educativo Italiano.

La conclusión que se pudo obtener de estos estudios coincidían en dos aspectos fundamentales. Por un lado se consideró muy importante la variable contextual al realizar un estudio de implementación de AICLE en una etapa del sistema educativo, debido a la gran variabilidad que se podía encontrar de un contexto a otro. Por otro, todos los estudios concluyeron con la necesidad de proveer a investigadores y docentes con mayores recursos para poder cubrir con suficiencia el crecimiento exponencial del enfoque metodológico en las diferentes etapas educativas.

Por último, podemos encontrar artículos que ponen en duda la idoneidad del enfoque y su capacidad para dar cobertura a las necesidades educativas de los estudiantes (Bruton, 2011; García López y Bruton, 2013).

Capítulo 1: Definición de AICLE

Tras la publicación de la actualización del informe Eurydice (2012), la evolución de la literatura con respecto a AICLE muestra una tendencia hacia aspectos más prácticos. La publicación de obras como *CLIL Activities* (Dale y Tanner, 2012) o *Putting CLIL into Practice* (Ball, Kelly y Clegg, 2015) son muestras del interés que existe en estos momentos por el estudio de actividades, unidades didácticas y prácticas de aula como elemento central. El aula se torna en el pilar básico que centra los estudios y los aspectos didácticos relacionados con AICLE; los elementos más funcionales (elaboración de sesiones, unidades, implementación en el currículo, evaluación...) se convierten desde el 2012 en la temática principal de la investigación y la formación docente.

La tendencia por estudiar AICLE a nivel de prácticas de aula ha permanecido como preferente durante la segunda década del siglo XXI, y la implementación de políticas educativas se han diseñado desde la perspectiva de los centros educativos (San Isidro y Lasagabaster, 2019). Estas políticas educativas se encuentran intrínsecamente conectadas a la competencia docente, a la formación del profesorado, la coordinación y colaboración de centros así como la integración curricular (San Isidro y Otto, 2019).

Esta perspectiva delimita la definición de AICLE que motiva el planteamiento de este estudio. En este sentido, AICLE podría quedar definido como el conjunto de prácticas docentes que se coordinan y desarrollan en el aula para poder integrar la enseñanza de contenidos a través de una lengua extranjera. Dado que se trata de un enfoque metodológico flexible, el nivel y número de elementos a coordinar varían en función del contexto educativo; sin embargo, ciertos factores son comunes a todas las situaciones en las que AICLE se pone en práctica. El Marco Legislativo, que determina la coordinación de equipos docentes y la configuración escolar, la formación docente y su nivel de instrucción metodológica y lingüística, las instalaciones y el entorno físico, el uso de las TIC, el nivel de internacionalización educativa o la comunicación con las familias como factores claves que pueden determinar una práctica educativa de éxito. Estos elementos pertenecen, sin duda, al ámbito escolar. Se consideran las herramientas y las disposiciones que el centro educativo debe poner en práctica, tal y como se ha mencionado, para determinar la práctica educativa; sin embargo, de igual forma se deberían considerar factores que pertenecen casi de forma exclusiva al ámbito personal del estudiante. Las experiencias personales, el nivel de motivación, el ámbito social o

las perspectivas culturales son elementos que funcionan en la fórmula de manera arbitraria en función del contexto.

La pertinencia de este estudio queda totalmente definida en relación con los factores escolares claves en el ámbito educativo que determinan la práctica AICLE en las aulas de las diferentes CCAA en España.

1.3 Precedentes en el origen de AICLE

Cabe recordar que AICLE nace y se desarrolla como enfoque metodológico en un contexto y con la premisa de cubrir unas necesidades determinadas: dar respuesta a la diversidad lingüística europea en la década de los noventa. Por otro lado, el origen de AICLE surge como la combinación de diferentes experiencias metodológicas relacionadas con la enseñanza de lenguas y contenidos a las que da cabida por una de sus características principales: su flexibilidad (Frigols, Mehisto y Marsh, 2008).

Observamos a mediados de los noventa que, aunque los enfoques comunicativos parecían esenciales para obtener resultados positivos, los sistemas educativos de los diferentes países europeos necesitaban mejorar la enseñanza de lenguas extranjeras sin que ello afectara la carga lectiva de los ya de por sí sobrecargados currículos (Lasagabaster y Sierra, 2009).

El hecho de que los idiomas se trabajasen dentro de los límites de una sola asignatura en el aula parecía no estar ofreciendo los resultados esperados. Por otro lado, la literatura parece estar de acuerdo en que el tiempo de instrucción y los resultados de aprendizaje no tienen porqué estar siempre directamente relacionados. Un tiempo extra de exposición no siempre se traduce en el mismo nivel de mejora de los resultados de aprendizaje en la enseñanza de idiomas. Las habilidades comunicativas adquiridas en contextos formales de aprendizaje parecen tener en muchos casos un límite establecido. (Collins, Halter, Lightbown, and Spada 1999; Rifkin 2005; Heining-Boynton and Haitema 2007, Lasagabaster y Sierra, 2009).

Por este mismo motivo, la adquisición de habilidades comunicativas en idiomas no pasa tanto por programas de enseñanza de lenguas más intensivos sino por la dualidad que ofrecen programas de inmersión lingüística en los que contenidos y lenguas extranjeras cumplan un solo objetivo. Con este propósito, analizaremos dos programas de inmersión diferentes con los que AICLE comparte en cierta medida parte

de sus fundamentos. Observaremos que si bien ofrecen semejanzas con respecto a AICLE, ambos programas tienen diferencias claras con respecto al Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras.

Por un lado observaremos las características de los conocidos como *Dual-language Immersion Programs* así como de los programas basados en *English as a Medium of Instruction (EMI)*. Aunque es importante conocer ambos programas para medir su grado de similitud con AICLE, probablemente una de las formas más efectivas de conocer dicho enfoque metodológico sea precisamente entender qué aspectos no definen AICLE, y comprender qué características les diferencian como programas duales.

1.3.1 Dual-language immersion programs

Los programas duales de inmersión lingüística se podrían definir como programas educativos en los que los contenidos académicos se ofrecen en dos lenguas diferentes, la lengua materna del estudiante y la lengua propia del sistema educativo en el que se encuentra. Dichos programas tuvieron su origen durante los inicios de la década de los 60 del pasado siglo en los estados del sur de los Estados Unidos. La idea principal que subyace el nacimiento de estos programas es la de dar respuesta a la situación lingüística del cada vez más numeroso grupo de estudiantes hispanohablantes en el sistema educativo estadounidense (Thomas y Collier 1997). La continuidad y el desarrollo de los programas duales de inmersión lingüística hasta nuestros días se debe en cierto modo al refuerzo que recibe por parte de las autoridades educativas del Gobierno de los Estados Unidos. En 1968 aprueban el *Bilingual Education Act*, documento legislativo que ofrece cobertura educativa y económica para atender a estudiantes con un conocimiento limitado del inglés como lengua oficial del sistema educativo (Stewner-Manzanares, 1988).

Actualmente, encontramos tres tipos diferentes de programas duales de inmersión lingüística en el sistema educativo estadounidense:

- *Developmental bilingual programs* o programas bilingües de desarrollo: programas dirigidos principalmente a estudiantes cuya lengua materna no es el inglés y cuyo nivel de competencia lingüística en inglés es muy bajo.

Capítulo 1: Definición de AICLE

- *Two-way immersion programs* o programas de inmersión duales: dirigido a estudiantes nativos tanto en inglés como en la lengua de origen de su familia y cuyo nivel de competencia es similar en ambas lenguas.
- *Foreign language immersion* o inmersión en lengua extranjera: en este caso el programa se dirige a estudiantes monolingües nativos de inglés; programa que originalmente se originó en Canadá, ofrece una exposición gradualmente mayor al estudiante a una lengua extranjera. La idea principal es que los estudiantes puedan alcanzar un nivel alto de competencia lingüística en una lengua diferente a la del sistema educativo y nueva para el estudiante.

Una vez conocida la variedad de programas que ha originado el programa de inmersión lingüística dual, sería conveniente aclarar aquellos aspectos que lo distinguen de AICLE como enfoque metodológico. Las razones por las que esto es sumamente importante son dos: por un lado, debemos aclarar conceptos básicos que nos ayuden a entender AICLE en su definición. Por otro lado, es conveniente evidenciar las características que distinguen a los programas duales de inmersión de AICLE, ya que muchos docentes e investigadores que se adentran por primera vez en las nociones básicas del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras tienden a confundir ambos aspectos y les crea cierta confusión (Lasagabaster y Sierra, 2009). Intentaremos por tanto contribuir a aclarar nociones y evitar ambigüedades.

Uno de los aspectos importantes de AICLE se relaciona con la adquisición de competencias comunicativas en lengua extranjera, y no en la lengua propia del sistema educativo en la que se encuentra el estudiante. Los programas de inmersión tienen como elemento principal la de ofrecer adaptación lingüística a estudiantes que provienen de flujos migratorios, y no al contrario. Los estudiantes de AICLE aprenderán una lengua extranjera, los estudiantes de inmersión aprenderán L2 como la lengua del sistema educativo en el que estudian.

Además, en este sentido se debe tener en cuenta el propósito de aprendizaje. Los programas de inmersión lingüística nacen con el propósito de ofrecer una integración a los estudiantes con el objetivo de que estos alcancen un nivel de competencia en la lengua curricular similar al de su lengua materna; el contexto del estudiante ayuda en este sentido ya que se produce en gran medida en la lengua objeto de adquisición. AICLE sin embargo no se produce en el contexto lingüístico de la lengua a adquirir, por

Capítulo 1: Definición de AICLE

lo que el nivel de exposición del estudiante es mucho menor. Con respecto al objetivo de la adquisición de una lengua extranjera, AICLE no observa como objetivo principal la adaptación del estudiante al contexto de aprendizaje. La idea básica pasa por ofrecer a los estudiantes la oportunidad de mejorar sus conocimientos en lenguas extranjeras y ampliar su formación académica y personal.

No debemos olvidar el contexto en el que se producen ambos programas como tercera diferencia. Los programas de inmersión lingüística en Estados Unidos tienden a ofrecer un alto grado de uniformidad en cuanto al contexto de aplicación, dependiendo del estado, nivel, área geográfica, historia personal del estudiante así como su lengua materna como posibles factores distintivos. Aun así, la regularidad en la aplicación de dichos programas tiende a ser la nota predominante. Dicha uniformidad es un factor muy difícil de encontrar en la aplicación de los programas que desarrollen AICLE en Europa (Eurydice, 2006). Hasta ahora, AICLE nace y se desarrolla como necesidad de dar respuesta a la diversidad lingüística en Europa; los diferentes sistemas educativos europeos se convierten por tanto en el escenario que contextualiza dicha enseñanza. Lo que está claro es que el nivel de complejidad en términos de agendas sociopolíticas, variedades lingüísticas, culturales que ofrece la diversidad de Europa (Coyle, 2007), con respecto a otros entornos educativos más uniformes.

Una cuarta diferencia a tener en cuenta no trata directamente con los procedimientos de aula, sino con los periodos de implantación. Los programas de inmersión nacieron treinta años antes que AICLE en Europa, lo que se traduce en que la cantidad de investigaciones y la producción de literatura es mucho mayor con respecto a los programas de inmersión (Lasagabaster y Sierra, 2009); esto sustenta también la importancia de los estudios con respecto a AICLE y la de desmenuzar sus características más importantes así como de aportar datos empíricos de relevancia debido principalmente a su continuo crecimiento y evolución.

Estas cuatro diferencias mencionadas hasta ahora son vitales para entender que, aunque ambos programas poseen vínculos importantes, en muchas ocasiones son más las diferencias que las similitudes entre ambos programas (Lasagabaster y Sierra, 2009); de hecho, requeriría de un estudio mucho más detallado poder establecer un catálogo pormenorizado de elementos diferenciadores.

1.3.2 English as a Medium of Instruction (EMI)

La necesidad del ser humano de comunicarse ha hecho que a lo largo de la historia siempre se haya establecido un canal de comunicación común, en forma de lengua vehicular o lengua franca. Si en tiempos pretéritos el griego, el latín, el español o incluso el francés se constituyeron como las lenguas más extendidas en su uso durante diferentes etapas históricas, hoy en día es innegable que la comunicación en ámbitos científicos, médicos, culturales, económicos, sociales y educativos tiene al inglés como protagonista (Crystal, 1997). Se antoja necesario por tanto el aprendizaje del inglés bajo la denominación de Inglés como Lengua Franca (ELF) o *English as a Lingua Franca* (existen ejemplos de otras denominaciones tales como el uso de Inglés como Lengua Global (Véase Crystal, 2003) o Inglés como Lengua Mundial (Mair, 2003).

Es evidente que la palabra comunicación adquiere connotaciones especiales en la época en la que nos encontramos en la actualidad, por la omnipresencia de los canales y Tecnologías de la Información y Comunicación y la presencia de internet como factor común de las mismas. Esto hace que la necesidad de aprender inglés sea aún más imperiosa. En este contexto es en el que podemos situar el nacimiento de *English as a Medium of Instruction* (EMI), que se basa en el uso del inglés como lengua vehicular para enseñar asignaturas no lingüísticas en países o jurisdicciones donde la L1 de la mayoría de la población no es inglés (Dearden, 2014). La definición de EMI es importante ya que aclara al menos tres distinciones básicas con respecto a AICLE.

En primer lugar, el origen contextual, al igual que ocurre con los programas de inmersión, vuelve a ser relevante. AICLE tiene la diversidad lingüística europea como origen mientras que EMI no tiene un origen contextual determinado. En segundo lugar, el objeto de enseñanza de EMI con respecto a la L2 se restringe a la enseñanza-aprendizaje del inglés exclusivamente, sin contemplar ninguna otra lengua extranjera. AICLE, sin embargo contempla en su definición el aprendizaje de lenguas extranjeras sin especificar la lengua de aprendizaje. En última instancia, tendremos en cuenta la definición de AICLE con respecto a la equidad que ofrece en su importancia a los contenidos y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Aunque EMI se basa en la enseñanza de asignaturas no lingüísticas en inglés, la prioridad en este caso se basa en el aprendizaje de inglés como L2 y no en el contenido de manera estrictamente necesaria (Dearden, 2014).

Capítulo 1: Definición de AICLE

El auge y la expansión de EMI obedece consecuentemente a la expansión del inglés como lengua franca, más que a la necesidad de mejorar el aprendizaje de contenidos. La cuestión que debemos plantearnos será hasta qué punto EMI se alinea en los mismos objetivos duales que establece AICLE con respecto a la integración de contenidos y lengua extranjera (Dearden, 2014).

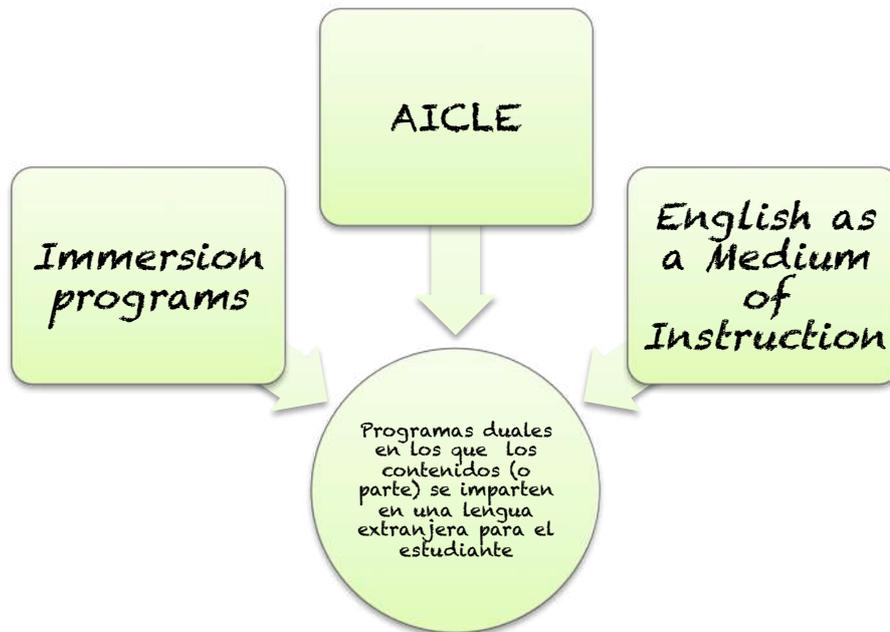


Figura 3: Elemento principal en común entre los tres enfoques duales. Fuente: elaboración propia.

Immersion Programs	AICLE
<ul style="list-style-type: none">• El contexto del estudiante es el de la lengua a adquirir• Prioridad: adaptación al contexto de aprendizaje del estudiante• Alto grado de uniformidad en la implementación• Origen: década de los sesenta del siglo XX en EEUU	<ul style="list-style-type: none">• El contexto del estudiante es el de su propia lengua• Prioridad: mejora en la adquisición de contenidos y lengua extranjera• Mayor flexibilidad en la implementación• Origen: década de los noventa del siglo XX en Europa

Figura 4: Principales diferencias entre los programas de inmersión y AICLE. Fuente: elaboración propia.

English as a Medium of Instruction	AICLE
<ul style="list-style-type: none">• Origen contextual no definido• Inglés como lengua extranjera para el estudiante• Alto grado de uniformidad en la implementación• La enseñanza del inglés es prioritaria	<ul style="list-style-type: none">• Origen contextual en la diversidad lingüística europea• Todas las lenguas extranjeras para el estudiante• Mayor flexibilidad en la implementación• Busca integrar lengua extranjera y contenido de manera equilibrada

Figura 5: Principales diferencias entre EMI y AICLE. Fuente: elaboración propia.

1.4 Fundamentos de AICLE

Definir y acotar AICLE tal y como se ha reflejado anteriormente resulta complicado por su naturaleza, su flexibilidad y su capacidad de adaptación a diferentes ámbitos educativos; de ahí la importancia de poder conocer los fundamentos que avalan su crecimiento. Conocer sus bases permitirá conocer de manera más exhaustiva su situación actual.

1.4.1 El Desarrollo Cognitivo y AICLE

La primera teoría a observar en este sentido es la teoría del desarrollo cognitivo propuesta por Lev Vigotsky. Dicha teoría, desarrollada durante el primer cuarto del siglo XX, finalmente tuvo su mayor apogeo durante la década de los años 50 y 60, coincidiendo con el nacimiento de la era computacional. Vigotsky pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. De esta forma, afirma que los patrones de aprendizaje del niño son culturalmente dependientes y por tanto no se originan únicamente desde sus valores innatos. A través de las actividades sociales un niño incorpora a su pensamiento herramientas básicas como el lenguaje, la escritura o el arte. La propuesta de sus interacciones sociales será responsable de su desarrollo cognitivo, y de poner en valor capacidades innatas tales como la percepción, la atención o la memoria (Vigotsky 1964). Vigotsky destaca cinco conceptos dentro de la teoría propuesta, las funciones mentales, las habilidades psicológicas, la zona de desarrollo próximo, las herramientas del pensamiento y la mediación.

- Las funciones mentales: si bien es cierto que cada uno de estos conceptos aporta un elemento de importancia que define la teoría del desarrollo cognitivo, son las funciones mentales las que se vinculan directamente con AICLE como propuesta metodológica. Las funciones mentales se dividen entre las consideradas funciones mentales superiores (*Higher Order Thinking Skills, HOTS*) y las funciones mentales inferiores (*Lower Order Thinking Skills, LOTS*). Estas últimas vienen determinadas desde nuestro nacimiento, parte de nuestra carga genética y su comportamiento es limitado. Las superiores, sin embargo, se adquieren y desarrollan a través de la interacción social, y son mediadas culturalmente. Esta perspectiva defiende la idea de que el ser humano se define como un ser social que necesita una relación cultural para su desarrollo pleno.

Capítulo 1: Definición de AICLE

- Las habilidades psicológicas: Según Vigotsky, las funciones mentales superiores se desarrollan en dos momentos diferentes; en primer lugar se desarrollan en el ámbito social, donde se adquieren y ponen en práctica. En un segundo momento, se desarrollan en el plano individual y se someten a un proceso de introspección y desarrollo interno.
- La zona de desarrollo próximo: La zona de desarrollo próximo define aquellas funciones que todavía no están maduras, sino que se encuentran en proceso de maduración, y por lo tanto plantea la brecha de aquellos aprendizajes que el niño puede desarrollar por sí solo y aquellos en los que necesita de ayuda externa; esta ayuda la recibirá bien por parte de los docentes o por parte de sus propios compañeros en el proceso de socialización de aula.
- Las herramientas del pensamiento: Dichas herramientas quedan a su vez divididas entre aquellas de carácter técnico, procedimientos materiales para dominar y manipular su entorno, y herramientas psicológicas, que inciden directamente en organizar e interpretar pensamientos y la percepción del mundo. El desarrollo cognoscitivo de los niños se desarrolla en función de los cambios cualitativos en el proceso de pensamiento. Estos se desarrollan a través de las herramientas de pensamiento, que permiten modificar objetos, organizar y controlar el pensamiento y la conducta, y en última instancia el lenguaje.
- La mediación: La relación social que se establece entre la persona que orienta al niño en su formación académica y que es capaz de despertar su potencial y el propio niño, Vigotsky la define como mediación educativa.

Si bien es cierto que los fundamentos básicos definen el proceso de aprendizaje basado en la interacción social del niño en el aula, el interés principal del estudio se vincula directamente con la aportación de la teoría del Desarrollo Cognitivo con respecto a la adquisición del lenguaje en primera instancia, y a su posterior adquisición de contenidos en una segunda lengua. Vigotsky defiende el lenguaje como elemento esencial para el desarrollo cognoscitivo del niño, cumpliendo una doble función; por un lado le proporciona las herramientas para poder expresar ideas, categorizar pensamientos y en definitiva establecer vínculos con su medio social. Por otro lado, le permite establecer un diálogo interior, conocido como habla privada, que le permitirá regular sus pensamientos, fomentar la autoinstrucción cognoscitiva y dirigir su propia educación.

Además de conocer la influencia directa de la teoría del desarrollo cognitivo sobre la adquisición del lenguaje, nos interesa conocer en términos prácticos la vinculación directa que existe entre esta y el desarrollo de AICLE en el aula. Esta viene a través de la teoría del andamiaje (*scaffolding*) propuesta por seguidores de la teoría sociocultural (véase Wood, Bruner y Ross 1976); hace referencia a la imagen de un andamio para explicar el proceso de aprendizaje a través del apoyo que proporcionan guías (profesores, padres, adultos...) a los niños durante un tiempo determinado, hasta que el aprendiz sea capaz de desarrollar las nuevas habilidades por sí solo y sin ningún tipo de ayuda (andamio). El acompañamiento que el docente realiza sobre el estudiante durante las sesiones AICLE en el proceso de construcción del conocimiento se define mediante el proceso de andamiaje (Echevarría, Vogt and Short, 2017). Las estrategias de andamiaje operan desde un nivel superior, en el que la planificación de la integración del lenguaje en el currículo se realiza de manera sistemática en cada unidad didáctica hasta el nivel más inferior que analiza la interacción social y pedagógica de los docentes en el aula con sus estudiantes (Rose Mahan, 2020).

Observaremos la importancia de las estrategias de andamiaje en el desarrollo de las sesiones AICLE en el aula, dado que acompañan al proceso de enseñanza-aprendizaje desde su planificación hasta su integración en clase, y estas deben estar bien definidas, ya que una de las grandes preocupaciones expresadas por los docentes pasa por dar respuesta a los posibles problemas que pudiesen surgir en el acompañamiento minuto a minuto que se realiza con los estudiantes (Many et al. 2009; Walqui 2006).

1.4.2 AICLE y la Teoría Constructivista

La teoría Constructivista nace bajo la premisa de que el individuo, y por tanto sus conocimientos y aprendizajes, no son productos de sus procesos internos sino de la interacción con el exterior, la reconstrucción y reproducción del entorno del estudiante. La adquisición del conocimiento por tanto, no nace principalmente desde procesos cognitivos tal y como se propone en la Teoría del desarrollo Cognitivo, sino de las propias experiencias con el entorno (Coll y Martí, 2001). Uno de los grandes referentes del Constructivismo, Piaget, ahondó en la idea de la adquisición del conocimiento a través de la interacción activa y participativa con el entorno, a través de cuatro estadios o etapas:

Capítulo 1: Definición de AICLE

- Etapa Inteligencia sensorio motora (0 a 2 años): antes del lenguaje, el bebé recurre a experiencias de tipo sensorial y motriz para conocer el mundo que le rodea y relacionarse.
- Etapa Pre-operacional (2 a 4 años). Se da la adquisición del lenguaje y las primeras representaciones de la realidad.
- Etapa de Operaciones concretas (entre los 6 y 7 años). Hay una mayor consistencia del conocimiento del objeto. Están ligadas al presente inmediato y el niño tiene la capacidad de realizar operaciones mentales lógicas.
- Etapa Operatoria formal (a partir de 12 años). El niño puede razonar con hipótesis además de objetos. Propone posibles explicaciones y las somete a prueba para realizar la confirmación empírica.

Las teorías propuestas por Piaget tienen implicaciones pedagógicas que deben verse desde la perspectiva del aula. Desde un punto de vista pedagógico, el rol del profesor es el de facilitar el aprendizaje y coordinar la información por encima de la enseñanza directa, de manera que el foco de atención se centra en el proceso en lugar de en el producto final. El resultado final se entiende bajo el fomento de actividades colaborativas. En este nuevo paradigma, el papel del estudiante es fundamental ya que es responsable de su propio aprendizaje significativo y lo hace desde una perspectiva totalmente activa. De esta forma se entiende que la interacción de los diferentes agentes implicados en el proceso y el contenido permite potenciar el aprendizaje (Corral, 2017). En última instancia, entender el papel del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje y al docente como mediador y facilitador de los contenidos implica una vinculación directa de las teorías propuestas por Piaget y el uso de las metodologías activas, en las que las actividades de aula sean colaborativas, se estimule el compromiso activo del estudiante, se fomente el uso de las TIC así como la comunicación directa entre estudiantes y el docente. Todos estos factores definen el perfil de una sesión AICLE, que junto con las técnicas propias del andamiaje, solo necesitan de un patrón específico para el diseño de actividades y sesiones, un orden específico en el que si bien se admite la flexibilidad de AICLE, proponga una estructura jerarquizada en el desarrollo de las mismas. De este modo, nace la vinculación directa con la Taxonomía propuesta por Benjamin Bloom en 1956.

1.4.3 La Taxonomía de Bloom y AICLE

La Taxonomía de Bloom consiste en una clasificación por niveles en los que se ordenan los pensamientos al realizar una actividad; Bloom propone en primera instancia un total de seis niveles de complejidad cognitiva, y ofrece una división entre niveles de pensamiento más bajos, conocimiento, comprensión y aplicación; y por otro lado, niveles de pensamiento que estarían posicionados por encima en una estructura jerarquizada de la clasificación, análisis, sintetización y evaluación. El rango establecido para cada orden de pensamiento necesita entenderse de manera que el individuo no consiga alcanzar un nivel hasta haber superado el previo. Esta clasificación en escala ha servido como referente para educadores desde 1956, y su consistencia y validez llega hasta nuestros días con total vigencia, no sin haberse encontrado con diferentes actualizaciones y adaptaciones con el paso del tiempo, en función del ámbito educativo en el que se aplique (Forehand, 2011).

La cuestión que nos concierne en este sentido pasa por preguntarnos la razón por la que la Taxonomía de Bloom ocupa un lugar preeminente como sección en los fundamentos pedagógicos que sirven de base a AICLE. En este sentido debemos hacer alusión a las teorías propuestas por Vigotsky y Piaget, para poder entender la complejidad de la sinergia que se obtiene de una actividad AICLE a través de la taxonomía de Bloom. Por un lado, la identificación de los LOTS (*Lower Order Thinking Skills* o habilidades de niveles de pensamiento inferiores) se identifican tradicionalmente con los tres primeros niveles de jerarquía de la Taxonomía, aquellos que se identifican con acciones como conocer, comprender y aplicar. Los HOTS (*Higher Order Thinking Skills* o habilidades de orden de pensamiento superiores) se verán identificados con las acciones superiores propuestas por Bloom, analizar, sintetizar y evaluar.



Figura 6. Asociación de habilidades de pensamiento a la Taxonomía de Bloom (1956). Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar se deben mencionar las estrategias de andamiaje o *scaffolding*. El proceso de acompañamiento que el docente realiza durante el crecimiento de las diferentes etapas propuestas por Bloom resulta vital para integrar lengua extranjera y contenido. La importancia de elaborar estrategias de andamiaje bien definidas radica en los beneficios que aporta al estudiante, ya que si bien se podría pensar que su función única pasa por integrar lengua extranjera y contenido, es conocida también la doble función que posee con respecto al desarrollo cognitivo en los estudiantes (Li y Lian, 2020). El papel del docente cumple la doble función en AICLE de modo que implicar a los estudiantes en tareas desafiantes a nivel cognitivo al tiempo que se le ofrece el apoyo adecuado da como resultado estudiantes cada vez más competentes. Estos son capaces de desarrollar habilidades superiores de pensamiento con un uso de la lengua más automatizado (Coyle, 2007; Gibbons, 2015).

En tercer lugar, cabe destacar que desarrollar las fases propuestas en la Taxonomía de Bloom conlleva la creación de un paradigma en el que las sesiones de trabajo se centran en desarrollar actividades colaborativas. Tal y como plantea Piaget en la Teoría Constructivista, la interacción de los agentes implicados servirá para potenciar

Capítulo 1: Definición de AICLE

el aprendizaje e incentivar el uso de metodologías activas en las que el estudiante se convierta en el centro de su propia formación, otorgando mayor protagonismo al proceso de enseñanza que al resultado a obtener.

Una vez analizados los tres motivos principales que justifican el uso de la Taxonomía de Bloom como modelo base para el desarrollo de actividades AICLE y su relación con los fundamentos, sería conveniente analizar la evolución de la Taxonomía a lo largo de los años y el modelo que actualmente se utiliza en las aulas. La primera actualización significativa tuvo lugar en 2001, propuesta por Anderson y Krathwohl; el primer aspecto fue cambiar los sustantivos por verbos, otorgándole una mayor orientación hacia la acción. Por otro lado, se desestima la categoría síntesis por la de crear, así como alterar el orden de importancia en la escala superior. En 2008 Andrew Churches propuso una nueva actualización con respecto a la de 2001; con esta nueva propuesta se buscó integrar la Taxonomía de Bloom a las nuevas necesidades tecnológicas. Cada categoría se complementa con verbos y herramientas relacionadas con las TIC, dado que las nuevas aplicaciones desarrollan nuevas capacidades cognitivas.



Figura 7: Evolución de la Taxonomía de Bloom. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 1: Definición de AICLE

Una de las cuestiones más relevantes desde la primera revisión de la Taxonomía es el análisis de los verbos clave, ya que sus sinónimos ayudan a describir las habilidades a desarrollar en los diferentes programas educativos, y conocerlos ayudará al docente a ampliar el rango de acción sobre sus estudiantes; de este modo una posible lista de verbos de acción podría quedar de la siguiente forma:

Verbos	Otros verbos de acción	Aplicaciones Digitales	Ejemplos de aplicaciones
Recordar	Definir, encontrar, etiquetar, reconocer, identificar...	Redes sociales. herramientas de búsqueda, navegadores...	 
Comprender	Clasificar, comparar, contrastar...	Etiquetar, comentar, suscribir, Twitrear...	 
Aplicar	Desarrollar, identificar, entrevistar, implementar...	Editar, compartir, subir fotografías...	 
Analizar	Estudiar, considerar, contrastar, descubrir...	Publicar, difundir, enlazar, validar...	 
Evaluar	Revisar, probar, juzgar, decidir...	Comentar, participar, moderar en redes...	
Crear	Producir, construir, elaborar, inventar...	Programar, hacer un blog, crear un poster...	 

Tabla 1: Verbos de acción, aplicaciones digitales y ejemplos. Fuente: Anderson y Krathwohl (2001); Churches (2008).

Es importante recordar la vinculación directa existente entre la Taxonomía y AICLE; a importancia de la taxonomía de Bloom en su relación con el enfoque metodológico nace como modelo de estructura propuesto por autores como Coyle, Hood & Marsh (2010) para el desarrollo de materiales y tareas AICLE, asegurando de este modo el soporte necesario para la estructura de habilidades de *higher order thinking skills*. De este modo, tanto investigadores como docentes han desarrollado el modelo a través de prácticas de aula en las que la taxonomía de Bloom sirve como guía de desarrollo de las tareas, sesiones y unidades didácticas AICLE, siempre adaptadas en

función de las variantes contextuales en las que se desarrolle (Kumar, Chowdhry y Kazi, 2017; Koksál & Ulum, 2018; Romeu Peyró, Cerezo Herrero y Llamas Pérez, 2020; López Valero, Valverde Caravaca, Encabo Fernández, 2020).

1.5 Conclusión del capítulo

El capítulo 1 nos ha servido para conocer de inicio el concepto que define la temática principal del estudio. Para ello, hemos repasado en primer lugar algunas metodologías tradicionales en la enseñanza de idiomas, con la idea de recordar las aportaciones que estas tuvieron con respecto a una de las dos partes a integrar en AICLE: la lengua extranjera. Esto nos ha servido para ver una evolución hacia metodologías cada vez más comunicativas y de un carácter más práctico. Hemos considerado importante recordar algunas de las metodologías más significativas para obtener una imagen global de todos los aspectos que rodean a AICLE.

A continuación hemos conocido la definición de AICLE y sus orígenes. Siguiendo a autores como David Marsh o Do Coyle hemos desgranado las características básicas que componen el enfoque metodológico (bien diferenciado de metodología) por sus componentes y su capacidad de adaptación en función a su naturaleza flexible (Coyle, 2007).

Para aclarar las posibles dudas que en primera instancia se pudiesen tener con respecto a las diferencias que distinguen a AICLE como enfoque dual, hemos definido dos de los programas duales más importantes, con el objeto de conocer las similitudes así como las diferencias entre AICLE y los programas de inmersión o los programas de *English as a Medium of Instruction*.

A continuación, nuestro objetivo ha sido el de conocer la evolución de la literatura desde el origen de la definición hasta la actualidad; destacar las temáticas de publicación así como algunos estudios de importancia nos ha permitido conocer el interés que AICLE ha suscitado desde su nacimiento y el crecimiento en cuanto a datos e interés en el campo de la literatura científica y la influencia en diversos aspectos de los sistemas educativos en los que se ha implantado.

En última instancia y para cerrar el primer capítulo de la investigación hemos conocido la fundamentación de AICLE; autores como Vigotsky y Piaget nos permiten conocer mejor los patrones de aprendizaje de nuestros estudiantes mediante las teorías

Capítulo 1: Definición de AICLE

del desarrollo cognitivo o la teoría constructivista, y como la Taxonomía de Bloom ha evolucionado a lo largo de los años hasta ofrecernos un patrón estructural en el que los HOTS and LOTS pueden verse integrados en una actividad, sesión o unidad didáctica en los que AICLE sea protagonista. Pronto será interesante conocer cómo se integrarán en el desarrollo de competencias claves para el desarrollo de saberes básicos.

Como una de las piezas clave del enfoque dual es saber cómo desarrollar capacidades comunicativas en nuestros estudiantes en una lengua diferente a la que conocen, continuaremos, tras conocer qué es AICLE, con la definición de bilingüismo en el capítulo 2, así como sus diferentes variantes.

Capítulo 1: Definición de AICLE

Capítulo 2: Concepto De Bilingüismo

Capítulo 2: Concepto de bilingüismo

“Saber otro idioma es como poseer una segunda alma”.

Carlo Magno

2. Concepto de bilingüismo

La noción de bilingüismo es compleja y amplia, abarcando todo un espectro de nociones, teorías y definiciones en función de diferentes parámetros; esto plantea la imposibilidad de acotar un campo de conocimiento tan abierto, dedicándole un solo apartado como parte del estudio. Son muchos los autores que ya de por sí plantean la complejidad del bilingüismo como sujeto específico de sus investigaciones (Corral, 2017).

Nuestra misión será la de ofrecer una visión amplia del concepto para poder centrarnos en aquellas nociones que afecten más directamente el planteamiento teórico-práctico de AICLE como enfoque metodológico. El contexto en el que desarrollamos nuestro propio estudio involucra el aprendizaje de una lengua extranjera, además de las lenguas maternas que de por sí posee el estudiante. Por tanto, se estima oportuno intentar ofrecer una visión global del bilingüismo y posteriormente del concepto de plurilingüismo. La justificación de estas nociones serán pertinentes siempre que se observen desde el prisma de la temática principal de estudio, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. El foco de interés de nuestro estudio es analizar el bilingüismo bajo el prisma de la implantación de programas educativos en diferentes variables contextuales, y los beneficios que los estudiantes pudieran obtener del enfoque metodológico (Cenoz, Geneese y Gorter, 2013; Dalton-Puffer, Llinares, Lorenzo y Nikula, 2014).

2.1. Definición de bilingüismo

Si nos atenemos a las definiciones ofrecidas en la literatura, encontramos autores que, como Bloomfield (1933), definía el bilingüismo como el dominio de dos lenguas con un nivel de nativo, lo que supone que el hablante bilingüe poseerá un control elevado en la competencia comunicativa de las dos lenguas. Esta definición de bilingüismo se encuentra en un extremo en el que difícilmente podríamos incluir a aquellos estudiantes que hayan desarrollado cierto nivel de competencia lingüística en una lengua extranjera a nivel inicial. En el otro extremo, encontramos autores como

Capítulo 2: Concepto de bilingüismo

Macnamara (1967) que define el bilingüismo como la capacidad para desarrollar algún nivel de competencia (hablar, leer, entender, escribir) en una segunda lengua, o Martinet (1976) que define al hablante bilingüe como aquel que puede expresarse en dos lenguas naturales. En este sentido, las definiciones que ofrecen autores como Macnamara o Martinet el nivel de competencia que se exige en ambas lenguas para ser considerado como hablante bilingüe es mucho más laxo. Ambos extremos ofrecen un amplio rango en la dualidad del nivel de competencia de la segunda lengua. Esto da cabida a toda una serie de definiciones y clasificaciones que abarcan el concepto de bilingüismo. Tal y como se ha mencionado anteriormente, el campo de estudio es tan amplio en este sentido que podríamos adaptar el tipo de definición en función del tipo de estudio a realizar. La evolución histórica que ha tenido el concepto durante las últimas décadas queda reflejada en las siguientes definiciones:

- Blanco (1981) lo define como la persona que es capaz de codificar y decodificar, en cualquier grado, señales lingüísticas provenientes de dos idiomas diferentes.
- Cerdá (1986) menciona la aptitud del hablante para utilizar indistintamente dos lenguas. Por extensión, dicese de la condición sociolingüística por la que una comunidad emplea dos lenguas distintas, para cubrir exactamente los mismos cometidos comunicativos colectivos y privados.
- Harding y Riley (1998) definen a las personas bilingües como individuos que tienen la posibilidad de comunicarse en dos o más códigos lo hacen en contextos diferenciados, que les requieren usar uno u otro sistema lingüístico. Por ende, su vocabulario y su habilidad para hablar, escribir, escuchar o leer tiene distintos niveles de acuerdo con los usos que realiza en cada lengua.
- Romaine (1999) hace referencia a aquella persona que aprende un conjunto de significados con dos representaciones lingüísticas diferentes.
- Lam (2001) define el término como el fenómeno de competencia y comunicación en dos lenguas.

Butler y Hakuta (2006) argumentan en estudios posteriores que el estricto punto de vista que suponen las definiciones de bilingüismo desde una perspectiva estática puede limitar el número de individuos y grupos que pueden ser clasificados como bilingües. A continuación, García (2009; 2017) propuso en este sentido el término bilingüe emergente, en referencia a aquellos estudiantes que se encontraban en etapas iniciales de adquisición o en evolución a lo largo de un aprendizaje continuo.

Capítulo 2: Concepto de bilingüismo

Turnbull (2018) expande el término para incluir de manera específica a los estudiantes de lenguas extranjeras, enfatizando el desarrollo activo de habilidades bilingües mediante el uso de ambas lenguas en contextos relevantes a las necesidades del estudiante.

La evolución del concepto de bilingüismo abre por tanto un nuevo debate desde diferentes áreas de estudio; pasa por ser un constructo complejo que ha sido redefinido y lejos queda su conceptualización como individuos con un balance equilibrado en sus dos lenguas y evoluciona hasta incluir hablantes con diferentes grados de competencia y experiencias variadas en el uso de dos lenguas (Kremin y Byers-Heinlein, 2021).

Las propuestas más recientes sugieren el tratamiento del bilingüismo como un continuo variable en lugar de cómo un elemento estático y acotado (Baum & Titone, 2014; de Bruin, 2019; Luk & Bialystok, 2013). En este sentido, se argumenta que la situación de una persona bilingüe no puede ser medida en cifras exactas, sino que solo puede ser medida indirectamente mediante la combinación de parámetros como la competencia lingüística y el nivel de exposición a las dos lenguas para poder determinar el grado de bilingüismo (Anderson *et al.*, 2018; Li *et al.*, 2006, 2014; Marian *et al.*, 2007; Marian y Hayakawa, 2020).

La pregunta que surge, por tanto, es la de determinar qué factores deben ser medidos y cómo deben calibrarse para considerar el grado de bilingüismo en un hablante. Otras áreas de investigación como la psicometría nos ofrece respuestas algo más innovadoras que están siendo tenidas en cuenta en la literatura más reciente al respecto (Baum y Titone, 2014; Kaushanskaya y Prior, 2015; Takahesu Tabori *et al.*, 2018; de Bruin, 2019; Marian y Hayakawa, 2020). Estas respuestas sugieren que las investigaciones sobre la evolución del bilingüismo no deberían establecerse en base a categorías pre-establecidas por los investigadores de manera fija y acotada, sino que deberían determinarse en base a las categorías que emergiesen a través de los patrones estadísticos obtenidos tras un análisis psicométrico de las investigaciones (Borsboom *et al.*, 2016; Kremin y Byers-Heinlein, 2021). Una vez obtenidos los patrones de medición, se podría proceder a considerar qué aspectos determinan la consideración de hablantes bilingües en una comunidad determinada.

2.2 Tipos de bilingüismo

Si bien es cierto que la definición de bilingüismo es amplia de por sí, las perspectivas desde las que enfocar su tipología no son menos extensas; las dimensiones sobre las que observar el fenómeno bilingüe no deben recaer únicamente desde la lingüística, sino que debe ser observado mucho más allá, desde una lingüística moderna y que envuelve dimensiones cognitivas, sociales y culturales (Romaine, 1995). La falta de consenso por parte de los diferentes autores es otro de los factores que dificultan la categorización de los diferentes tipos de bilingüismo; la producción literaria en este sentido es masiva y resulta difícil poder acotar una tipología sencilla y clara sobre el bilingüismo. Se debe, abordar los tipos de bilingüismo en función de la dimensión o factor al que afecte y sobretodo, entender los factores extralingüísticos o las razones históricas, sociales y culturales de una situación bilingüe: factores relacionados con los flujos migratorios, el comercio, la superioridad demográfica, poder y prestigio social de una lengua, expansión y ascendencia, el sistema educativo, influencia económica, la religión, y sobretodo los medios de difusión de dicha lengua (Etxebarria, 1995).

Es importante entender las situaciones de bilingüismo analizando específicamente el contexto en el que se produce y no en la suma de las diferentes situaciones monolingües (Munteanu, 1997). Por tanto, la clasificación del tipo de bilingüismo se podrá observar en función a los parámetros que define dicha situación:

2.2.1. Parámetros lingüísticos

La literatura define los parámetros lingüísticos que afectan al bilingüismo en base a la dualidad entre el bilingüismo equilibrado y el bilingüismo dominante. El primero, se refiere a la capacidad del hablante de alcanzar un equilibrio en el grado de asimilación y producción de competencia comunicativa en ambas lenguas (Baker, 2011). Este tipo de bilingüismo, también conocido como bilingüismo simétrico hace referencia a un equilibrio muy difícil de encontrar en términos prácticos en el mundo educativo. Por otro lado, el bilingüismo dominante hace referencia a la situación en la que el nivel de competencia comunicativa es desigual entre las dos lenguas del hablante, en términos de fluidez, componentes léxicos, semánticos o pragmáticos (Contesse y Cehlers 2010).

2.2.2. Parámetros cognitivos

Atendiendo a la dimensión cognitiva del uso de la lengua estudiaremos a autores como Weinreich (1953), que en este caso hace la distinción entre bilingüismo coordinado y bilingüismo compuesto. En el bilingüismo coordinado, el hablante posee dos sistemas lingüísticos en paralelo, esto es, para una misma palabra dispondrá de dos significantes y de dos significados. El hablante, en este caso, hablará en ambas lenguas como si fuera un hablante monolingüe en cada una de ellas, sin que exista ningún tipo de interferencia. Las transferencias lingüísticas y conceptuales entre ambos idiomas son inexistentes. Por otro lado, con respecto al bilingüismo compuesto, el hablante tendrá un solo significado para dos significantes, de esta forma no será capaz de poder detectar las posibles diferencias conceptuales marcadas en los dos idiomas sino que necesitará de los dos idiomas para poder pensar y comunicarse. La diferencia entre ambos tipos de bilingüismo es de interés especial de las áreas de estudio de la neurolingüística y ha tenido una tradición de estudio que es importante tener en cuenta (Véase Whitaker, 1971, Luria, 1974 y Paradis, 1983).

2.2.3. Parámetros relacionados con el momento de dominio o desarrollo

La distinción en los parámetros relacionados con el momento de dominio harán referencia al momento en la vida del hablante en el que adquirió la segunda lengua. Ateniéndonos al momento de adquisición, hablaremos de bilingüismo temprano o bilingüismo tardío. El bilingüismo temprano o precoz se establece cuando el hablante adquiere la segunda lengua antes de los ocho años de edad (Baetens Beardsmore, 1986). Incluimos en este apartado tanto la adquisición de una segunda lengua cuando esta se produce en el ámbito familiar, como la que se da debido a una escolarización temprana en una lengua diferente a la lengua materna del hablante, con la consiguiente separación de funciones en diferentes contextos sociales. El bilingüismo temprano, se dividirá a su vez en bilingüismo simultáneo, esto es, cuando el bilingüismo se produjo al mismo tiempo entre las dos lenguas o bilingüismo sucesivo, cuando la adquisición de ambas lenguas se produjo en momentos diferentes de su vida, aún dentro de su infancia.

Por otro lado, el bilingüismo tardío se refiere a aquel que se produce en hablantes mayores de ocho años de edad. Hay autores que consideran que los hablantes bilingües bajo esta tipología no llegan a ser hablantes nativos de la L2, ya que no

llegarán a alcanzar de forma natural determinados matices lingüísticos (Baetens Beardsmore, 1986).

2.2.4. Parámetros sociales

Uno de los parámetros más complejos en el estudio de la tipología de bilingüismo pasa por conocer las relaciones sociales y el contexto en el que el hablante se desarrolla y aquel por el que motiva su condición de bilingüe. Estas razones pueden ser tan variadas que cada individuo constituye una variable de estudio de por sí; sin embargo, es necesario poder acotar las dimensiones sociales que hacen que una persona sea bilingüe.

Se puede afirmar que la relación entre las dos lenguas influye en el sentir de la comunidad, y el grupo social le transmite entonces determinadas actitudes del hablante hacia la adquisición de una segunda lengua (Signoret, 2003).

Teniendo esto en cuenta, Lambert (1974) distingue entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo. Para Lambert, las relaciones socioeconómicas establecen la relación entre las lenguas; de este modo, el bilingüismo aditivo hace referencia a la situación en la que el entorno social del hablante opina que el bilingüismo es un enriquecimiento cultural, y que por tanto aportan un valor añadido dentro del contexto social, cultural y económico en el que el hablante se desenvuelve. El bilingüismo sustractivo, puede definirse como el caso inverso, esto es, cuando se da la situación en la que el contexto social del individuo percibe que su bilingüismo puede considerarse como un riesgo en la pérdida de identidad de la cultura de origen y por tanto, observarse como un factor negativo. El contexto socioeconómico juega, por tanto, un factor esencial en el desarrollo del bilingüismo sustractivo, ya que a menor estatus socioeconómico, una de las lenguas tiende a encontrarse en situación de desventaja en el contexto social del hablante bilingüe (Corral, 2004).



Figura 8: Clasificación del tipo de bilingüismo en función de parámetros que los definen. Fuente: elaboración propia.

2.3 Conclusión del capítulo 2

El capítulo 2 nos ha servido para conocer la definición de bilingüismo desde sus primeras propuestas en la literatura. Un repaso cronológico de las diferentes propuestas nos ha permitido conocer la complejidad que supone el estudio de áreas relacionadas con el bilingüismo.

Una de las tendencias en investigación que nos parece más interesante apunta a la definición de bilingüismo como elemento dinámico y variable, tras la obtención de datos psicométricos sobre una comunidad bilingüe. Con esta toma de datos se puede acotar mucho más las posibles variables contextuales y delimitar la definición de bilingüismo de manera más individualizada.

En último lugar hemos podido obtener una visión más amplia del concepto tras definir los diferentes tipos de bilingüismo en función de los parámetros en los que

Capítulo 2: Concepto de bilingüismo

ocurra, esto es, parámetros lingüísticos, cognitivos, temporales o sociales. Estas definiciones nos han permitido conocer las variables y diferentes perspectivas sobre la temática. Debido a la naturaleza de nuestro estudio, el capítulo 2 conecta con el capítulo 3 en el que podremos interesarnos por la perspectiva de la educación bilingüe en el contexto en el que se originó AICLE.

Capítulo 3: EL bilingüismo Educativo en Europa

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

"El idioma es el mapa de una cultura. Te dice de dónde viene la gente y a dónde va." **Rita Mae Brown (1973).**

3. Bilingüismo educativo en Europa. Multilingüismo, plurilingüismo y diversidad lingüística en Europa

Definir AICLE nos ha permitido conocer una de las razones para su nacimiento: dar respuesta a la diversidad lingüística en Europa; por otro lado, hemos podido observar la complejidad del fenómeno bilingüe en todas sus vertientes, y es importante poder dedicar el capítulo cuatro a definir el fenómeno bilingüe dentro del contexto educativo europeo.

Una muestra de esta diversidad puede verse reflejada en la tabla 2 donde se muestra el tipo de lengua que se imparte a través de AICLE en los diferentes sistemas educativos (Eurydice, 2017).

Lenguas impartidas -- AICLE en Europa

38 de los 42 sistemas educativos estudiados imparten AICLE

10 sistemas educativos imparten una sola lengua extranjera

14 sistemas educativos imparten una lengua extranjera y una lengua regional

5 sistemas educativos utilizan AICLE para la enseñanza de lenguas regionales

4 sistemas educativos utiliza AICLE para la enseñanza de otra lengua estatal

Las comunidades francófonas, germanófonas y flamencas de Bélgica y Suiza imparten una lengua extranjera y otra estatal,

Finlandia es el único país que imparte tres lenguas (extranjera, estatal y no territorial

Tabla 2: Tipología de lenguas que se imparten en Europa a través de AICLE. Fuente: Eurydice (2017).

Las cifras que ofrece la Comisión Europea en sus informes Eurydice reflejan la variedad de situaciones lingüísticas en las que AICLE actúa en Europa. Cada contexto es diferente y merece ser estudiado con detenimiento de manera individual. Nuestra propuesta en este capítulo es conocer con detalle las iniciativas que ha desarrollado Europa que luego ven su reflejo en aspectos como la legislación vigente en cada país y sistema, la formación docente, la dimensión sociocultural que implica, aspectos metodológicos, elementos lingüísticos, análisis de flujos migratorios o cómo se adapta la educación bilingüe a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo. (Eurydice, 2017). Conocer el trabajo de la Comisión Europea nos va a permitir conocer el origen y evolución de AICLE, revisando las iniciativas más significativas desarrolladas por la Comisión y el Parlamento Europeo así como los datos que corroboran con firmeza que las políticas educativas apuestan cada vez más por la diversidad lingüística en el aula (dónde nos encontramos). Esto nos ayudará a entender, tal y como recoge la literatura de los últimos veinte años, el auge que ha tenido en las diferentes regiones europeas el desarrollo de políticas educativas que fomentan la educación bilingüe (Coyle, 2007; Pérez Cañado, 2011; Ortega y Hughes, 2018). Un último aspecto a destacar por el informe Eurydice (2017) y que incide directamente a la definición de AICLE es resaltar que el enfoque metodológico no afecta de manera exclusiva a la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que se especifica como herramienta para la enseñanza de contenidos y lenguas minoritarias o co-oficiales, pero no necesariamente extranjeras, aunque en cualquier caso se subraya la idea del aprendizaje de las lenguas por parte del estudiante y la adquisición de estrategias comunicativas en la misma (Eurydice, 2017).

3.1. Bilingüismo y comunicación según el Consejo de Europa.

La entrada del siglo XXI trae consigo grandes cambios en la atención a la situación lingüística europea. Si bien es cierto que la tradición en el fomento y estudio de la diversidad lingüística en Europa es longeva y cuenta con un gran bagaje, merece nuestra atención acotar su estudio desde el nacimiento de AICLE. Analizando la postura de la Unión Europea desde principios de siglo podremos conocer cómo las propuestas han influido en el enfoque metodológico en las últimas dos décadas comenzando con la publicación del lema de la Unión Europea *Unida en la diversidad* en el año 2000, coincidiendo con la publicación de La Carta de los Derechos Fundamentales.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

En el año 2001, el Consejo de Europa publica el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Este documento sienta las bases y establece unos parámetros comunes en el desarrollo de los programas lingüísticos de los diferentes países y regiones de la Unión Europea. Citando al propio documento, el propósito de la publicación de la Consejo de Europa queda bastante claro:

El Marco común europeo de referencia proporciona una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El Marco de referencia define, asimismo, niveles de dominio de la lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida. (MCER, 2021, p. 1).

Por tanto, uno de los grandes aportes del Marco Común Europeo para las Lenguas es acotar aquellos elementos que compongan un marco común de entendimiento entre los países miembros al definir la situación lingüística de Europa. Esto es importante ya que define aspectos clave de la situación lingüística en el contexto europeo, entre las que destacamos el bilingüismo y el plurilingüismo. En este caso, el Consejo de Europa define el concepto de bilingüismo como la habilidad de los hablantes para utilizar más de una lengua para la comunicación (Consejo de Europa, 2001).

En principio se podría pensar que la definición que ofrece el Consejo de Europa puede parecer bastante amplia y que la definición de comunicación debería quedar acotada; sin embargo, el texto publicado en 2001 realiza una gran aportación en este sentido ya que utiliza los conocidos como descriptores ilustrativos para definir la competencia lingüística comunicativa de un hablante en lengua extranjera. Consisten en

una relación de niveles que ofrecen de forma escalonada dichos descriptores, teniendo en cuenta tres categorías diferentes: actividades comunicativas, estrategias de comunicación y competencias comunicativas.

- **Actividades Comunicativas:** Presentan descriptores de lo que “Puede hacer” el usuario de la lengua, en cuanto a la comprensión, la interacción y la expresión de una lengua.
- **Estrategias de comunicación:** Presentan descriptores de lo que “Puede hacer” el usuario de la lengua, en relación con algunas de las estrategias empleadas en la realización de actividades comunicativas.
- **Competencias comunicativas:** Presentan descriptores escalonados para distintos aspectos de la competencia lingüística, de la competencia pragmática y de la competencia sociolingüística.

De esta forma, la idea principal para poder definir la capacidad comunicativa de un hablante se realiza desde una serie de descriptores globales con el fin de ofrecer una visión de conjunto (Consejo de Europa, 2001). El propio documento define los descriptores como flexibles y coherentes además de ofrecer la tabla de autoevaluación que se divide en los siguientes niveles:

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

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

Tabla 3 .Niveles comunes de referencia. Fuente: MCER. Comisión Europea (2001).

En 2018 la Comisión publicó el *Companion Volume*, una actualización del MERL con nuevos descriptores, actualizaciones y extensiones con respecto al documento publicado en 2001. Los objetivos de la publicación se centraron principalmente en poder aclarar y mejorar ciertos descriptores con la idea de facilitar la labor a docentes y correctores. Entre las novedades, el *Companion Volume* (2018) señala las siguientes:

- Resaltar ciertas áreas innovadoras del MCER para las que no se ofrecía ningún descriptor en la publicación el 2001, pero han adquirido una relevancia prominente en los pasados 20 años, especialmente relacionado con la mediación y la competencia plurilingüe/pluricultural.
- Implementar y desarrollar el MCER con éxito, definiendo elementos novedosos como “niveles plus” y un nuevo nivel Pre-A1.
- Responder a las demandas que solicitaban descriptores más elaborados de

Listening y Reading en las escalas existentes, así como de descriptores para diferentes actividades comunicativas como la interacción online, el uso de las telecomunicaciones y expresar reacciones a textos creativos (incluyendo literatura).

- Mejorar la descripción del nivel A1 así como los niveles C, particularmente el C2
- Adaptar los descriptores para hacerlos neutros en cuanto al género y de modalidad inclusiva (aplicable a lenguaje de signos).

3.2. Auge del bilingüismo educativo en Europa. Evolución de las iniciativas de la Comisión Europea en la promoción de lenguas

El auge de la educación bilingüe es un proceso que se ha producido de forma dinámica (Duarte *et al*, 2020) y que por tanto ha evolucionado de manera diferente según la región europea en la que se ha desarrollado. Para entender su origen, observaremos los hechos más destacables sobre el trabajo de la Comisión Europea en la promoción de las políticas educativas y de promoción del multilingüismo. Ya en el año 1958, en el primer reglamento, se fijaba el régimen lingüístico de la antigua Comunidad Económica Europea. Este documento ha ido modificándose a raíz de las sucesivas adhesiones a la Unión. Aunque su origen trata de los momentos iniciales en los que se configuró la Comunidad Económica Europea, nos ceñiremos al periodo de trabajo de la Comisión Europea desde el origen del nacimiento de AICLE y compararemos su evolución. Destacaremos algunas de las propuestas de la comisión europea que definen su política lingüística; la idea básica es promover la comunicación entre los europeos a través de nuestras lenguas considerando el ámbito escolar como base de dicho aprendizaje. Veremos estas propuestas en una breve revisión cronológica desde el año 2000. Estas acciones definen la política lingüística de la Unión Europea e influyen en gran medida la legislación vigente de los diferentes estados miembros incluyendo España (Eurydice, 2017), lo que afecta a AICLE tanto en el tratamiento de la diversidad como en el fomento en el aprendizaje de idiomas.

Año 2000: En el año 2000 se publica La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, documento en el que la diversidad lingüística cobra un protagonismo principal y se establecen los objetivos principales de política lingüística europea. La Unión Europea, actualmente continúa definiendo estos objetivos como:

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

La política lingüística de la Unión se basa en el respeto de la diversidad lingüística de todos los Estados miembros y en la creación de un diálogo intercultural en toda la Unión. Para hacer del respeto mutuo una realidad, la Unión promueve la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, así como la movilidad de todos los ciudadanos, a través de programas específicos de educación y formación profesional. Se considera que el conocimiento de lenguas extranjeras es una de las capacidades básicas que ha de poseer todo ciudadano de la Unión para aumentar sus oportunidades de formación y de empleo. La Unión colabora asimismo con los Estados miembros en la protección de las minorías sobre la base de la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias del Consejo de Europa. (p.8).

2001 MCER: Tal y como se ha descrito en la sección anterior, este año se publica el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, lo que supuso un antes y un después en el tratamiento de las lenguas europeas. Puede considerarse el documento más importante publicado por la UE en este sentido y se mantiene vigente en la actualidad.

Año 2003: El año 2003 fue testigo de la publicación por parte del Consejo de Europa de la Comunicación *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*. En dicha Comunicación se establece la idea base de que los europeos deben poder comunicarse en, al menos, dos lenguas distintas a su lengua materna. El plan de acción establece tres grandes ámbitos de intervención y define para cada uno de ellos objetivos específicos:

- El primer ámbito de intervención es el del aprendizaje permanente de lenguas; centra sus objetivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras definiéndolo en cada etapa educativa.
- El segundo ámbito de intervención se centra en el intento de poder mejorar la enseñanza de las lenguas, especialmente mediante una estructura escolar más adaptada; el ámbito escolar y las políticas educativas con respecto a la enseñanza de idiomas centra los objetivos de este segundo ámbito.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

- En tercera instancia, el ámbito de intervención consiste en crear un entorno favorable a las lenguas, políticas de sensibilización y concienciar a la sociedad Europea sobre la importancia del aprendizaje de idiomas fundamentan los objetivos de este tercer ámbito de intervención.

Año 2005: Se publica el indicador europeo de competencia lingüística. El objetivo de este indicador es medir los conocimientos de idiomas que posee globalmente cada Estado miembro; responde a la petición formulada en el Consejo de Barcelona de 2002 de que se estableciera un indicador de competencia lingüística. El principal objetivo es poder proporcionar a los Estados miembros información y datos sólidos en los que basar los ajustes necesarios en sus respectivos planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. En el documento se proponen parámetros y cuestiones relativas a la gestión para la puesta en práctica del indicador, así como el compromiso por parte de la Comisión de volver a medir los conocimientos en lenguas extranjeras de los jóvenes europeos cada tres años. Una de las grandes ideas que subyacen en el texto publicado por la Comisión es el concepto de que la Unión Europea es el hogar a compartir por ciudadanos de muchas culturas y lenguas, y que el hecho de aprenderlos es intrínseco a ser ciudadano europeo.

Año 2006: Eurydice, como mecanismo de cooperación educativa al servicio de la Comisión Europea, tiene como objetivo principal redactar informes descriptivos y estudios temáticos sobre aspectos básicos de la educación en los diferentes sistemas educativos. En este caso, AICLE fue la base temática de estudio de Eurydice en el año 2006. El estudio se basa en la descripción de la situación de AICLE como enfoque metodológico en los 30 países miembros de la red Eurydice; el análisis cubre el estudio por nivel educativo, la organización y evaluación de AICLE (horarios, asignaturas y certificaciones), la descripción detallada de algunos proyectos piloto, y sobretodo, el papel del docente en el aula teniendo en cuenta su formación, cualificación y motivación como aspectos clave. (Eurydice, 2006).

Lo más importante tras la publicación del estudio llevado a cabo por la Comisión no es solo los datos ofrecidos para futuras investigaciones a nivel europeo, sino que ofrece una sólida imagen sobre la dimensión del fenómeno AICLE en la Europa de inicios del siglo XXI.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Año 2007 a 2012: En el 2007 se publica la Comunicación de la Comisión al Consejo en la que se señalan las conclusiones del indicador europeo de competencia lingüística de 2005. Se indica la importancia de contar con un estudio capaz de analizar los niveles existentes en segundas y terceras lenguas extranjeras así como poder realizar comparaciones con otros países miembros, teniendo en cuenta las variables demográficas, sociales, económicas y educativas en el dominio lingüístico de cada país. Con este propósito se creó Surveylang, la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas; los resultados finales se publican en junio de 2012 y enumera una serie de conclusiones finales cuya finalidad principal busca mejorar el aprendizaje de idiomas en Europa en los diferentes sistemas educativos. Tras analizar 16 sistemas educativos y una muestra de al menos 1.500 estudiantes por país y lengua evaluada, una de las grandes conclusiones pasa por la creación de un Indicador Europeo sobre Competencia Lingüística, recogido en el informe Eurydice 2012 sobre enseñanza de lengua en los centros europeos.

Año 2012: Se publica el informe *Eurydice: Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Los indicadores analizan el grado de diversidad lingüística existente en los centros escolares europeos; tres grandes conclusiones principales se pueden derivar de este documento. En primer lugar se destaca la formación docente como pilar fundamental para el desarrollo de la diversidad lingüística en Europa; en segundo lugar, se señala la motivación como elemento fundamental que un factor clave para el éxito en el aprendizaje y que una elevada exposición a la lengua extranjera facilita la adquisición de las destrezas lingüísticas; en último lugar, una de las conclusiones principales de este informe con mayor vinculación con respecto a nuestro estudio pasa por resaltar la necesidad de establecer medidas de apoyo adecuadas a los alumnos para los que la lengua de enseñanza es su segunda lengua. Para ello, el informe incluye dos anexos en los que se describe brevemente la oferta educativa de lenguas extranjeras en los distintos países, así como las de AICLE.

Año 2013: El Parlamento Europeo aprueba una Resolución sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea), en la que se requería a los Estados miembros prestar mayor atención a dichas lenguas y un compromiso con la protección y el fomento de la diversidad del patrimonio lingüístico y cultural de la Unión.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Año 2016: El Parlamento aprueba, en apoyo a las lenguas minoritarias, una resolución sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos, se busca recalcar que los ciudadanos sordos, sordociegos e hipoacúsicos puedan acceder a la misma información y comunicación que el resto a través de la interpretación en lengua de signos, los subtítulos, el reconocimiento vocal o formas de comunicación alternativas, incluida la interpretación de lenguas orales, y en la que señalaba asimismo que las instituciones de la Unión actualmente ya prevén la accesibilidad de los actos públicos y las reuniones de comisiones.

Año 2017: Se publica el informe Eurydice Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa, edición 2017. Dentro de las conclusiones principales de la edición de 2017 se señala que las investigaciones muestran que la exposición acumulada a las lenguas estudiadas y la calidad de dicha exposición son factores cruciales para un aprendizaje eficaz. Por otro lado, el estudio pone de manifiesto que es necesario realizar un esfuerzo sustancial para cerrar la brecha entre el nivel de competencia real en lenguas extranjeras por un lado y el nivel de adquisición previsto por las autoridades educativas por otro. En última instancia se observan interesantes conceptos que evidencian la evolución de la sociedad europea en términos de multiculturalidad y diversidad lingüística. Durante los años previos, los países europeos han visto un aumento en la recepción de flujos migratorios que sin duda afecta la educación en diferentes ámbitos. Según se refleja en el informe, este creciente nivel de multilingüismo en los centros educativos ha traído consigo retos nuevos y específicos, además de volver a poner sobre la mesa otros más antiguos, como el tema de la diversidad y la inclusión (Eurydice, 2017).

Año 2018: El Parlamento Europeo aprueba una Resolución sobre la protección y no discriminación de minorías en los Estados miembros de la Unión. Se anima a los Estados a garantizar la defensa del derecho a utilizar una lengua minoritaria y a proteger la diversidad lingüística dentro de la Unión. Se promueve el respeto de los derechos lingüísticos en las comunidades en las que exista más de una lengua oficial así como reforzar la promoción de la enseñanza y el uso de las lenguas regionales y minoritarias. Por otro lado, en mayo de 2018 se publica, tras la Cumbre de Gotemburgo celebrada en 2017, su propuesta de un programa que sucediera a Erasmus + para el período 2021-2027. La propuesta tiene por objeto mejorar el aprendizaje de idiomas, en particular mediante una mayor utilización de las herramientas en línea.

2000: Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea.

2001: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas.

2003: Comunicación *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004-2006*.

2005: Se publica el indicador europeo de competencia lingüística.

2006: Publicación Eurydice.

2007 a 2012: Surveylang, la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas.

2012: Eurydice: cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa.

2013: Resolución sobre las lenguas europeas amenazadas de desaparición y la diversidad lingüística en la Unión Europea.

2016: Resolución sobre las lenguas de signos y los intérpretes profesionales de lengua de signos.

2017: Eurydice: Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa, edición 2017.

2018: Resolución sobre la protección y no discriminación de minorías en los Estados miembros de la Unión

Tabla 4: Resumen de acciones desarrolladas por la Comisión Europea. Fuente: elaboración propia.

3.3 Multilingüismo y plurilingüismo

Uno de los grandes pilares en los que se sustenta AICLE como enfoque metodológico es la flexibilidad que ofrece al adaptarse a los diferentes contextos lingüísticos que nos encontramos en Europa (Coyle, 2010; Martínez Agudo, 2019). En este sentido, y desde su nacimiento, su gran crecimiento viene acompañado del incremento en el número de situaciones en las que la diversidad lingüística pasa a ser la

norma y no la excepción. Tal y como destaca la Comisión Europea en el informe Eurydice 2017:

La diversidad lingüística forma parte del ADN de Europa pues engloba no solo las lenguas oficiales de los Estados miembros, sino también las de ámbito regional y/o minoritario que se hablan desde hace siglos en el territorio europeo y aquellas aportadas por las diversas oleadas de inmigrantes. La coexistencia de esta variedad de lenguas constituye un activo, pero también plantea un desafío para Europa (Eurydice, 2017, p. 7).

AICLE se enriquece de esta diversidad y al mismo tiempo ayuda a resolver las posibles divergencias generadas por el contacto entre diferentes lenguas y en diferentes contextos socioculturales en todo el continente. Dada la complejidad del espectro de situaciones comunicativas al que nos enfrentamos, sería útil y conveniente desglosar las diferentes variantes que puedan ser de nuestro interés.

Un primer análisis ha de ser conceptual. Aclarar conceptos y nomenclaturas al referirnos a diferentes situaciones puede resultar de vital importancia si tenemos claro el mapa de alternativas comunicativas que nos rodea. En este sentido, existe un consenso generalizado entre los autores al distinguir las definiciones de terminología específica (García y Otheguy, 2020 ; Lau y Van Viegen, 2020 ; Vallejo y Dooly, 2020) como bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo así como el análisis de factores que afectan directamente al desarrollo vital de las lenguas en contacto tales como las lenguas minoritarias, o cómo afecta a la situación lingüística de una región los posibles flujos migratorios (Daryai-Hansen *et al*, 2015; Lundberg, 2018; Demska, 2019; Levchuk, 2019). Bien es cierto que aunque el análisis terminológico al que nos referimos se basa en la uniformidad de términos al investigar la literatura actual, enfocaremos la atención sobre el análisis de aquellos factores que afecten directamente en mayor o menor medida el análisis de AICLE.

3.3.1. Multilingüismo y Plurilingüismo. Definiciones y distinciones

El análisis del concepto de bilingüismo desde sus diferentes definiciones, es sin duda amplio y base de numerosos estudios, pero puede que no sea más que el inicio de un análisis mucho más complejo al definir los términos que componen una situación de

diversidad lingüística como la Europea. Debemos recordar que el uso de diferentes lenguas para la comunicación y la instrucción en el ámbito educativo se ha convertido en una realidad. Poco a poco se está convirtiendo en norma el hecho de que los estudiantes se comuniquen utilizando diferentes registros y haciendo gala de diferentes códigos lingüísticos; la variedad de lenguas maternas junto con la lengua o lenguas oficiales y los diferentes programas lingüísticos en los que el centro se encuentre inmerso ofrecen una imagen de la realidad que nos podemos encontrar en un aula actualmente, (Ball, 2016; Cenoz y Gorter, 2019; Mary *et al*, 2021)...

Nuestros estudiantes se comunicarán en dos, tres o más lenguas a lo largo del mismo día escolar, y esto ofrece una perspectiva sobre la educación que se presenta muy diferente a lo que encontrábamos hasta ahora; surge, por tanto, la necesidad de aclarar ciertos aspectos terminológicos.

Una de las bases sobre las que se sustentan tanto el documento en sí, como las políticas lingüísticas propuestas por el Consejo de Europa, es la distinción terminológica del **multilingüismo** y el **plurilingüismo**. De acuerdo con lo establecido por el Consejo de Europa, la diferencia básica que se establece entre ambos términos debe quedar clara.

Conceptualmente, el término multilingüismo se refiere al uso en un área geográfica determinada de más de una lengua, mientras que el plurilingüismo denota el repertorio de variedades lingüísticas que pueda tener un individuo (Cenoz and Gorter 2013). Desde este punto de vista, la coexistencia de diferentes lenguas en un contexto social determinado no hace a sus ciudadanos conocedores de dichas lenguas.

Al intentar analizar el concepto de multilingüismo, resulta inevitable hacer alusión a los diferentes aspectos conectados con el propio término (Francescini, 2011). Por un lado, los elementos culturales asociados al uso de diferentes lenguas y la interacción de sus hablantes. Por otro lado, aquellas características sociopolíticas asociadas al término y su uso desde diferentes perspectivas. Todo esto ha hecho del multilingüismo un área de interés específico en la literatura desde diferentes ámbitos de estudio, pero en concreto desde los estudios que versan sobre diversidad lingüística durante las últimas décadas (Li Wei y Moyer, 2008; Duarte *et al*, 2020). Algo que resulta realmente interesante en este sentido es la presencia de los aspectos sociales y culturales como componentes básicos de la definición de multilingüismo; el contacto

entre lenguas y culturas hacen del multilingüismo una característica básica del ser humano. En un segundo plano pero no carentes de importancia se encuentran factores como la atención a la diversidad cultural y los fenómenos migratorios (Francescini, 2011), lo que acentúa la perspectiva de una sociedad cambiante desde el punto de la diversidad lingüística. Todo ello nos lleva a establecer diferentes acepciones que de alguna forma acoten la definición de multilingüismo dentro de unos parámetros. La literatura recoge la distinción de diferentes niveles que afectan al multilingüismo (Véase Lüdi 1996a, 1996b; Francescini, 2011; Horner y Weber, 2018; Duarte *et al*, 2019).

- Nivel Social: el nivel social del multilingüismo define a aquellas sociedades que de forma establecida cuentan con la presencia del uso de diferentes lenguas. Sociedades como la belga o la suiza sirven de claro ejemplo para definir el nivel social del multilingüismo que se puede dar en diferentes países europeos.
- Nivel institucional: define el uso que se realiza desde las instituciones públicas de las diferentes lenguas oficiales de una región. Documentos públicos, señales, carteles o políticas lingüísticas definidas desde estamentos oficiales forman parte de la dimensión institucional del multilingüismo.
- Nivel individual: se refiere a las diferentes competencias lingüísticas que cada uno de los hablantes posee y en las que desarrolla su comunicación diaria. Dentro de esta estructura básica en los diferentes niveles de comunicación lingüística, hay autores que defienden la existencia de una cuarta dimensión (Véase Francescini, 2011) basada en la interacción de las tres dimensiones previas en un nivel más pragmático.
- Nivel discursivo: el nivel discursivo del multilingüismo pone la interacción entre hablantes y el punto de vista de la pragmática en la comunicación como elemento principal de estudio. Propone una nueva dimensión en la definición de competencia comunicativa según la definía Hymes en 1972. El nivel discursivo del multilingüismo parte de la base de que si un hablante monolingüe posee un nivel determinado de competencia comunicativa, un hablante multilingüe poseerá una multicompetencia comunicativa, en función de los niveles lingüísticos adquiridos en cada una de las lenguas por hablante.

La división en niveles del multilingüismo nos ofrece una visión de la complejidad del término y de su posible definición. Hay autores que dividen los

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

diferentes tipos de multilingüismo en función de las áreas a las que afecta. Siguiendo a Lasagabaster (2009), podemos hablar de:

- Multilingüismo Social, entendiendo el multilingüismo como la alternancia de diferentes códigos que se da en el día a día de la vida diaria de una comunidad establecida.
- Multilingüismo individual, se basa en el uso de diferentes códigos lingüísticos y a diferentes niveles por una persona a lo largo de su vida diaria.
- Multilingüismo escolar y universitario, por un lado, se define como el uso de más de dos lenguas en el currículum, aunque tal y como se define, pasa por el uso de más de dos lenguas como lenguas de instrucción; no debemos olvidar, que en muchas regiones las lenguas curriculares varían en los centros educativos en función del programa lingüístico al que se adscriben los mismos.

Sin duda, y dentro de la complejidad que supone el multilingüismo y los diferentes niveles afectados, el área que se destaca como más relevante acorde con el presente estudio es aquella que se refiera directamente a la competencia comunicativa de los estudiantes. Debemos acotar nuestro objeto de estudio con respecto al multilingüismo a aquellos aspectos que se vinculen directamente a la vida diaria de un centro educativo y al entorno escolar (Valeev y Salekhova, L., 2020).

Para ello, seguiremos las líneas marcadas por el Consejo de Europa en el área de desarrollo de políticas lingüísticas. La máxima de esta sección del Consejo de Europa pasa por hacer de guía para las políticas educativas europeas en términos de enseñanza de lenguas extranjeras de modo que los estados miembros compartan los valores y principios marcados por la propia Unión Europea (Dombi, 2010).

En su función de establecer líneas de actuación comunes a los países integrantes de la unión, en 2007 el Consejo de Europa publica el documento llamado *Guide for the development of language education policies in Europe*. Esta guía surge como respuesta a la necesidad de desarrollar políticas lingüísticas en la base de un marco coherente, y promover un concepto más uniforme y consensuado en la enseñanza de lenguas extranjeras (Consejo de Europa, 2007).

Debemos tener en cuenta que hoy en día Europa cuenta con más de 220 variedades lingüísticas, de las cuales 40 lenguas son consideradas oficiales. No tenemos

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

en cuenta entre estos datos las variedades lingüísticas derivadas de los flujos migratorios (Consejo de Europa, 2007).

El número de situaciones comunicativas puede ser tan diversa como el número de lenguas. Comunidades con varias lenguas oficiales, comunidades con lenguas minoritarias no oficiales, otras en las que un sector de la población habla diferentes lenguas mientras que parte de su población es monolingüe y un sinnúmero de situaciones que sin duda configuran la diversidad lingüística europea.

Las necesidades educativas pueden ser reflejo de la realidad social en la que se encuentre el país. Las instituciones políticas y educativas deben servir, por tanto, de nexo entre la realidad social y el tratamiento que se hace de las variedades lingüísticas en el aula. Para ello, una de las funciones que el Consejo de Europa establece como prioridad es el hecho de que los ciudadanos sean conscientes del potencial que supone ser plurilingüe, y que estos lo vean como una habilidad excepcional así como la de preservar la herencia cultural que conlleva conocer otra lengua (Cenoz y Gorter, 2019). La guía desarrollada por el Consejo de Europa en su Recomendación relativa a un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas (2019) establece las siguientes características para definir su interpretación de plurilingüismo:

- Una competencia que puede ser adquirida; la aptitud de poder adquirir la competencia comunicativa es natural al ser humano, y puede adquirirse de diferentes formas, no necesariamente mediante la enseñanza formal de idiomas.
- El repertorio de conocimiento de lenguas extranjeras no tiene por qué ser uniforme u homogéneo; la habilidad de adquirir diferentes códigos lingüísticos se puede dar en diferentes grados de profundización, no todas las lenguas deben mostrar el mismo nivel de adquisición y el manejo de las destrezas puede ser independiente en cada lengua.
- Está considerado como un repertorio cambiante; el grado de maestría sobre las diferentes destrezas puede cambiar a lo largo del tiempo.
- El repertorio de recursos de los hablantes variará en función de sus necesidades comunicativas; los códigos lingüísticos se adaptarán al contexto comunicativo en el que se encuentren y cambiará su registro en base al mismo.
- Se considera una competencia transversal extendida entre todas las lenguas adquiridas por el hablante; haciendo referencia al Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001), las competencias lingüísticas adquiridas no se yuxtaponen entre ellas, sino que más bien forman una competencia común mucho más compleja.

- El plurilingüismo está vinculado a la existencia de valores culturales; la adquisición de competencias comunicativas en diferentes lenguas conlleva la adquisición de competencias culturales de forma paralela, por lo que estaríamos hablando de competencias plurilingües y pluriculturales.

Siguiendo por tanto el punto de vista del Consejo de Europa con respecto a la definición del plurilingüismo, se podría decir que el propósito principal de un sistema educativo en el que se desarrollen los mecanismos oportunos para fomentar el plurilingüismo se basa en potenciar el valor que supone ser plurilingüe, mejorar las competencias adquiridas así como proveer de las herramientas oportunas para desarrollar las habilidades comunicativas de forma autónoma.

Partiendo de las premisas descritas, lo deseable es converger en puntos en común en los diferentes sistemas educativos, considerando que la atención a la competencia comunicativa de diferentes lenguas es flexible; debemos pensar más en despertar una consciencia de la existencia del plurilingüismo como tal así como ofrecer mecanismos de gestión educativa. Teniendo esto en cuenta, se realizará una breve análisis de una de las bases en las que se sustenta el desarrollo de una educación plurilingüe eficaz, esto es, las creencias generales del propio profesorado sobre su propio sistema educativo.

3.3.2. El profesorado europeo en contextos plurilingües

Al observar enfoques metodológicos basados en la educación plurilingüe, existe la tendencia general de creer que la educación debe encontrar soporte sobre acciones educativas individuales; sin embargo, este tipo de enfoques metodológicos obtienen el mayor rendimiento si se entiende como un conjunto de elementos diversos que deben implementarse de forma conjunta en diferentes situaciones educativas, contextos y curriculums (Neuer, 2004).

Desde esta perspectiva, la actuación, la actitud y el punto de vista de los docentes forman parte de la gran piedra angular sobre la que implementar enfoques metodológicos AICLE. Debido a la importancia que a priori debe tener las creencias

generales en el profesorado sobre la educación plurilingüe, la literatura dedicada al respecto tiende a ir incrementando.

Siguiendo a García-Bellido y Cerezo (2021), el rol de un docente dentro de un programa educativo AICLE puede quedar definido considerando cuatro dimensiones específicas a destacar. La percepción de los programas plurilingües por parte del profesorado, su formación inicial y continua, la metodología didáctica a desarrollar en el aula así como los recursos y materiales a utilizar.

Con respecto a la percepción que los docentes poseen sobre los programas educativos AICLE, en términos generales poseen la creencia de que los programas AICLE permiten a sus estudiantes ampliar su competencia en la lengua extranjera de estudio a través de un tipo de enseñanza más práctica y comunicativa (Admiraal et al. 2006; Dalton-Puffer 2011; Merino and Lasagabaster 2018; Pérez Cañado 2018; Martínez Agudo 2019). En este sentido, se recomienda que exista un balance equilibrado con respecto a la presencia de lenguas y contenidos, en el que la propuesta de metodologías activas y herramientas didácticas innovadoras deben servir como base metodológica, poniendo especial énfasis en aquellos docentes que muestren inseguridad en su uso por la ausencia, entre otros aspectos, de la formación pertinente (García-Bellido y Cerezo, 2021).

Esta noción nos conduce a la dimensión relacionada con la formación continua del profesorado. Esta se plantea indispensable para cubrir los aspectos tanto lingüísticos como didácticos relacionados con AICLE por parte de los docentes en el aula (Andúgar et al., 2019). Con respecto a la formación docente surge la cuestión de los requisitos mínimos que se le debe solicitar a un docente que quiere impartir su materia en AICLE, ya que las exigencias mínimas a nivel inicial son dispares en Europa con respecto tanto a la formación lingüística como la metodológica. Según los datos ofrecidos por la Comisión Europea, de los 28 sistemas educativos en los que se analizó la formación requerida para poder participar en un programa AICLE, en 13 de los sistemas educativos bastaba con tener las cualificaciones habituales exigidas al profesorado, mientras que en los 15 restantes se requería cualificaciones, títulos o experiencias adicionales, que en todos los casos consiste en un nivel mínimo acreditado en la lengua extranjera a impartir (Eurydice, 2017). El nivel mínimo de competencia requerido en la lengua extranjera se expresa frecuentemente según lo establecido en el Marco Común

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Europeo de Referencia para las Lenguas del Consejo de Europa y suele corresponder con el nivel B2 (avanzado) o el nivel C1 (dominio operativo eficaz). Además, los sistemas educativos de algunas CCAA en España (Cataluña, La Rioja, la Comunidad de Castilla y León, la Comunidad Valenciana, la Región de Murcia, Canarias y Extremadura), los sistemas educativos de Italia y Rumanía exigen, en mayor o menor media, formación específica metodológica relacionada con AICLE.

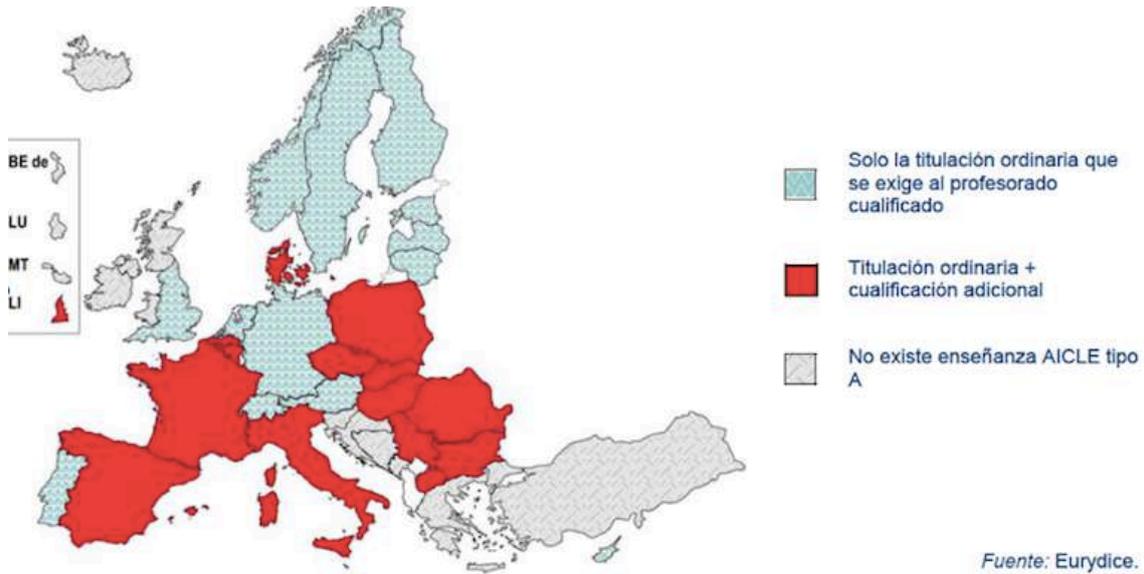


Figura 9. Sistemas educativos europeos en los que se solicita formación específica. Fuente: Eurydice (2017).

La literatura ofrece un consenso general en la literatura con respecto a la importancia de la formación docente como elemento clave de los programas AICLE (Alcaraz-Mármol, 2018; Andúgar, Cortina Tornel, 2019; Cerezo Herrero, 2019; Waddington, 2021) también estudia la consideración por parte de los docentes sobre si consideran que necesitan una mayor necesidad formativa en lenguas extranjeras (Cerezo Herrero, 2019) o si creen que sus necesidades formativas son equitativas entre la formación lingüística y metodológica (Amat et al. 2017; Alcaraz-Mármol, 2018). En cualquier caso existe un consenso en la necesidad de una formación continua del profesorado AICLE, debido en gran medida a la tendencia general de evitar las clases magistrales en las que el profesor era el principal recurso de *input*, y optan más por metodologías activas en las que el estudiante toma un papel activo al construir su propio conocimiento (Pavón, Vázquez y Rubio, 2010).

Este concepto nos vincula a la dimensión relacionada con la metodología

didáctica; en este sentido cabe destacar no solo la formación docente tal y como se ha mencionado hasta ahora. Cobra especial relevancia una organización escolar eficaz basada en la coordinación de todos los agentes implicados, necesaria para hacer que la puesta en práctica de la metodología sea efectiva y adaptable a las necesidades de los estudiantes en contextos AICLE (Tragant et al, 2016; García-Bellido y Cerezo, 2021). Si la organización está bien diseñada se evita en gran medida la posible sobrecarga de trabajo y la figura del docente solitario (Pérez Cañado, 2016).

Esta última consideración debe hacerse extensiva a la creación, uso y coordinación del material didáctico a utilizar en el aula, lo que nos conduce a una última dimensión relacionada con los recursos y materiales. Con respecto a esta temática, surge un debate en relación al uso de libros de texto en sesiones AICLE, ya que a pesar de ser un elemento presumiblemente incompatible con el enfoque metodológico debido principalmente a la ausencia de flexibilidad por parte de los libros de texto (Tragant *et al*, 2016; Romeu Peyró et al. 2020), también se considera como una herramienta esencial al trabajar con los estudiantes de cursos inferiores en educación primaria así como para estructurar las sesiones y unidades (Moore y Lorenzo, 2015; Lozano-Martínez, 2017).

El factor relacionado con la formación docente destaca como elemento especialmente importante sobre la implantación de pedagogías plurilingües; la literatura fundamenta a través de diversos estudios el hecho de que los estudiantes plurilingües muestran habilidades metalingüísticas y metacognitivas diferentes a las del resto del alumnado, y por tanto el tipo de estrategias metodológicas a utilizar con este alumnado debe fundamentarse sobre diferentes patrones de actuación (Cenoz, 2003; De Angelis, 2007).

Dichos patrones conllevan el uso de las lenguas de aula con flexibilidad, de manera que los estudiantes puedan beneficiarse de una mejora en el aprendizaje de contenidos en todas las lenguas que hable al mismo tiempo que optimiza la competencia de dichas lenguas (Lau & Van Viegen, 2020). La idea es la de maximizar las habilidades de los estudiantes considerando todas sus lenguas, teniendo en cuenta una metodología que nace de su biografía lingüística basándose no solo en los conocimientos del estudiante sino en sus aptitudes, necesidades y preferencias (Shumarova, 2012, Levchuk, 2019; Kushlyk, 2021). En este sentido, diversos autores

abogan por los itinerarios individuales basados en las biografías lingüísticas como herramienta de equidad educacional y justicia social. Argumentan que para promover dicha equidad, los centros educativos deberían adaptar su organización para fomentar itinerarios individuales de los estudiantes plurilingües y optimizar los recursos disponibles de aprendizaje (Piller, 2016; García y Kleyn, 2016; Melo–Pfeifer, 2018; Duarte, 2019; Llompart et al., 2020).

Sin embargo, los estudiantes no se benefician de este tipo de habilidades si no se estimula desde sus propios centros educativos y es, por tanto, la responsabilidad de los docentes desarrollar las estrategias de enseñanza y aprendizaje apropiadas y fomentar su uso (Haukas, 2015). Además, los estudiantes plurilingües poseen una característica en común; además de ser competentes en dos o más idiomas además de la lengua nacional del curriculum, el hecho de ser plurilingües es algo natural para ellos y, por tanto, lo entienden como algo inherente a su condición personal (Gorter, 2015). Esta noción refuerza el hecho de que estos estudiantes no son conscientes de las oportunidades metacognitivas y metalingüísticas que podrían obtener y de ahí la importancia de promover y alentar enfoques metodológicos plurilingües por parte del profesorado y las autoridades educativas (Gorter, 2015; Melo–Pfeifer, 2018; Duarte, 2019; ; Levchuk, 2019; Llompart et al., 2020; Kushlyk, 2021).

Una última conclusión puede extraerse de la literatura con respecto a la posición de los docentes hacia el uso de diferentes lenguas en el aula; los docentes tienden a mostrar una actitud altamente positiva sobre las metodologías plurilingües, piensan que estas deberían promoverse e incluso valoran positivamente el uso de las lenguas maternas de los estudiantes cuando esta es diferente a la lengua oficial; sin embargo, existe un sector del profesorado que prefiere que no utilicen una lengua diferente a la lengua oficial durante sus clases. Existe la opinión general entre estos docentes de que el uso de diferentes lenguas maternas podría llegar a perjudicar la adquisición de las lenguas oficiales del currículum (De Angelis, 2011; Heyder & Schädlich, 2014; Young, 2014; Bredthauer y Engfer, 2016; Haukås, 2016; Lundberg, 2018; Portolés & Martí, 2018).

3.4. Iniciativas de promoción del plurilingüismo por parte de la Comisión Europea en la actualidad

Para poder conocer el trabajo que realiza la Comisión Europea en su contexto plurilingüe vamos a detallar las iniciativas y actuaciones que se desarrollan en la actualidad; con este propósito es conveniente conocer la información que nos ofrece a través de la red Eurydice sobre AICLE en tres de sus ediciones, la de 2006, 2012 y 2017. Estos informes recogen datos significativos sobre los diferentes sistemas educativos y nos ofrece información precisa. Para conocer finalmente la dimensión que alcanza la situación lingüística en Europa se ha incluido una sección en la que se pueda observar las diferentes situaciones lingüísticas y que nos ofrece una idea de la razón por la que surgió la necesidad de atender situaciones tan diversas en contextos educativos tan variados.

3.4.1. La Comisión Europea y AICLE. Evolución del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras en los informes Eurydice

En la Cumbre Social celebrada el 17 de noviembre de 2017 en Gotemburgo, la Comisión expuso la idea de un Espacio Europeo de Educación en el que, para 2025, los estudiantes de educación primaria y secundaria pudiesen comunicarse en dos idiomas diferentes al de su lengua materna.. Una vez finalizada la cumbre, la propia Comisión publicó una Recomendación del Consejo en el que se proponía un enfoque global de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, cuya adopción estaba prevista para el segundo semestre de 2018.

Esto no hace más que ratificar que las políticas educativas de promoción de la enseñanza de idiomas viene acompañada por un proceso cada vez más acelerado de globalización, en el que la comunicación juega un papel primordial. Estas acciones están presentes en la Estrategia Europa 2020 y en el marco estratégico Educación y Formación. Son muchos los autores que argumentan el nacimiento del interés por la educación de lenguas extranjeras debido al proceso de globalización que vivimos, un mundo globalizado en el que la comunicación y las redes sociales ocupan un lugar prominente, y en el que poder comunicarse en diferentes idiomas supone una garantía de éxito socioeconómico (San Isidro, 2018).

Es importante observar que el fenómeno AICLE si bien nace en un contexto Europeo y acotado en áreas y funciones, se ha globalizado y empieza a traspasar

fronteras a nivel mundial; este dato sin duda merecería un estudio exhaustivo tanto en su evolución como en la adaptación a diferentes sistemas educativos (Rodríguez Bonces, 2011; Yang, 2015). Nuestro interés se centra, sin embargo, en poder analizar si la flexibilidad de AICLE ha servido para hacer frente a la diversidad social, lingüística y educativa de Europa; para ello analizamos las cifras y los datos que nos ofrece la Comisión Europea a través de sus estudios temáticos comparados e informes Eurydice. Realizar un seguimiento de factores comunes en las publicaciones nos servirá para conocer la evolución de AICLE y su futuro más inmediato en el contexto educativo Europeo. La Red Eurydice tiene como labor principal a través de sus estudios comparativos analizar y ofrecer información objetiva sobre los sistemas educativos europeos y las políticas que desarrolla la Comisión tanto en los países miembros como en aquellos afines a la UE tras la firma de convenios específicos en educación.

- Aprendizaje Integral de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en el contexto escolar Europeo (2006).

El primer informe Eurydice que se centra en AICLE como materia específica de estudio se publica tras una década desde las primeras experiencias en las aulas europeas. Dicho estudio responde a la necesidad de ofrecer datos, cifras y conclusiones objetivas ante el crecimiento de este enfoque metodológico en los diferentes sistemas educativos (Eurydice, 2006), al tiempo que ofrecía soporte a la cada vez más creciente producción científica sobre la materia.

El interés que despierta AICLE en las políticas educativas de los diferentes estados miembros queda reflejado en la Figura 10, que muestra que desde su definición en 1996 consigue quedar implantado en diecisiete sistemas educativos diferentes y otros nueve sistemas educativos en los que el enfoque metodológico se encuentra en proceso de implantación definitiva. Quizás el dato que más destaque en este sentido es que tan solo son seis los sistemas educativos dentro del marco de la Unión Europea en los que AICLE no se ha implantado. Cabe destacar del mismo modo que la implantación de los primeros proyectos están directamente relacionados con factores de tipo político, geográfico y demográficos y vinculados con aquellos países con varias lenguas oficiales o con más lenguas regionales o minoritarias (Eurydice, 2006).

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

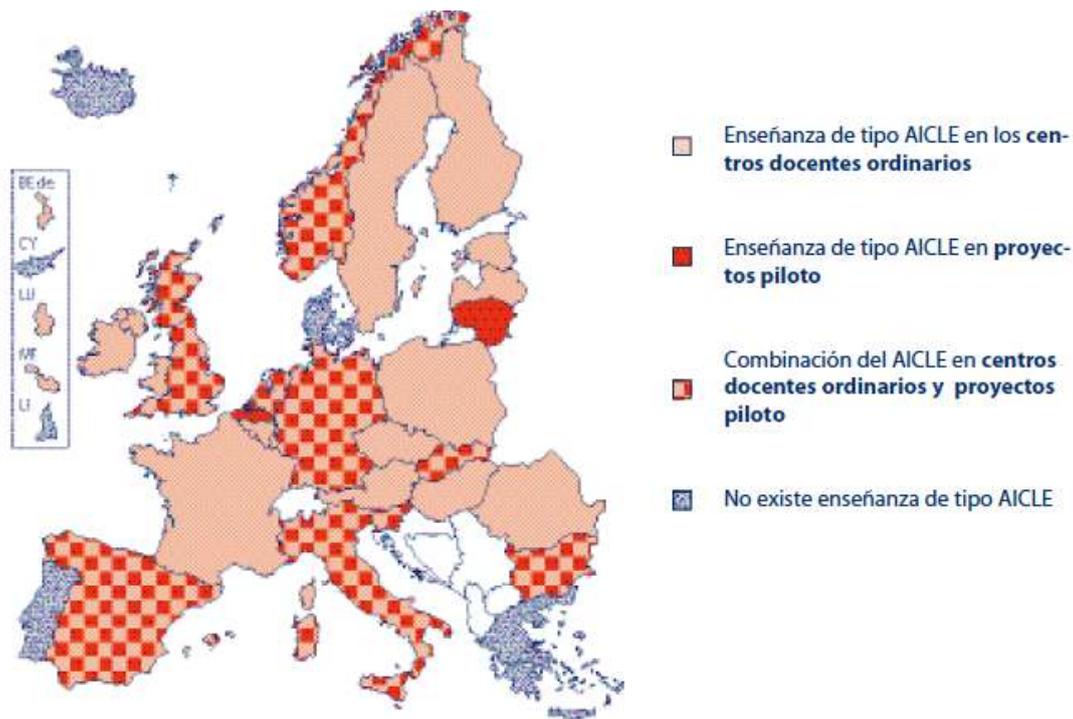


Figura 10: Estatus de la enseñanza de tipo AICLE en educación primaria (CINE 1) y educación secundaria general (CINE 2 y 3), 2004/05. Fuente: Eurydice 2006.

- Cifras Clave de la Enseñanza de Lenguas en los centros escolares de Europa. Eurydice 2012.

La edición del informe Eurydice que la Comisión Europea publicó en 2012 reserva una sección específica sobre la evolución de AICLE en los diferentes sistemas educativos europeos. En la figura 11 se observa como durante el curso 2010/2011 la práctica totalidad de los sistemas educativos habían incorporado el enfoque metodológico. Solo son dos países como miembros de la UE (Dinamarca y Grecia,) y dos países con convenios específicos educativos (Islandia y Turquía) los que aún no habían incorporado AICLE como parte de su oferta educativa, y si bien es cierto que el nuevo enfoque se implanta con fuerza en diferentes países, dichas enseñanzas no está generalizadas en la totalidad de los sistema educativos ya que Bélgica, Chipre, Portugal, Malta y Luxemburgo se encontraban en este momento en fase de implantación o desarrollo de diferentes proyectos piloto.

Otro dato a destacar en la evolución del informe 2012 es la cada vez mayor variedad de lenguas a implantar, ya que aún siendo inglés, francés, alemán, español e italiano las lenguas extranjeras mayoritarias en la enseñanza, cada vez cobran más protagonismo la enseñanza de lenguas minoritarias o locales en diferentes regiones de

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

los sistemas educativos. Este hecho se produce en mayor o menor medida en todos los sistemas educativos que ofertan AICLE excepto en Inglaterra, Bulgaria, Alemania, Portugal, Croacia y Liechtenstein.

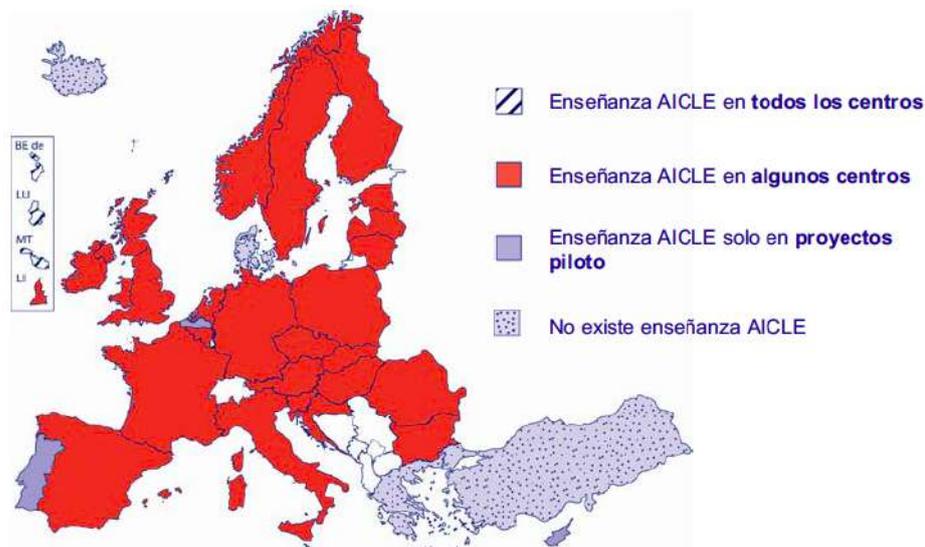


Figura 11: Oferta AICLE en educación primaria y/o secundaria general, 2010/11. Fuente Eurydice 2012.

- Cifras Clave de la Enseñanza de Lenguas en los centros escolares de Europa. Eurydice 2017.

En la línea de actualización en los informes Eurydice, se publica una nueva versión sobre las cifras clave en 2017. En este caso, aún cuando Grecia, Islandia y Turquía no han implantado experiencias AICLE en sus sistemas educativos, la evolución se produce en la enseñanza de contenidos tanto en lengua extranjera como en lenguas regionales o minoritarias. Son un total de catorce sistemas educativos los que incorporan dos lenguas diferentes de la lengua oficial en educación durante el curso escolar 2016/2017. Las reformas llevadas a cabo en la mayoría de los países pueden dividirse en dos categorías: aquellas en virtud de las cuales es obligatorio ahora aprender dos lenguas cuando antes no lo era; y aquellas en virtud de las cuales el aprendizaje de la segunda lengua como asignatura obligatoria comienza ahora a edades más tempranas (Eurydice, 2017).

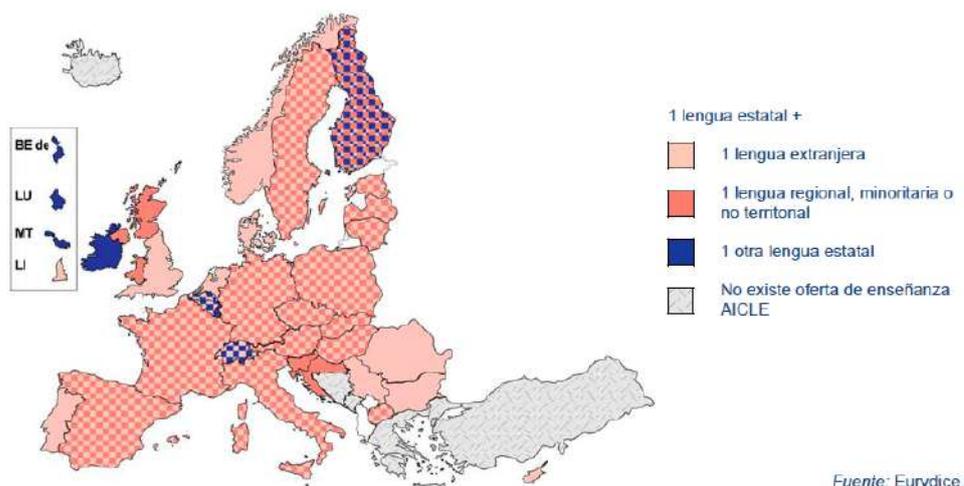


Figura 12: Estatus de las lenguas enseñadas a través del modelo AICLE en educación primaria y/o secundaria general 2015/16. Fuente Eurydice 2017.

3.4.2. Descripción de las iniciativas

La base de actuación de la Comisión en el desarrollo de medidas para la promoción de las lenguas toma como lema el ya conocido *Unida en la diversidad*, lema que representa las medidas y actuaciones de la Unión Europea desde el año 2000. Para la Comisión Europea “... *la coexistencia armoniosa de muchas lenguas en Europa es la encarnación de este ideal. Las lenguas pueden tender puentes entre las personas, darnos acceso a otros países y culturas y hacer que nos entendamos mejor...*” por lo que la referencia continua que se realiza a la temática de la diversidad lingüística y cultural en Europa es básica para la promoción de las actuaciones en la promoción de sus propios valores.

En este sentido, la comisión Europea ofrece el siguiente plan de actuaciones con respecto a la ya mencionada diversidad lingüística:

Políticas basadas en datos: La Comisión trabaja directamente en colaboración con las agencias de Eurostat, Unesco y la OCDE para obtener información y confección de bases de datos fiables, cuyos indicadores impliquen la propuesta de mejoras en actuaciones sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras. Los datos clave sobre la enseñanza de lenguas y la mejora de la competencia lingüística en los centros escolares de Europa se publican periódicamente en La Red Europea de información sobre Educación. La Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión ofrece mediante la publicaciones de Eurydice toda una serie de variables demográficas,

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

sociales, económicas y educativas, que influyen directamente en las políticas lingüísticas de los países miembros.

Idiomas para el crecimiento y el empleo: Los conocimientos adquiridos sobre lenguas extranjeras y otras culturas forman la base para la búsqueda de empleo para millones de jóvenes en la Unión Europea. Conscientes de ello, la Comisión Europea realiza un especial énfasis en la promoción de políticas educativas concretas dirigida a la promoción de la Formación Profesional. En este sentido, la Comisión coordinó la toma de datos y actuaciones de la Red para la promoción de estrategias lingüísticas para la competitividad y la empleabilidad. La idea básica parte de analizar las competencias de comunicación multilingüe para el mercado de trabajo y derivar las actuaciones correspondientes en las políticas educativas con respecto a la Formación Profesional.

Aprender idiomas: A través de las conclusiones del Consejo Europeo de Barcelona en 2002 se estimó que deberían tomarse acciones concretas para mejorar el dominio de las competencias básicas, en particular mediante la enseñanza de al menos dos lenguas extranjeras desde una edad muy temprana (Comisión Europea, 2001). Entre las acciones dentro de este ámbito a resaltar, destaca la encuesta global en 14 países de la Unión Europea durante el curso escolar 2011-2012 sobre los niveles de adquisición en lenguas extranjeras. Los resultados, publicados en el informe Conclusiones del Consejo sobre multilingüismo y desarrollo de competencias lingüísticas (Comisión Europea, 2014) concluyen que aún queda mucho trabajo por hacer ya que solo un 42% de los estudiantes de 15 años habría alcanzado el nivel de usuario independiente en al menos una lengua extranjera. Para ello, la Comisión establece programas prioritarios destinados tanto al aprendizaje de idiomas asistido por ordenador, como a nuestra temática principal, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras. Sin duda alguna, existe una gran apuesta por AICLE como enfoque metodológico que sirva como base para la mejora de competencias comunicativas en lenguas extranjeras.

Las lenguas en educación: La comisión Europea destaca en este caso la responsabilidad que debe asumir al implicarse en la coordinación con los gobiernos nacionales de los países miembros de la Unión Europea para poder alcanzar los objetivos de la estrategia en materia de lenguas. La idea principal es que las diferencias lingüísticas no supongan un obstáculo para una Europa plural y diversa. Para ello, y con el programa Erasmus + como herramienta principal de coordinación del marco estratégico para la cooperación

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

en el ámbito de la educación y la formación (ET2020), se pretenden alcanzar objetivos muy claros y coherentes a corto plazo. Entre ellos, destaca el poder aumentar la eficacia de la enseñanza a través del aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (Comisión Europea, 2018), y de ahí la importancia de establecer vínculos comunes entre los diferentes sistemas educativos en la implantación de AICLE como enfoque metodológico.

Aprendizaje precoz de idiomas: La importancia del aprendizaje de herramientas de comunicación comunes entre los ciudadanos de Europa destaca la enseñanza de idiomas desde niveles educativos pre-escolares. El programa Erasmus + vuelve a destacar como herramienta específica de la Comisión para poder crear asociaciones estratégicas en el campo del aprendizaje de idiomas desde la edad más temprana.

Atención a la diversidad: La diversidad lingüística en Europa se atiende principalmente desde la triple perspectiva que refleja la realidad social europea. en primer lugar la atención a los flujos migratorios y a la cada vez más creciente movilidad entre países, tanto de migrantes como de ciudadanos de la Unión Europea. En segundo lugar la coexistencia del gran número de lenguas propias de la Unión Europea, tanto lenguas oficiales como lenguas minoritarias, que definen las identidades propias así como la herencia cultural de los diferentes estados miembros. En tercer lugar, destaca la atención a la diversidad a través de la atención a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo. En este sentido el Parlamento Europeo promueve diferentes iniciativas tanto formales como de promoción del uso de la lengua de signos como lengua oficial de al menos 500.000 ciudadanos europeos, así como segunda o tercera lengua de familiares y allegados de los mismos. La herramienta que propone la Comisión Europea para tratar la diversidad desde las diferentes perspectivas mencionadas viene a través de la coordinación de diferentes acciones propuestas por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM). El CELM, con sede en Austria, es el organismo encargado de implementar y coordinar las políticas lingüísticas propuestas por la Comisión Europea. A través de este organismo se coordinan todas aquellas publicaciones, proyectos y programas relacionados con la atención a la diversidad lingüística en Europa a propuesta de los diferentes estados miembros asociados al Centro Europeo. Una de las vías principales de trabajo propuestas por el CELM para la adquisición de lenguas es precisamente el enfoque AICLE; se define el enfoque metodológico como una herramienta indispensable en la formación tanto académica

como lingüística, principalmente por el carácter flexible en su implantación en centros educativos. Esta flexibilidad es la que se destaca precisamente como herramienta idónea para el tratamiento a la diversidad en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3.5. Mapa lingüístico de Europa. Las lenguas de Europa

Poder conocer la situación lingüística de Europa, el número de lenguas oficiales, estatales y regionales es esencial si nos atenemos al origen de AICLE como enfoque metodológico, esto es, poder atender las necesidades que produce una situación como la diversidad lingüística europea. Los objetivos de la propia Comisión Europea para determinar la necesidad de aprender al menos dos lenguas extranjeras se basan en permitir que más personas estudien y trabajen en el extranjero, ayudar a que se entiendan entre sí personas de culturas diferentes, comerciar con eficacia en toda Europa, dar impulso a la industria lingüística (traducción e interpretación, enseñanza de idiomas, tecnologías lingüísticas, etc.)

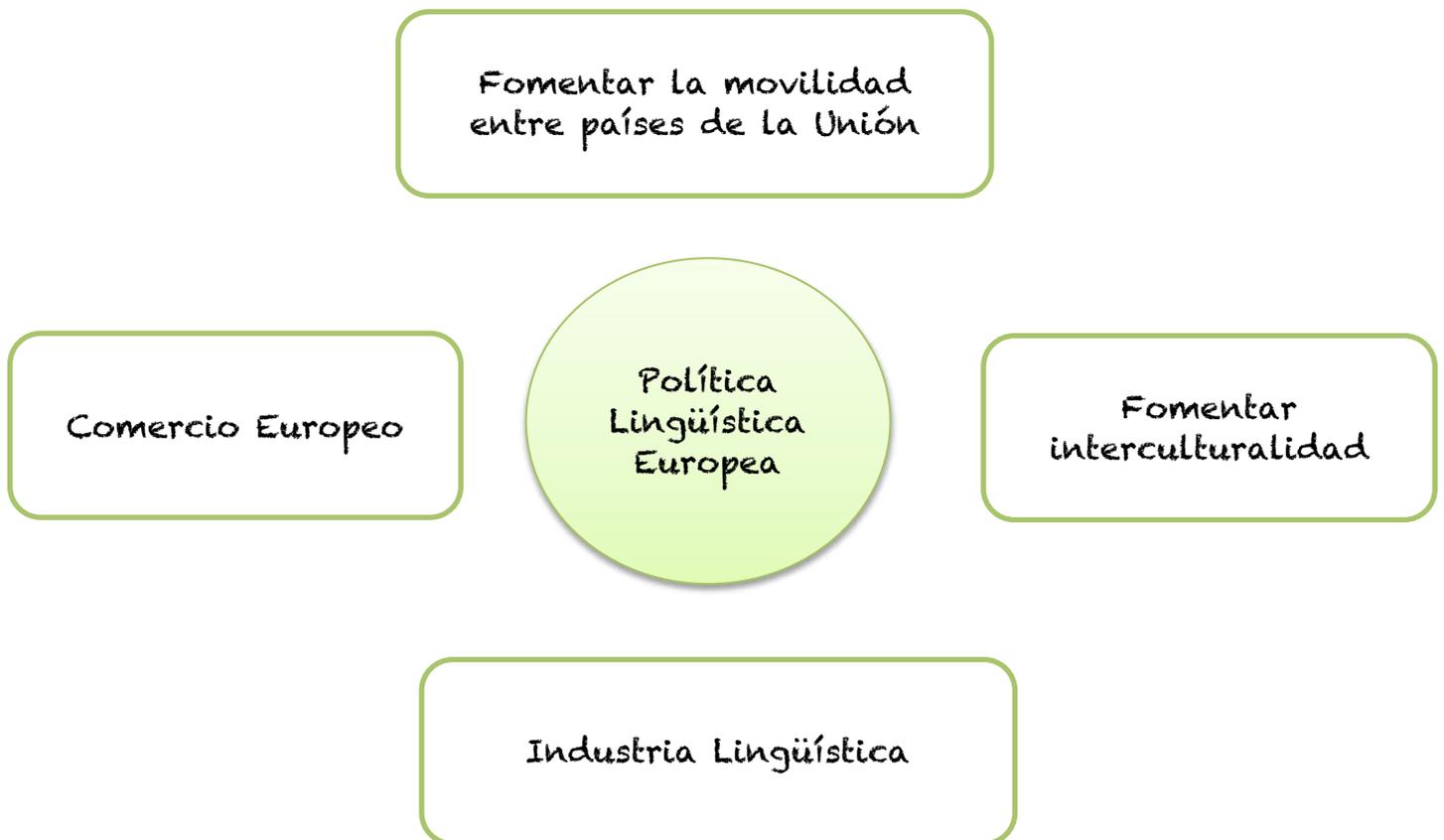


Figura 13: Objetivos de la Comisión Europea para fomentar la enseñanza de idiomas. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Para analizar los datos sobre el número de lenguas habladas en Europa y de las que se tiene constancia, atenderemos en primer lugar las definiciones de los términos a tratar ofrecidas por la comisión europea a través de los informes Eurydice. Según estos, la clasificación de las lenguas a estudiar se dividirá entre:

- Lengua oficial: Lengua utilizada con fines jurídicos y administrativos en una zona concreta de un determinado Estado. Su estatus oficial puede estar circunscrito a una parte de dicho Estado o extenderse a la totalidad de su territorio.
- Lengua estatal: cualquier lengua con estatus de lengua oficial en la totalidad del territorio de un país. Toda lengua estatal se considera a su vez lengua oficial.
- Lengua regional o minoritaria: Lengua que tradicionalmente hablan en un determinado territorio dentro de un Estado, ciudadanos de dicho Estado que constituyen un grupo minoritario respecto al resto de la población del mismo.
- Lengua no territorial: Lengua utilizada por los ciudadanos de un país, distinta de la lengua o lenguas habladas por el resto de la población, pero que, a pesar de haber sido tradicionalmente hablada en dicho territorio, no puede identificarse con un área geográfica concreta del mismo.

La importancia de poder realizar una clara distinción entre estos términos radica en que nos ayudará a conocer Europa desde un punto de vista del uso y variedades de diferentes lenguas. Esto determinará sin duda las políticas educativas con respecto a la enseñanza de lenguas extranjeras, las políticas estatales de comunicación en los ámbitos públicos y sobre todo el proceso de implantación de AICLE de una manera más uniforme.

El número de lenguas oficiales es de un total de veinticuatro, menor que el número de países ya que existen países que comparten lengua oficial, caso de ejemplos como Bélgica y Francia que comparten el Francés como lengua oficial. La diversidad lingüística cobra protagonismo con la existencia de más de 60 lenguas regionales o minoritarias autóctonas, que comparten una población de cuarenta millones de habitantes. Una posible clasificación de las lenguas que se hablan en Europa se puede plantear desde su origen (Burke, 2006):

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Romances	Aragonés, asturiano, catalán, español, francés, gallego, italiano, ladino, leonés, napolitano, occitano, sardo, siciliano, rumano, portugués, retorromance.
Germánicas	Inglés, holandés, alemán, frisón, sueco, danés, noruego, islandés, feroés.
Eslavas	Bosnio, búlgaro, ruso, polaco, checo, eslovaco, bielorruso, ucraniano, sorabo, serbio, esloveno, croata, macedonio
Célticas	Irlandés, gaélico, escocés, galés, bretón, córnico y manés
Bálticas	Letón, lituano
ugro-finés	Finés, lapón, estonio y húngaro
turco- tártaro	Turco, azerí
Otras	Georgiano, euskera, maltés, griego, armenio, albanés

Tabla 5: Clasificación de las lenguas europeas según su origen. Fuente: Burke 2006.

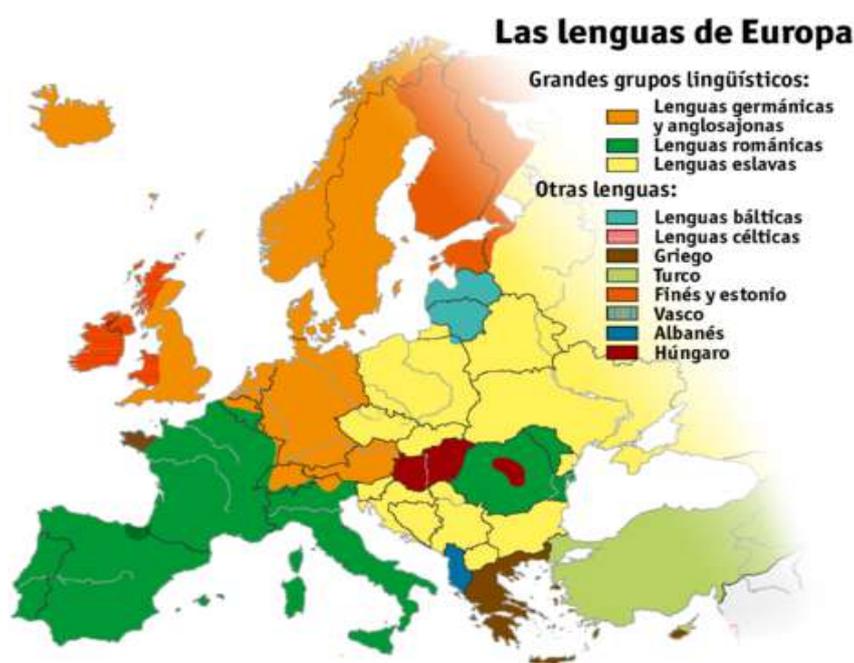


Figura 14: Mapa lingüístico de Europa por origen de las lenguas. Fuente Gifex.com.

3.6 Conclusión del capítulo 3

En este capítulo hemos podido conocer la perspectiva de la educación bilingüe desde el punto de vista de la Comisión Europea. Con este propósito hemos ofrecido datos sobre el número de sistemas educativos que desarrollan AICLE; a continuación se ha analizado la importancia de un documento como el Marco Común Europeo para las Lenguas que sirve como soporte para el auge del bilingüismo educativo.

A continuación se han descrito las iniciativas que respaldan el crecimiento de las políticas educativas a través de una serie de actuaciones que se desarrollaron desde la publicación de La Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea en el año 2000. Un análisis cronológico de las mismas nos ha permitido conocer la importancia que concede Europa para atender las diferentes situaciones de multilingüismo que se dan en las aulas europeas.

Con este propósito hemos atendido las definiciones de multilingüismo y plurilingüismo para conocer los niveles que se ven afectados, esto es, social, institucional, individual y discursivo. La división en niveles del multilingüismo nos ofrece una visión de la complejidad del término que afecta a los ámbitos sociales, individuales y escolares. Por otro lado, hemos podido conocer la importancia de establecer los mecanismos necesarios para atender las necesidades que pudiesen surgir en los contextos educativos de estudiantes plurilingües.

Con este fin, hemos analizado la figura de los docentes en el ámbito europeo, qué tipo de formación se requiere de inicio en los diferentes sistemas educativos y la formación continua de los mismos; la perspectiva de los docentes con respecto a la implementación de programas educativos lingüísticos resulta de vital importancia.

En última instancia, hemos conocido la información aportada por los informes Eurydice con respecto a la situación y evolución de AICLE en Europa durante las dos primeras décadas del siglo XXI; hemos complementado la información con la descripción de las iniciativas desarrolladas a través del Centro Europeo de Lenguas Modernas en el fomento de la diversidad lingüística y su atención. Esta diversidad se ve reflejada en el número de lenguas y situaciones comunicativas que hemos podido observar a través del mapa de las lenguas de Europa.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Una vez hemos podido completar la información sobre la situación educativa en Europa con respecto a los programas educativos AICLE, nos interesa conocer los aspectos didácticos que lo rodean, cómo se ponen en práctica en el aula y las metodologías afines; por este motivo en el capítulo 6 estudiaremos los estilos de aprendizaje vinculados a AICLE.

Capítulo 3: El bilingüismo educativo en Europa

Capítulo 4: Análisis de los programas en las CCAA de España

"La lengua es en cierto modo la manifestación externa del espíritu de los pueblos." **Guillermo de Humboldt**

4.1 Análisis comparativo de las diferentes Comunidades Autónomas en España

La complejidad de los diferentes programas lingüísticos es un factor que se menciona en los informes Eurydice (2017) al estudiar la organización educativa en España. Dentro de las características que lo definen, sobresale la diversidad producida por el número de sistemas educativos en los que a su vez se subdivide; cada Comunidad Autónoma cuenta con la independencia de poder gestionar el área de educación al estar transferidas las competencias; de este modo, en España podremos observar cómo el área de educación se regula de al menos 18 formas diferentes, las 17 Comunidades Autónomas (CCAA) así como las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, gestionadas directamente por los servicios del gobierno central a través del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Si bien es cierto que en términos generales la gestión educativa de las diferentes autonomías cuenta con factores organizativos comunes, al analizar aspectos que conciernen la implantación de diferentes planes de plurilingüismo encontraremos disparidad en los requisitos, programas, uso de los recursos y organización de los mismos. Para poder llegar a entender la variedad que se da en este sentido, realizaremos un análisis contrastivo de los programas de cada comunidad. Las diferentes propuestas configuran una de las regiones europeas que en mayor medida aporta al concepto de diversidad ya descrito (Eurydice, 2017).

Al considerar el análisis contrastivo de las diferentes propuestas, hemos observado en primera instancia algunos ejemplos significativos de lo que diferentes estudios e investigaciones han producido en los últimos años. Durante la década del 2010 a 2020, la literatura nos ofrece una gran variedad de análisis en los modelos de implantación de los programas plurilingües en cada comunidad; siguiendo a García-Bellido y Cerezo (2021) podemos constatar numerosos ejemplos de diferentes autores que analizan los programas desde perspectivas variadas, destacando a Travé González (2013), Lancaster (2016) o Pérez Cañado (2017) en Andalucía; en este último caso, la investigación incluye las comunidades de Extremadura y las Islas Canarias, Arocena Egaña *et al.* (2015) en el País Vasco, como parte de una propuesta de análisis mayor

dirigida por Ruíz de Zarobe, Pladevall-Ballester (2015) en Cataluña, que realiza un estudio muy interesante analizando la educación primaria; Lozano-Martínez (2017) analizando el sistema Cántabro desde la perspectiva de los docentes; un estudio de características similares se llevó a cabo por parte de Durán-Martínez y Beltrán-Llavador (2016) en Castilla y León; Laorden Gutiérrez y Peñafiel Pedrosa (2010), Fernández y Halbach (2011) realizan interesantes propuestas de estudio sobre los programas en la Comunidad de Madrid, al igual que Bolarín Martínez *et al.* (2012), Lova Mellado *et al.* (2013), Alcaraz-Mármol (2018), que analizan la implementación y desarrollo de programas bilingües en la región de Murcia; también hay que destacar la propuesta de Cerezo Herrero (2019) en la Comunidad Valenciana.

En segunda instancia, observamos ejemplos de estudios que realizan un análisis basado en el compendio de las propuestas por parte de las diferentes CCAA. En este sentido, tal y como se mencionó anteriormente, tenemos que destacar la publicación por parte del Ministerio de Educación Cultura y Deporte (actual Ministerio de Educación y Formación Profesional a 2022) de la obra *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018). El análisis, que cuenta con la colaboración de más de treinta expertos en bilingüismo en el ámbito nacional e internacional, ofrece las diferentes perspectivas de los agentes implicados en los programas lingüísticos y ayuda notablemente a obtener una idea global de la configuración en las diferentes CCAA y Ciudades. Otro ejemplo lo podemos encontrar en la investigación MONCLIL, liderada por Pérez Cañado (<https://www.monclil.com/>, 2017) en la Universidad de Jaén además de la colaboración de más de veinte expertos investigadores de todas las universidades andaluzas. En esta investigación se realiza un profundo análisis cualitativo y cuantitativo de la influencia de AICLE en contextos monolingües.

En último lugar, nos gustaría ofrecer un análisis de los programas lingüísticos de cada comunidad basándonos en la información que ofrece a sus ciudadanos mediante los portales de información en internet y a las oficinas de información sobre aspectos educativos que abogan por un portal de transparencia. Para una mayor coherencia con el trabajo propuesto, el análisis se configurará en consonancia con las variables propuestas en nuestra herramienta de toma de datos. Las áreas de estudio ofrecerán una visión alternativa en el análisis de la situación actual y atenderemos a términos prácticos en su puesta a punto en las aulas.

4.2 Andalucía



La Junta de Andalucía nos ofrece a través de su portal del plurilingüismo toda la información pertinente a sus programas lingüísticos. En primer lugar destaca el Plan Estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía (PEDLA). Este programa ofrece unas líneas de actuación precisas y bien definidas con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, consolidar los logros del programa bilingüe, mejorar y ampliar la formación del profesorado, optimizar el uso de I+D+i, incrementar la exposición de idiomas fuera del aula, fomentar la interculturalidad y mejorar los resultados del alumnado en el aprendizaje de lenguas.

Además, ofrece un exhaustivo informe de la gestión, competencia y organización de la educación bilingüe en Andalucía realizado por la Agencia Andaluza de evaluación educativa. Una lectura detallada del portal informativo ofrece la siguiente información con respecto a los campos de estudio destacados:

Requisitos lingüísticos de los docentes: los docentes deberán poder acreditar un nivel B2 según el MCER en la lengua extranjera para los niveles de Educación Infantil, Primaria y Educación Secundaria.

Programas: resalta el protagonismo de los programas europeos y aquellos programas que abogan por la internacionalización educativa a través de Erasmus + en sus diferentes Acciones Clave y del programa eTwinning. Los centros andaluces cuentan con la presencia de los Proyectos Lingüísticos de Centro así como de la convocatoria anual del programa de auxiliares de conversación, tanto en el cupo dotado por el MEFP como la ofertada por la propia Junta de Andalucía. Además, la Junta de Andalucía oferta la convocatoria de aulas dentro del programa Confucio, diseñado para la integración del chino como lengua extranjera; la colaboración con el programa Confucio nació en 2011 y afecta a un total de 37 centros adscritos (actualizado a 2021). Se oferta también el programa José Saramago, que desarrolla la formación curricular de los estudiantes en portugués desde 2010 y que en la actualidad afecta a un total de 10 centros educativos.

Formación docente: el portal informativo ofrece material de apoyo y secuencias didácticas AICLE elaboradas por el propio profesorado, así como recursos y actividades que se han ido elaborando en los diferentes Centros de Profesores (CEPs); ofrecen del mismo modo, un enlace informativo para el desarrollo del Proyecto Lingüístico de los centros educativos, y cuadernos de actividades para la enseñanza del Chino como lengua extranjera.

Lenguas extranjeras: las lenguas que el portal informa que se pueden encontrar en el desarrollo de programas lingüísticos específicos en Andalucía son el inglés, el francés, el alemán, el chino y el portugués.



Figura 15: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos de la Junta de Andalucía.

4.3 Aragón



El portal de programas lingüísticos que ofrece el Gobierno de Aragón se denomina Brit-Aragón, y aboga por fomentar el aprendizaje de la lengua extranjera en todos los ámbitos desde las actividades complementarias y lo que estas pueden aportar al currículo, por lo que encontramos un especial énfasis en el diseño de las actividades extraescolares, el intercambio con centros extranjeros o la participación en programas europeos, contando con la corresponsabilidad de la comunidad educativa de los centros.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor

en los programas lingüísticos de Aragón deben acreditar un nivel B2 del MCER en todas las etapas educativas.

Programas: dentro de los programas ofertados más destacables por parte del gobierno de Aragón contamos con la participación activa en los programas europeos a través de las diferentes acciones clave así como de la plataforma eTwinning. Destaca también el programa de inmersión para el aprendizaje de francés Cruzando Fronteras. Para el aprendizaje de lenguas extranjeras cuentan con el Programa Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras en Aragón (PIBLEA) que se complementan con los Proyectos de Potenciación de Lenguas Extranjeras POLE. Participa tanto en el convenio con el *British Council* como en el *Bachibac*. Cuenta además con la participación en el desarrollo de los programas de los auxiliares de conversación.

Formación: El programa de formación que ofrece el Gobierno de Aragón a sus docentes se denomina Centro Aragonés de Lenguas Extranjeras para la Educación (CARLEE) y es el responsable de coordinar y dinamizar la formación continua de los docentes mediante cursos especializados en AICLE, intercambio de materiales y recursos y estancias en países extranjeros a través del programa PALE.

Lenguas extranjeras: las lenguas que se imparten a través del PIBLEA son el inglés, el francés y el alemán como lenguas extranjeras en sus dos modalidades desde el 2013; CILE 1, que incluye un área curricular con un mínimo del 20% del horario y el CILE 2, que abarca dos áreas y al menos el 30% del horario escolar.



Figura 16: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Aragón.

4.4 Asturias



Bajo la denominación de Programas Bilingües, Educastur ofrece en primera instancia la documentación necesaria para la regulación del programa lingüístico, la solicitud de incorporación para los centros educativos, los modelos necesarios para desarrollar la memoria final así como la documentación necesario para los docentes. De igual forma ofrece un mapa localizador de los centros que participan en el programa bilingüe desde el que se puede conectar a la página *web* de los propios centros educativos.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de Asturias deben poder acreditar un nivel B2 del MCER en todas las etapas educativas.

Programas: Asturias ofrece los programas europeos como medida para la internacionalización educativa, así como el uso de la plataforma eTwinning. Del mismo modo, ofrece en su página una red de hermanamientos para posibles intercambios con centros educativos de Canadá, Francia y Estados Unidos. Participa, así mismo en la convocatoria de auxiliares de conversación. También cuenta con la participación en el programa *British Council*, aunque no con la participación en *Bachibac*.

Formación: Los Centros de Profesores ofrecen cursos específicos desde el punto de vista metodológico, aunque destacan los cursos de competencia lingüística, con la idea final de alcanzar la habilitación y capacitación para poder dar clase en los programas bilingües.

Lenguas extranjeras: Las lenguas extranjeras que se ofrecen en los programas bilingües en Asturias son inglés y francés.



Figura 17: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Asturias..

4.5 Islas Baleares



El Gobierno de las Islas Baleares ofrece el programa de lenguas extranjeras bajo la denominación de Tratamiento Integrado de Lenguas, regulado bajo el Servicio de Lenguas Extranjeras y Proyectos internacionales. En su portal web ofrece una sección principal de noticias en la que se detallan las últimas novedades que afecten de manera directa a los programas bilingües. Las novedades se relacionan con aspectos de normativa, contratación de personal o publicación de bases para el desarrollo de programas.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de Islas Baleares deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas educativas.

Programas: Con respecto a los programas educativos que ofrece el Gobierno Balear como apoyo a los programas lingüísticos, cuentan con la participación de Erasmus + así como de la plataforma eTwinning. Participan en el programa de auxiliares de conversación y en el desarrollo del Proyecto Lingüístico de Centro. En último lugar, el Gobierno Balear también participa en el desarrollo del convenio con el *British Council* y *Bachibac*.

Formación: como apoyo a la formación continua, los docentes participantes en

los programas lingüísticos cuentan con la posibilidad de beneficiarse del intercambio de material didáctico a través de un banco de recursos.

Lenguas extranjeras: las lenguas extranjeras a impartir en los programas lingüísticos en los centros educativos de las Islas Baleares son inglés y francés.



Figura 18: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Las Islas Baleares.

4.6 Islas Canarias



Bajo la denominación del Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE) el Gobierno de las Islas canarias ofrece un portal en el que podemos encontrar en primera instancia la normativa relacionada con la implantación de programas educativos bajo el enfoque metodológico AICLE. Al mismo tiempo, ofrece un enlace a un blog donde a su vez aparecen los accesos a los diferentes blogs individuales de las zonas y centros adscritos al programa lingüístico.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de las Islas Canarias deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en las etapas educativas de educación infantil y primaria y secundaria.

Programas: dentro de los programas que acompañan los programas lingüísticos

Capítulo 4: Análisis de los programas en las CCAA de España

del Gobierno Canario destacan las propuestas de Erasmus + en todas sus acciones clave así como la promoción de la plataforma eTwinning; cuenta también con la participación en el programa de auxiliares de conversación. Las Islas Canarias también participa en *Bachibac*.

Formación: El portal de los programas lingüísticos de la Islas Canarias ofrece una compilación de recursos y materiales para los docentes a través de los enlaces de los Blogs de centro, donde se pueden consultar los programas y proyectos educativos que ofrece el Gobierno Canario.

Lenguas extranjeras: Las lenguas extranjeras a impartir en las modalidades que se ofrecen en los programas lingüísticos son francés e inglés.



Figura 19: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Las Islas Canarias.

4.7 Cantabria



El Gobierno de Cantabria ofrece a través de su página educantabria una detallada descripción del programa, donde a su vez se muestran los ejes de actuación así como una sección de novedades que afecta específicamente a los centros educativos participantes en los programas lingüísticos.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de las Islas Canarias deben poder acreditar un nivel B2 del

MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo.

Programas: Los centros cántabros participan en las modalidades de Erasmus + en todas las acciones clave propuestas así como en la internacionalización educativa a través del portal eTwinning. Del mismo modo, Cantabria participa en el programa de auxiliares de conversación, además de desarrollar el Proyecto Lingüístico de Centro en los centros que contemplen el programa lingüístico. Cuentan con la participación del convenio *British Council* y *Bachibac*. En último lugar, mencionar también el programa *Global Classrooms*, el programa del Modelo de Naciones Unidas, Global Classrooms, pionero en el desarrollo de estrategias de aprendizaje cooperativo. Es un innovador programa educativo que se desarrolla en centros de secundaria.

Formación: la formación que reciben los docentes participantes en los programas lingüísticos del sistema educativo cántabro se estructura principalmente a través de los Centros de Profesores en formato de grupos de trabajo y seminarios de formación permanente del profesorado en las áreas específicas a demandar por cada centros educativo.

Lenguas extranjeras: Las lenguas extranjeras a impartir en las modalidades que se ofrecen en los programas lingüísticos en los centros de Cantabria son francés e inglés.



The screenshot shows the 'educantabria' website. At the top, there is a search bar and 'ACCESO A SERVICIOS WEB'. Below the header, there is a banner for the 'GOBIERNO de CANTABRIA' and 'CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL'. A navigation menu includes: Información, Profesorado, Centros, Planes, Recursos, FP, E. Perm. y R. Esp., Diversidad y Convivencia, Evaluación, Música, and Familias. The main content area is titled 'Lenguas Extranjeras' and includes a date 'Creado: 21 Noviembre 2018'. A sidebar on the right lists 'EJES DE ACTUACIÓN' with sub-items: 'Planes y Niveles educativos', 'Otros Programas', and 'EOI. Pruebas Unificadas de Certificación'. Below this is a graphic for 'PRUEBAS DE CERTIFICACIÓN EOI'.

Figura 20: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Cantabria.

4.8 Castilla La Mancha



Castilla la Mancha ofrece en su portal toda la información relevante al desarrollo de sus planes lingüísticos a través del Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. En primera instancia el ciudadano puede encontrar toda la normativa específica del plan. Un poco más adelante, se puede observar un mapa con la localización de los centros educativos que forman parte de la red y el acceso a los portales *web* de los mismos.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de Castilla La Mancha deben acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo, aunque ya se está diseñando la normativa actualizada a 2022 para ampliar el requisito lingüístico al nivel C1.

Programas: dentro de los programas ofertados por Castilla La Mancha para fomentar la internacionalización de la enseñanza, la Comunidad cuenta con la participación en programas europeos Erasmus +, el uso de la plataforma *eTwinning* así como la participación en el programa de auxiliares de conversación. Además, participan en el convenio con el *British Council* y el *Bachibac* francés.

Formación: para la formación docente participante en los programas lingüísticos de Castilla La Mancha la Comunidad apuesta por ofrecer recursos educativos así como la participación en una plataforma digital *educamosCLM* que permite a su vez la gestión de centros.

Lenguas extranjeras: las lenguas extranjeras que se imparten en los programas lingüísticos ofertados en Castilla La Mancha son inglés, francés y alemán.



Figura 21: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Castilla La Mancha.

4.9 Castilla y León



La nomenclatura que ofrece la Comunidad de Castilla y León para sus programas educativos es el de Programas bilingües/Secciones lingüísticas. La página web ofrece la información completa con respecto al programa y destaca la posibilidad de poder conocer el contenido ofertado en audio, de manera que el contenido se encuentra adaptado para aquellas personas que no puedan leer la información en pantalla.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de Castilla y León deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo.

Programas: al igual que otras Comunidades Autónomas, Castilla y León participa en programas europeos Erasmus + en todas las acciones clave para fomentar la internacionalización educativa en los centros educativos, así como la participación en el programa de auxiliares de conversación. Del mismo modo, pertenecen al convenio *British Council* así como el *Bachibac* francés.

Formación: la oferta hacia el profesorado participante en las secciones bilingües se basa en la oferta de un banco de materiales y recursos así como la formación permanente en programas que gestionan los centros de profesores de cada región.

Lenguas extranjeras: los idiomas extranjeros que se oferta en Castilla la Mancha a través de sus programas lingüísticos son inglés, francés, alemán, italiano y portugués.



Figura 22: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Castilla y León.

4.10 Cataluña



Bajo el nombre de Plan Integral de Lenguas Extranjeras (PILE) la Comunidad de Cataluña ofrece en su portal enlaces a todos los aspectos básicos relacionados con los programas de lenguas extranjeras que se ofertan, incluyendo documentación legislativa, propuestas de formación docente, experiencias educativas y el acceso a un banco de recursos y materiales.

Requisitos lingüísticos de los docentes: los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de Cataluña deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo.

Programas: dentro de los programas ofertados por Cataluña encontramos la internacionalización educativa a través de Erasmus + en todas las acciones clave y la participación en programas europeos a través del portal eTwinning, así como la

participación en la dotación correspondiente al programa de auxiliares de conversación. Además, podemos encontrar el enfoque AICLE como base de gestión del programa Generación Plurilingüe (GEP), con la idea de aumentar el tiempo de exposición del alumnado en lenguas extranjeras y que la consiguiente mejora redunde en las posibilidades laborales de los estudiantes. Cataluña cuenta en la misma línea de trabajo con el programa Ciencias y Sociedad, enfocado principalmente al francés como lengua extranjera.

Formación: el desarrollo formativo de los docentes en Cataluña se lleva a cabo principalmente a través de seminarios de formación con el plurilingüismo como temática principal, así como la elaboración de bancos de recursos; ambos están coordinados desde el Centro de Recursos Pedagógicos Específicos como soporte a la innovación e investigación educativa (CESIRE).

Lenguas extranjeras: El inglés, el francés y el alemán aparecen como lenguas extranjeras a impartir en los programas específicos de fomento del plurilingüismo en Cataluña.

#gencat Contacto | CA | Q

XTEC - Red Telemática Educativa de Catalunya

[Recursos](#) | [Centros](#) | [Currículo y orientación](#) | [Comunidad](#) | [Formación](#) | [Proyectos](#) | [Innovación](#) | [Servicios educativos](#) | [Atención al usuario](#)

Inicio > [Proyectos](#) > [Marco para el plurilingüismo](#) > [Metodologías y enfoques](#) > [Tratamiento integrado de lengua y contenido \(TILC\)](#) > [Aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera \(AICLE/EMILE\)](#)

Aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE/EMILE)

[Twitter](#) [Facebook](#) [Telegram](#) [WhatsApp](#) [RSS](#)

Documentos para el profesorado	Formación	Propuestas didácticas
Recursos	Experiencias	

El aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE/EMILE) es un enfoque educativo en el que una lengua extranjera se utiliza como medio de instrucción para enseñar contenidos de materia a un número mayoritario de aprendices.

La aplicación de esta metodología se traduce en un incremento de las oportunidades de aprender la lengua y practicarla sin incrementar las horas del currículo específicamente destinadas a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua.

AICLE contribuye a incrementar la competencia lingüística del aprendiz a través de retos cognitivos y de actividades de resolución de problemas, promueve y allienta la autonomía del aprendiz y le ayuda a desarrollar competencias del pensamiento (*thinking skills*). Las clases AICLE se caracterizan por el uso que se hace de la lengua con un propósito real, es decir, su uso es auténtico y, por tanto, mucho más significativo para los alumnos.

Figura 23: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Cataluña.

4.11 Comunidad Valenciana



El portal de la Comunidad valenciana ofrece en primera instancia enlaces a información sobre diferentes aspectos que regulan la política lingüística de la Comunidad, entre las que se incluye elementos poco comunes como el consejo social de las lenguas y la oficina de derechos lingüísticos.

Requisitos lingüísticos de los docentes: los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de la Comunidad Valenciana deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo.

Programas: dentro de los programas implantados en la Comunidad Valenciana encontramos los programas Erasmus + en todas sus acciones clave, el portal *eTwinning* y el desarrollo de los Planes Lingüísticos de Centro (PLC), así como el *Bachibac* francés y la adscripción al programa de auxiliares de conversación.

Formación: La Comunidad Valenciana ofrece para la formación continua de los docentes participantes en los programas lingüísticos el Plan Integral de Aprendizaje de Lenguas para el Profesorado que realiza un seguimiento específico de la formación lingüística en diferentes niveles y modalidades. Se ofrecen de igual forma cursos estructurados relacionados directamente con aspectos metodológicos a través de la red de centros de la comunidad.

Lenguas extranjeras: los idiomas extranjeros que se ofertan en la Comunidad Valenciana a través de sus programas lingüísticos son inglés, francés y alemán.



Figura 24: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de La Comunidad Valenciana.

4.12 Extremadura



Extremadura ofrece el nombre de Secciones Bilingües al programa Lingualex de su comunidad, que ofrece el portal Plurilingüex. En primera instancia se puede encontrar a través del enlace una carta de presentación sobre los objetivos principales que se recogen en los documentos legislativos así como enlaces a los planes, programas y proyectos ofertados por el sistema educativo extremeño.

Requisitos lingüísticos de los docentes: los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de Extremadura deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo.

Programas: dentro de los programas que ofrece la Junta de Extremadura para promocionar la internacionalización educativa en sus aulas encontramos los programas Erasmus + , uso de la plataforma eTwinning así como el programa de auxiliares de conversación. En último lugar, debido a la influencia de Portugal en la comunidad, se ofrece el Plan Portugal escuela de fronteras. Cuenta también con la participación en el

programa *British Council*.

Formación: La formación docente en Extremadura destaca principalmente por un plan específico de autoevaluación del propio programa así como de cursos estructurados sobre aspectos relacionados con AICLE coordinados desde los Centros de Profesores de la Comunidad Extremeña.

Lenguas extranjeras: Las lenguas extranjeras que se imparten en los programas de Extremadura son inglés, francés y portugués.



Figura 25: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Extremadura.

4.13 Galicia



El portal de información que ofrece Galicia para informar sobre sus planes lingüísticos ofrece información básica sobre el programa con secciones de anuncios y noticias relacionadas con la actualidad legislativa, así como el texto del Decreto para el Plurilingüismo en la enseñanza no universitaria; todas estas iniciativas se enmarcan dentro del programa de fomento de la enseñanza de lenguas extranjeras EDUlingüe.

Requisitos lingüísticos de los docentes: los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de la Comunidad Gallega deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema

educativo.

Programas: dentro de los programas que ofrece la Junta Gallega para promocionar la internacionalización educativa en la comunidad contamos con los programas Erasmus + , uso de la plataforma eTwinning así como el programa de auxiliares de conversación. En último lugar, también contamos con los programas CUALE y AXUDASLE, ambos programas se centran en ofrecer cursos de formación y recursos específicos para fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras en el alumnado de todas las etapas, denominadas Plurinfantil, Plurilingüismo clásico (primaria y secundaria), PluriBach y PluriFP. Cuenta también con el programa Bachibac francés.

Formación: La formación específica en la Comunidad Gallega se basa en cursos estructurados específicos de la materia (metodológica y lingüística) todos bajo un programa de Cursos de Actualización Lingüística y Comunicativa (CALC).

Lenguas extranjeras: Las lenguas extranjeras que presentan en el portal en los programas de Galicia son inglés y francés.

Figura 26: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Galicia.

4.14 La Rioja



El gobierno de La Rioja ofrece a través de EduRioja un portal con toda la

información sobre sus programas lingüísticos en lenguas extranjeras bajo el nombre de CRIE. Ofrece tanto noticias sobre lenguas extranjeras como enlaces rápidos a todos los proyectos y programas que ofrece la comunidad en su promoción del plurilingüismo.

Requisitos lingüísticos de los docentes: los docentes que desarrollen su labor en los programas lingüísticos de la Comunidad de La Rioja deben poder acreditar un nivel B2 del MCER de la lengua extranjera a impartir en todas las etapas del sistema educativo.

Programas: dentro de los programas ofertados por La Rioja en su portal principal encontramos los programas europeos Erasmus + y el portal eTwinning; además e participar en el programa de auxiliares de conversación, cuenta con el programa CLAP, acrónimo del Programa de Apoyo a la Lengua y Culturas Extranjeras para Centros Educativos de Educación Primaria. Además, como programa de innovación educativa destaca el programa BITS, basado en breves intervenciones translingüísticas en el aula plurilingüe.

Formación: la formación permanente del profesorado de La Rioja que participa en los programas lingüísticos de la comunidad se basa principalmente en la coordinación y desarrollo por parte de los Centros de Profesores de grupos de trabajo y seminarios específicos sobre las temáticas propuestas, así como un banco de recursos ofertados para el profesorado a través de su página principal.

Lenguas extranjeras: las lenguas extranjeras que se ofertan en los programas de plurilingüismo de la Comunidad de La Rioja son inglés y francés.



Figura 27: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Las Rioja.

4.15 Madrid



La Comunidad de Madrid ofrece una introducción donde se describe el programa en cada uno de sus apartados; en el menú aparecen enlaces a todas las secciones en las que se dividen los programas ofertados por la comunidad.

Requisitos lingüísticos de los docentes: el nivel lingüístico que deben acreditar los docentes que pertenezcan a la Comunidad de Madrid y participen en los programas lingüísticos es de C1

Programas: para internacionalizar la educación, la Comunidad de Madrid cuenta con la participación en programas europeos tanto a través de Erasmus + en todas sus acciones clave como de *eTwinning*. Participa en el programa de auxiliares de conversación así como del convenio *British Council* y *Bachibac*. Destaca también la Iniciativa PASCH del *Goethe Institut* que establece una nueva red de conexión entre centros educativos colaborando en el intercambio de proyectos. En último lugar mencionar el Plan de autoevaluación de centros educativos pertenecientes a las secciones bilingües.

Formación: la formación docente de aquellos profesores que desarrollan su labor en los centros educativos plurilingües se realiza a través de los Centros de Profesores de la comunidad a través de cursos estructurados y la coordinación de grupos de trabajo y seminarios.

Lenguas extranjeras: las lenguas extranjeras que se mencionan dentro del portal informativo sobre las secciones lingüísticas de la Comunidad de Madrid son inglés, francés y alemán.



Figura 28: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

4.16 Región de Murcia



El sistema de programas lingüísticos de la Región de Murcia toma por nombre Sistema de Enseñanzas en Lenguas Extranjeras (SELE) y ofrece en su portal una breve introducción al funcionamiento del programa, dividiendo las categorías entre básica, intermedia y avanzada en función del número de horas a impartir, así como enlaces a diferentes convocatorias, novedades y noticias relacionadas con el programa.

Requisitos lingüísticos de los docentes: el nivel lingüístico que los docentes pertenecientes a la Región de Murcia deben acreditar al participar en los programas lingüísticos es de B2 de acuerdo con el MCER.

Programas: la Región de Murcia participa en el programa *British Council* y en el programa *Bachibac*; tal y como se realiza en otras comunidades, participa en el programa Erasmus +, en el portal eTwinning y en el programa de auxiliares de conversación para internacionalizar la educación en sus aulas.

Formación: la formación de los docentes depende y se coordina a través de los centros de profesores de la Región de Murcia, que son los responsables de organizar los

cursos de formación así como de coordinar los grupos de trabajo y los seminarios docentes como parte de la actualización permanente sobre la materia.

Lenguas extranjeras: el inglés como lengua extranjera cobra protagonismo en las secciones bilingües aunque en segundo lugar el portal también menciona la inclusión de francés y alemán como parte de la oferta formativa en los programas bilingües.



Figura 29: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de la Región de Murcia.

4.17 Navarra



La sección de plurilingüismo de la Comunidad de Navarra ofrece un mapa del sitio en el que se puede tener fácil acceso a las secciones más relevantes de los programas lingüísticos, incluyendo las secciones de docentes, alumnado, familia y enlaces a los programas relacionados.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que participen en los programas lingüísticos de la Comunidad Navarra deben acreditar estar en posesión de un nivel B2 según el MCER, aunque (actualizado a 2022) se incorpora el nivel C1 a los documentos legislativos y los requisitos docentes.

Programas: la internacionalización educativa de Navarra se lleva a cabo a través de la participación en programas europeos Erasmus +, el portal *eTwinning* y los programas de auxiliares de conversación. Además, cuentan con el desarrollo del PLC en

sus centros educativos así como el programa de certificación EOI a distancia de Navarra, EOIDNA. La Comunidad de Navarra participa también en los programas *British Council* y *Bachibac*.

Formación: la formación permanente del profesorado se estructura en torno a cursos estructurados de formación organizados por los Centros de Profesores; desde el punto de vista lingüístico la formación se basa en el programa EOIDNA.

Lenguas extranjeras: las lenguas extranjeras que se contemplan en el portal de internet como parte de los programas lingüísticos son inglés y francés.



Figura 30: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Navarra.

4.18 País Vasco



El programa de aprendizaje de contenidos y lenguas extranjeras de la Comunidad del País Vasco recibe el nombre de Eleaniztasunerantz. El portal ofrece información sobre la normativa, orientaciones académicas así como enlaces a los diferentes programas de apoyo a los estudiantes y centros educativos.

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que participen en los programas lingüísticos del País Vasco deben acreditar estar en posesión de un nivel B2 según el MCER.

Programas: la Comunidad del País Vasco participa en los programas Erasmus +

y portal eTwinning como parte de la internacionalización educativa de sus estudiantes; del mismo modo, participa en el programa de auxiliares de conversación y desarrolla el Proyecto Lingüístico de Centro. En último lugar, destaca el programa que ofrece estancias lingüísticas de los estudiantes en países extranjeros como parte de su formación lingüística.

Formación: la formación docente en los programas lingüísticos en el País Vasco se desarrolla en torno a cursos estructurados y la coordinación de grupos de trabajo y seminarios.

Lenguas extranjeras: las lenguas extranjeras que describe el portal como parte de los programas lingüísticos son inglés y francés.



Figura 31: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno del País Vasco.

4.19 Ceuta y Melilla

Las Ciudades autónomas de Ceuta y Melilla están directamente gestionadas por los servicios centrales del Ministerio de Educación y Formación Profesional y es el Ministerio el que coordina los planes y proyectos lingüísticos en coordinación con la Unidades de Programas Educativos de las dos ciudades. Por este motivo, no cuenta con portal informativo propio y para obtener información se debe acceder a la página principal desde la que se gestionan los centros RLI (Refuerzo de Lengua Inglesa). Destacar la ausencia de proyectos que regulen la normativa lingüística en centros educativos o Proyectos Lingüísticos de Centro en ambas ciudades donde es común que un gran número de estudiantes se comuniquen en español y dariya (Ceuta) o tamazight (Melilla)

Requisitos lingüísticos de los docentes: Los docentes que participen en los programas lingüísticos de las Ciudades de Ceuta y Melilla deben acreditar estar en posesión de un nivel B2 según el MCER.

Programas: para internacionalizar las aulas de las ciudades el Ministerio coordina programas europeos Erasmus + y la plataforma educativa eTwinning; del mismo modo, participa en el programa de auxiliares de conversación así como el programa *British Council*.

Formación: Las Ciudades Autónomas no cuentan con Centros de Profesores que coordine la formación docente; esta se realiza mediante cursos estructurados gestionados desde la Unidad de Programas Educativos (UPE) así como el desarrollo de grupos de trabajo y seminarios docentes.

Lenguas extranjeras: el inglés es la única lengua extranjera que se incluye en los planes lingüísticos propuestos para las ciudades.

Capítulo 4: Análisis de los programas en las CCAA de España

	Denominación	Requisitos lingüísticos	British Council	Bachibac	Otros programas	Formación	Lenguas
Andalucía	Centros Bilingües (Pan estratégico PEDLA)	B2	No	Sí	PLC Confucio José Saramago Erasmus + Auxiliares	Banco de recursos Formación continua en CEPS	Alemán Chino Francés Inglés Portugués
Aragón	BRIIT-Aragón	B2	Sí	Sí	PIBLEA Erasmus + Auxiliares	CARLEE Centro Aragones de Lenguas Extranjeras para la Educación	Alemán Francés Inglés
Asturias	Programas Bilingües	B2	Sí	No	Erasmus + Intercambios y Hermanamiento de centros Auxiliares	Habilitación en competencia lingüística y capacitación	Inglés Francés
Islas Baleares	Tratamiento Integrado de Lenguas	B2	Sí	Sí	Erasmus + PLC Auxiliares	Banco de recursos	Inglés Francés
Canarias	PILE y AICLE	B2:	No	Sí	Erasmus + Auxiliares	Red de Blogs Banco de recursos	Inglés Francés
Cantabria	Educación Bilingüe Cantabria	B2	Sí	Sí	Global Classrooms PLC Erasmus + Auxiliares	Grupos de trabajo y Seminarios	Inglés Francés
Castilla la Mancha	Plan Integral de Enseñanza de Lenguas Extranjeras	B2	Sí	Sí	Erasmus + Auxiliares	Banco de recursos Plataforma digital	Alemán Inglés Francés
Castilla y León	Secciones bilingües	B2	Sí	Sí	Erasmus + Auxiliares	Banco de Recursos Formación en CEPS	Inglés Francés Alemán Italiano Portugués

Capítulo 4: Análisis de los programas en las CCAA de España

	Denominación	Requisitos lingüísticos	British Council	Bachibac	Otros programas	Formación	Lenguas
Cataluña	PILE	B2	No	Sí	Programa GEP Proyecto Ciències i Societat Erasmus + Auxiliars	Grupos de trabajo Plurilingüismo Formación específica AICLE CESIRE: Banco de recursos Seminarios PLE	Inglés Francés Alemán
Comunidad Valenciana	Programa de Educación Plurilingüe Dinámico	B2	No	Sí	Erasmus + Auxiliars PLC	Plan formación lingüística PIALP	Inglés Francés Alemán.
Extremadura	Secciones Bilingües	B2	Sí	No	Erasmus + Auxiliars Plan Portugal escuela de fronteras	Plan autoevaluación Formación en CEPS	Inglés Francés Portugués
Galicia	Secciones Bilingües	B2	No	Sí	Erasmus + Auxiliars Programa CUALE	Formación permanente específica AICLE Programa CALC	Inglés Francés
La Rioja	Proyectos Bilingües (CRIE)	B2	No	No	Erasmus + Auxiliars Programa CLAP Programa BITS	Grupos de trabajo Seminarios	Inglés Francés
Madrid	Comunidad Bilingüe	C1	Sí	Sí	Erasmus + Auxiliars Iniciativa PASCH	Formación permanente en Red de Formación del Profesorado	Inglés Francés Alemán
Murcia	Sistema Bilingüe SELE	B2	Sí	Sí	Erasmus + Auxiliars	Cursos formación específica	Inglés Francés Alemán
Navarra	PAI y programas SSB	B2	Sí	Sí	Erasmus + Auxiliars	Formación Lingüística permanente	Inglés Francés

Capítulo 4: Análisis de los programas en las CCAA de España

Denominación	Requisitos lingüísticos	British Council	Bachibac	Otros programas	Formación	Lenguas
País Vasco	Eleaniztasunerantz	B2	No	No	Erasmus + Auxiliares PLC	Formación permanente Estancias profesionales Inglés Francés
Ceuta y Melilla	Programa enseñanza bilingüe /RLI	B2	SI	No	Erasmus + Auxiliares	Cursos formación MEFP Inglés

Tabla 6. Información sobre los programas lingüísticos en los portales de consulta. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 5: Estilos de aprendizaje vinculados a AICLE

“Nunca he dejado que mi instrucción escolar interfiera con mi educación” **Mark Twain (1889)**

5. Estilos de aprendizaje vinculados a AICLE

La transformación de la educación desde el nacimiento de internet y los comienzos de AICLE en los años 90 implican que los cambios sufridos en los sistemas educativos deban ser tenidos en cuenta para entender los procesos de enseñanza que se desarrollan en un aula hoy en día. El creciente interés por estrategias de enseñanza-aprendizaje justifican la importancia para este estudio de entender la vinculación que existe entre el uso de metodologías activas y AICLE.

5.1. Las metodologías activas en la educación.

El incremento de diferentes métodos de enseñanza, junto con el nacimiento de herramientas vinculadas al uso de nuevas tecnologías en el aula y un proceso cada vez más globalizado con respecto a la educación hacen que las llamadas metodologías activas sean cada vez más difíciles de catalogar y definir (Pérez-Pueyo y Hortigüela, 2020). Debemos acotar la definición de metodologías activas e indexar aquellas que puedan estar relacionadas con AICLE en su práctica efectiva, de modo que los métodos docentes con carácter activo pueden quedar definidos como “Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza-aprendizaje en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y su protagonismo” (Andreu-Andrés y Labrador-Piquer, 2011; Rodríguez-García y Arias-Gago, 2020). Dentro del rango de metodologías activas con mayor vinculación, sería conveniente poder observar la conexión existente entre las más destacadas y AICLE:

5.1.1. *Visual thinking* y AICLE

El origen del Visual Thinking o pensamiento visual parte de la idea de Amheim (1969) que estima que “el conjunto de las operaciones cognitivas llamadas pensamiento no son un privilegio de los procesos mentales situados por encima y más allá de la percepción, sino ingredientes esenciales de la percepción misma” ; esto quiere

decir que procesos mentales tales como la abstracción, el análisis, comparación y solución de problemas son herramientas que tratan el nivel de los pensamientos. Por otro lado, a través de la observación, el ser humano crea imágenes que puede visualizar, aun así con los ojos cerrados en el momento que lo desee. De este modo se puede definir el pensamiento visual como el proceso de la mente que es capaz de plasmar, por medio de imágenes y dibujos, ideas del pensamiento del sujeto, las cuales están relacionadas entre sí. Si bien los estudios sobre pensamiento visual muestran una amplitud que abarcan diferentes ámbitos pedagógicos, son de especial interés para este estudio aquellos que de manera más específica hayan explorando los efectos del pensamiento visual con respecto al aprendizaje de lenguas y la adquisición de vocabulario. En este sentido, gran parte de los estudios se basaban en la Teoría de la Codificación Dual (*Dual-Coding Theory*), (Paivio, 1971), la cual asume que los procesos cognitivos se dan utilizando dos códigos independientes pero conectados: el código verbal para el lenguaje y el código no verbal para las representaciones visuales; son además diversos estudios los que sugieren que el enfoque de codificación dual debería complementarse con la Teoría de Disponibilidad Contextual, que argumenta que el reconocimiento y adquisición de vocabulario de nombres concretos se da de manera más efectiva que la de nombres abstractos por la posibilidad de asociar la información a un contexto predeterminado (Aslandağ y Yanpar, 2014). El pensamiento visual hace uso de ambas teorías en la adquisición de vocabulario, utiliza la equivalencia palabra-imagen (código dual) y contextualiza el nuevo lenguaje a conocimientos previos (disponibilidad contextual) (Fernández-Fontecha *et al.*, 2019).

Debemos recordar que uno de los grandes pilares del proceso de aprendizaje bajo el enfoque de AICLE se basa en las técnicas de andamiaje en la adquisición de nuevo vocabulario. Es precisamente en este aspecto en el que la metodología activa basada en el pensamiento visual se considera una herramienta de gran potencial para su estudio y puesta en práctica (Véase Fernández-Fontecha *et al.*, 2019). El campo de investigación se centra, por tanto, en estudiar los procesos que se dan en el estudiante por los que el pensamiento visual ayude a las técnicas de andamiaje en AICLE en la asociación de nombres concretos y entidades abstractas de una lengua extranjera.

5.1.2. *Task Based Learning* y AICLE.

Task Based learning o el aprendizaje basado en tareas, nace principalmente como parte de las propuestas durante la década de los 70 hacia la enseñanza de lenguas extranjeras bajo un enfoque comunicativo, en el que la preferencia pasaba de utilizar las estructuras gramaticales como unidades de aprendizaje en el aula al desarrollo de actividades en las que la comunicación y el uso activo de la lengua se realizaban de forma significativa; cumplir una función a través del uso de la lengua protagonizaba el diseño de los curriculums en lenguas extranjeras (Brumfit & Johnson 1979). Desde ese momento, la base central en el desarrollo de las sesiones se dirigía hacia completar una actividad comunicativa o bajo la forma de “tarea comunicativa” (*communicative task*). Dentro de las diversas definiciones de *tarea*, los autores coinciden en el propósito común de las mismas de ayudar a desarrollar situaciones comunicativas reales en el aula. Según la Comisión Europea en su propuesta del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL), la realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas, con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. La comunicación es una parte esencial de las tareas en las que los participantes realizan actividades de interacción, expresión, comprensión o mediación, o una combinación de dos o más de ellas (Comisión Europea, 2001).

Dado el origen comunicativo del enfoque, y siguiendo las bases propuestas por la Comisión, no es de extrañar que el Aprendizaje Basado en Tareas se convierta en una propuesta excelente para AICLE, y profiere el marco pedagógico adecuado para afrontar las demandas cognitivas y lingüísticas requeridas (Pérez, 2012; Pavón, Prieto y Ávila, 2015).

Tal y como se puede observar tanto en el Aprendizaje Basado en Tareas como en el resto de metodologías activas afines a AICLE, todas sirven de base para crear un entorno didáctico idóneo en el desarrollo del enfoque metodológico. Pero tal y como vimos en la relación que vinculaba a *Visual thinking* con AICLE con respecto a las técnicas de andamiaje del vocabulario, sería conveniente definir el aspecto básico en el que el Aprendizaje Basado en Tareas pudiese vincularse de manera más directa. La literatura señala que la motivación hacia el aprendizaje de contenidos y lenguas

extranjeras puede ser la clave en este sentido; promover la participación en las clases puede considerarse una aportación significativa hacia las sesiones AICLE. Desde el punto de vista de los docentes, cabe la posibilidad de atraer y mantener la atención de los estudiantes, y lo que es más importante, acomodar los distintos ritmos de aprendizaje, mientras que los estudiantes se sienten motivados para participar e interactuar sin experimentar sensaciones incómodas o negativas (Pavón, Prieto y Ávila, 2015; Arnáiz, 2020).

5.1.3. Gamificación y AICLE

El nacimiento y desarrollo de las nuevas tecnologías aplicadas al mundo educativo se señala como el origen de la gamificación como metodología didáctica. El uso de aplicaciones web ha facilitado la interacción y la colaboración entre usuarios con sus consecuentes avances en el mundo de la educación (Deterding *et al*, 2011; Figueroa-Flores, 2015) . En la actualidad, el aprendizaje de idiomas asistido por ordenador (*Computer Assisted Language Learning, CALL*) hace que los estudiantes se conviertan en participantes activos en su proceso de aprendizaje y reconocen que para desarrollar diferentes tareas deben hacer uso de herramientas que les ayude en la adquisición de idiomas de manera fácil y efectiva. Por otro lado, los educadores han entendido que no son la única fuente de información lingüística, y la necesidad de formación en tecnologías emergentes es necesaria para poder utilizar el uso de recursos multimedia de manera apropiada (Ybarra & Green, 2003; Trujillo-Sáez *et al*, 2020b). En este contexto, nace en la primera década del siglo XXI la gamificación como propuesta metodológica sólida y amparada por la comunidad educativa, no siempre bajo el uso de las nuevas TIC, del que se hace más un soporte en forma de ayuda que una necesidad. Podría definirse como el uso de técnicas de diseño y elementos del mundo del juego en diferentes contextos ajenos a este (Werbach and Hunter, 2012). Se basa en el éxito de la industria del juego, las redes sociales y décadas de investigación en la psicología humana. Cualquier tarea o proyecto es susceptible de ser gamificado, y el principal objetivo es el de aumentar el grado de implicación de los usuarios y motivarlos incorporando elementos del juego como las clasificaciones o la retroalimentación, creando un vínculo y un compromiso con el proceso de alcanzar las metas propuestas (Figueroa-Flores, 2015). Dentro de los elementos del juego, se utilizan puntos, insignias, tablas de clasificación, tablas de progresión, gráficas de actuación, niveles, avatares, elementos sociales y recompensas; todos estos elementos tienen diferentes

propósitos y pueden ser adaptados a cualquier actividad gamificada. Dos de los elementos que completan la gamificación se conocen como el diseño del juego y los contextos no gamificados. El diseño del juego hace precisamente referencia a la preparación y contextualización única del juego de manera individualizada a través de un proceso de cinco fases. Básicamente, la idea es que los juegos no son solo un grupo de elementos sueltos readaptados de manera arbitraria y que puedan parecer clonaciones de juegos parecidos, sin que se diseñen de manera específica para añadir creatividad y originalidad, de manera que contribuya de manera específica al propósito por el que se creó el juego (Werbach and Hunter, 2012). En última instancia, debemos también establecer la diferencia que existe entre la gamificación como metodología activa y el Aprendizaje Basado en Juegos. Si la gamificación se define como el uso de técnicas de diseño y elementos del mundo del juego en diferentes contextos ajenos a este, el aprendizaje basado en juegos puede definirse como el uso esporádico de juegos con fines educativos, para desarrollar una sesión o una tarea (Caponeto, Earp and Ott, 2014).

Además de resaltar la eficacia que la gamificación puede tener en el aula, lo más importante de cara a este estudio pasa por conocer las aportaciones específicas de la gamificación con respecto a AICLE. En este caso, la literatura destaca que los aspectos más relevantes son aquellos vinculados a la motivación de los estudiantes (Madrid, 2021). Si bien es cierto que ya mencionamos el Aprendizaje Basado en Tareas como elemento dinamizador de la motivación en el aula, en este caso la incidencia puede ser mucho más específica (Caballero, 2020). Se atenderá a una doble distinción; por un lado la motivación instrumental, definida como el deseo por parte de los estudiantes de adquirir nuevos conocimientos con la finalidad de alcanzar un objetivo determinado (Gardner y Lambert, 1972). Por otro lado, la motivación intrínseca se puede definir como aquella en la que los estudiantes se comprometen en diferentes actividades bien porque les produce algún tipo de satisfacción personal o les interesa de manera determinada (Dornyei, 1994). Se entiende por parte de los estudiantes que el uso de AICLE como enfoque metodológico en las sesiones no es un fin, sino un medio, por lo que este incide directamente en aumentar sus niveles de motivación instrumental; es sin embargo la incorporación de los elementos de la Gamificación en las sesiones AICLE la que aporta un suplemento a las ya mencionadas motivaciones intrínsecas, tanto en el aprendizaje de nuevos contenidos como la adquisición de lenguas extranjeras (Caballero, 2020).

5.1.4. *Flipped Learning* y AICLE.

Invertir el aprendizaje o *Flipped Learning* significa que los eventos que tradicionalmente se han desarrollado dentro del aula pueden mediante el uso de la metodología inversa, desarrollarse fuera del aula, y viceversa (Lage, Platt, and Treglia, 2000).

Flipped Learning o Aprendizaje Invertido puede definirse como un modelo pedagógico que transfiere el trabajo dedicado a los procesos de aprendizaje fuera del aula y utiliza el tiempo de clase, junto con la experiencia del docente, para poder facilitar y potenciar los de adquisición y práctica de conocimientos dentro del aula (Bergman and Sams, 2008). Se trata de un enfoque integral que combina la instrucción directa con métodos constructivistas, el incremento de compromiso e implicación de los estudiantes con el contenido del curso y mejorar su comprensión conceptual. (Gannod, Burge y Helmick, 2008). De este modo, el aula invertida basa el éxito de su desarrollo en el nacimiento de los medios digitales en la formación docente, ya que ha permitido que el estudiante pueda tener las posibilidades necesarias para recibir dicha instrucción directa. Por otro lado, como metodología activa, la orientación de la formación académica orientada hacia el estudiante se basa en cuatro pilares fundamentales; el entorno de aprendizaje es flexible, ya que los docentes deben crear espacios de aprendizaje en los que los estudiantes puedan planificar su formación académica en función de sus intereses; este factor hace también que los docentes sean flexibles en sus expectativas y de esta forma se entiende la personalización de la evaluación.

El enfoque didáctico cambia su perspectiva y se centra en el estudiante; estos participan de manera activa en el desarrollo de su proceso enseñanza-aprendizaje de manera significativa. El contenido es mucho más personalizado, la orientación activa del aprendizaje hacia el estudiante hace que la propuesta de contenidos se adapte a su comprensión de una manera mucho más individual y claramente significativa. En último lugar, el cambio más importante que se observa tras la metodología basada en el Aprendizaje Invertido pasa por adaptar la evaluación individual de los estudiantes a través de la observación y control directo del trabajo durante las sesiones de aula. Al mismo tiempo, la observación del trabajo en el aula proporciona una retroalimentación sobre la información necesaria para poder evaluar la función docente.

El concepto de invertir el aprendizaje de manera que la transmisión de la información se produce fuera del aula no es nuevo. Los investigadores Lage, Platt and Treglia, publicaron la investigación *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment* en el año 2000, en el que sientan las bases de *Flipped Learning* como metodología activa.

Al observar las características del Aprendizaje Invertido, es fácil entender la propuesta que surge desde diferentes estudios que abogan por el desarrollo de un nuevo modelo pedagógico de aprendizaje integrado en el que AICLE sirva como marco de referencia y la transmisión de contenido se realice a través del Aprendizaje Invertido (Véase Baranova et al 2020). Se debe tener en cuenta que ambas propuestas didácticas, tanto Aprendizaje Invertido como AICLE, parten de bases pedagógicas comunes; en este caso, la necesidad de guiar, tal y como se define en las teorías constructivistas, el proceso de enseñanza a través de un modelo determinado desarrollado por el docente. El Aprendizaje Invertido, al igual que AICLE, encuentra en la Taxonomía de Bloom un modelo adecuado para su desarrollo pedagógico. En este caso, se entiende que los estudiantes en el Aprendizaje Invertido desarrollan (en nuestro caso según la actualización de Anderson *et al*, 2001) los niveles más bajos de desarrollo cognitivo (*Lower Order Thinking Skills, LOTS*), recordar y comprender, cuando reciben la instrucción de manera individual a través de videos en el que se explican los contenidos básicos, y los niveles más altos de desarrollo cognitivo (*Higher Order Thinking Skills, HOTS*), tales como aplicar, analizar, evaluar y crear, se cultivan en el entorno de clase, en la que el docente cambia su papel de instructor por el de consejero y coordinador de la información. Entendiendo el uso de la Taxonomía de Bloom como elemento común en ambas propuestas, no es de extrañar la vinculación directa que de ambas se hace en la literatura.

5.1.5. Aprendizaje Cooperativo y AICLE

El Aprendizaje Cooperativo es el uso instruccional de pequeños grupos en los que los estudiantes trabajan juntos con el objetivo de maximizar tanto su propio aprendizaje como el de sus compañeros. El concepto Cooperativo debe estar en contraste con competitivo (estudiantes trabajando unos contra otros para alcanzar un objetivo académico) e individualista (trabajar por sí mismos para alcanzar objetivos sin relación con los de otros compañeros) (Johnson, *et al* 2014). El concepto de

Aprendizaje Cooperativo implica que la interdependencia motiva a los miembros del grupo a ayudar y dar soporte al esfuerzo común. Se trata de agrupamientos de estudiantes en equipos heterogéneos de cuatro a seis miembros cada uno, en el que las diferencias entre cada ellos se establece en relación con su género, nivel de competencia curricular o actuación, entre otras características Gillies (2007). Los estudiantes necesitan trabajar juntos para alcanzar los objetivos comunes desarrollando diferentes roles dentro del grupo. La premisa principal es que el éxito individual es tan importante como el grupal, y que el primero no se consigue sin el segundo; por tanto, los estudiantes aprenden a trabajar en comunidades que dependen las unas de las otras.

Johnson et al. (2014) definió tres tipos diferentes de grupos de aprendizaje cooperativo en función del uso de la comunicación que cada integrante del grupo debe hacer; cooperativo informal, cooperativo formal y grupos cooperativos base.

La Cooperación Informal ofrece a los estudiantes oportunidades para intercambios comunicativos en el que deben hacer uso de patrones lingüísticos y curriculares para intercambiar ideas y opiniones en un grupo. La Cooperación Formal se utiliza para poner en práctica el contenido de las tareas finales en el que el equipo haya estado trabajando en grupo colaborativo. Finalmente, los grupos de Cooperación Base conllevan el desarrollo de las dimensiones sociales y emocionales. Los estudiantes son agrupados por intereses comunes para poder establecer un clima de confianza en el que puedan expresar sus sentimientos o las dificultades y logros que experimentan durante el proceso de aprendizaje.

Los estudiantes adquieren el lenguaje a través de la interacción espontánea en las situaciones de aula, por ejemplo, cuando uno de ellos no sabe expresar algo, puede recibir la ayuda de sus compañeros de grupo definiendo y trabajando de manera cooperativa (Llull & Fernández, 2016). De esta forma se entiende la manera en la que el Aprendizaje Cooperativo interactúa con AICLE, ya que ofrece un marco de referencia que resulta beneficioso para lograr los intereses de los estudiantes, el pensamiento crítico y un contexto natural en el que desarrollar sus habilidades productivas y receptivas (Casal, 2008); la organización de aula propuesta por el Aprendizaje Cooperativo incide especialmente en la comunicación y las habilidades lingüísticas. En este sentido, tras observar la definición propuesta por Cummins sobre las habilidades de comunicación básica interpersonal (Basic Interpersonal

Communication Skills, BICS) se advierte que es dependiente del contexto en el que se produce. La idea que subyace entre ambas propuestas metodológicas es que el Aprendizaje Cooperativo incide directamente en la forma en la que los estudiantes se comunican a través de las mencionadas interacciones espontáneas en las situaciones de aula y que por tanto definen de algún modo las habilidades comunicativas a adquirir por parte del alumnado en lengua extranjera (Trujillo-Sáez, 2002).

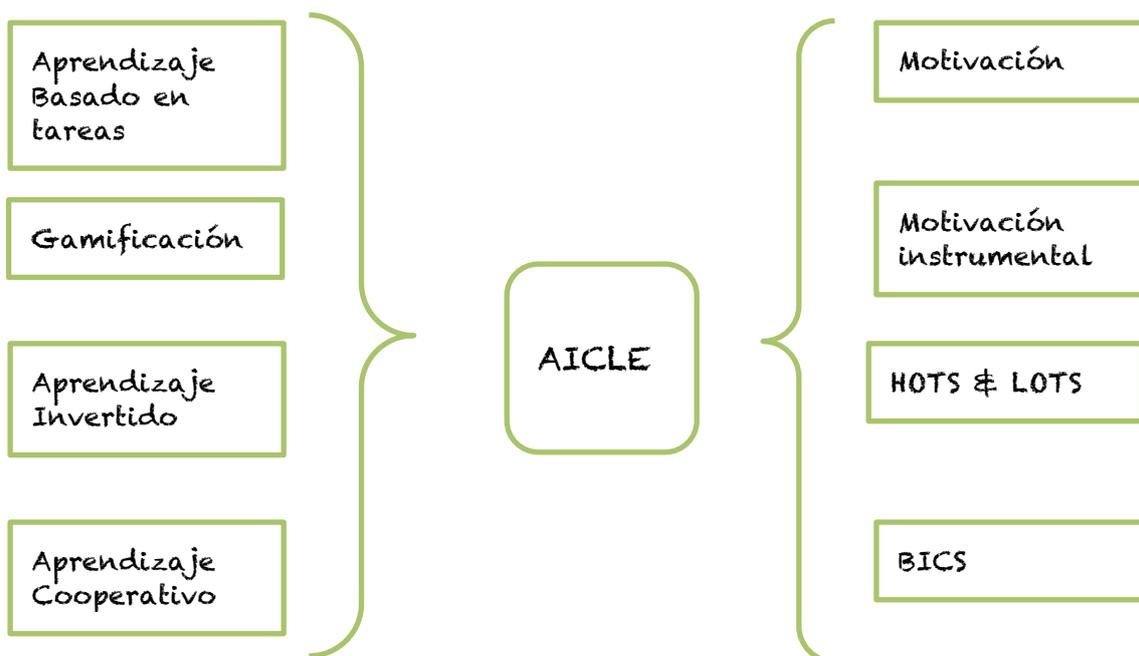


Figura 32: Aspecto principal en el que incide la relación de diferentes metodologías activas con AICLE. Fuente: elaboración propia.

5.2. Proyectos de evaluación vinculados a AICLE

Hasta esta sección se ha podido analizar la naturaleza de AICLE desde diferentes perspectivas; se ha atendido su definición, sus bases psicopedagógicas, sus orígenes, acompañamiento y difusión por parte de las diferentes políticas educativas, así como un análisis bibliométrico que analiza y produce mapas científicos que reflejan la producción literaria de AICLE, además de analizar la vinculación de estilos de aprendizaje y metodologías activas. En última instancia deberíamos estudiar los elementos más prácticos de AICLE y su puesta en práctica en el aula, conocer qué ingredientes necesita un docente para poder desarrollar el enfoque metodológico de manera efectiva.

Para ello, analizaremos diferentes proyectos que han tenido como protagonista el diagnóstico y la evaluación de AICLE desde diferentes enfoques. La idea principal es la

de aportar diferentes ejemplos y estudiar los aspectos que pudiesen ser útiles para complementar nuestro estudio, una tipología variada desde aquellos que tienen por objeto el análisis de sistemas educativos hasta aquellos que se centran exclusivamente en las actividades, pasando por propuestas que incluyen un análisis exhaustivo del centro educativo. Si bien no se puede dar cabida a todos los casos, si se pueden analizar aquellos que, por diferentes motivos, puedan resultar de utilidad para nuestro estudio. Estos ejemplos se ofrecerán en función de las diferentes perspectivas de evaluación de AICLE.

5.2.1. Evaluación de sistemas educativos

En el caso de las evaluaciones propuestas sobre sistemas educativos, nos encontramos con informes de resultados sobre los niveles de actuación ofrecidos por los estudiantes pertenecientes a un programa bilingüe o plurilingüe. El foco de interés no es tanto el análisis de los componentes o el estudio de los elementos que definen el programa educativo del sistema en cuestión. El objetivo principal es mostrar los niveles de adquisición lingüística de los estudiantes con la idea de evaluar la efectividad del programa. Ofrecen información muy útil sobre el alcance de resultados obtenidos y en gran medida sobre las expectativas a cubrir.

Las aportaciones más interesantes para nuestra investigación que pueden ofrecer este tipo de evaluaciones pasan por la descripción de los elementos que destacan los informes y que componen los programas educativos; esto nos da a conocer qué aspectos han considerado primordiales para el desarrollo del programa y sobre los beneficios obtenidos de los mismos.

Un claro ejemplo de este tipo de evaluaciones puede ser la evaluación propuesta por la Comunidad de Madrid a través de la publicación de la Evaluación del Programa Bilingüe de la Comunidad de Madrid (2018) en el que un exhaustivo informe analizaba los resultados obtenidos por sus estudiantes en programas bilingües. El objetivo principal de la evaluación pasa por medir el nivel de inglés de los estudiantes de la Comunidad, conocer si formar parte del programa afecta al aprendizaje de contenidos de asignaturas no lingüísticas y conocer los efectos del programa bilingüe en la educación madrileña. Uno de los aspectos más interesantes a destacar del informe son los diferentes niveles analizados de los más de 286.000 estudiantes así como las diferentes perspectivas del análisis. Los resultados del estudio muestran no sólo un

mayor nivel de adquisición de competencia comunicativa en inglés como lengua extranjera, sino un mayor nivel de motivación e interés hacia el aprendizaje de idiomas. Lo más destacable para nuestro estudio es el análisis de los elementos que componen el programa bilingüe de la Comunidad, en este caso un análisis de la organización de las enseñanzas, la situación administrativa del profesorado, formación del profesorado, el programa de auxiliares de conversación, la descripción de programas de refuerzo escolar e internacionales, así como un análisis de la normativa vigente.

Un estudio alternativo pero con objetivos comunes al ejecutado por la Comunidad de Madrid, es el publicado por el gobierno de Extremadura *La Evaluación Integral de las Secciones Bilingües (2014)*, en el que se ofrece un análisis estadístico de resultados con el objetivo principal de ofrecer mejoras en el sistema educativo extremeño con respecto a la enseñanza bilingüe, mayoritariamente en inglés; del mismo modo, atiende los niveles de interés e implicación de los miembros de la comunidad educativa encargados de coordinar el programa. Quizás, lo más destacado del estudio propuesto mediante encuestas masivas no sea la complejidad de la información ofrecida en forma de gráficos y análisis estadístico; lo más interesante de este estudio, y por tanto, aquello que puede servir de ayuda para nuestra investigación se basa en la amplia cantidad de aspectos a cubrir y que forman parte de un programa bilingüe, dando cobertura a los centros escolares de todo un sistema educativo. De este modo, los aspectos sobre los que se ofrecen datos son la formación del profesorado, su motivación docente, la dotación económica del programa y la cobertura que ofrece, la formación lingüística tanto de docentes como del alumnado, la valoración del papel de los auxiliares de conversación, los recursos digitales, así como el papel de la evaluación en la enseñanza bilingüe. En última instancia, realiza un breve análisis sobre la normativa y los documentos legales, y con un alto grado de importancia, la participación de las familias tanto en el programa como en la educación de sus hijos.

A modo de nuestra, estas Comunidades ofrecen análisis de sus respectivos sistemas educativos, y pueden servir de ejemplo de referencia o guía para muchas otras regiones que sin duda tendrán la mejora de la enseñanza bilingüe entre sus objetivos principales; sin embargo, si buscamos un estudio que pueda servir de referente de análisis a nivel nacional sobre la enseñanza AICLE, cabría destacar la publicación por parte del Ministerio de Educación Cultura y Deporte del estudio *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España* (Ortega-Martín, Hughes y

Madrid, 2018). En esta obra, se recoge información básica sobre los pilares de AICLE en ocho Comunidades Autónomas, y ofrece los resultados obtenidos de un análisis riguroso en el que intervienen gran parte de los agentes de la comunidad educativa, ofreciendo una visión amplia y consistente, de la que se pueden extraer conclusiones muy interesantes; Se hará referencia a ella desde dos perspectivas. Por un lado, desde el análisis que ofrece sobre los programas bilingües implantados en 8 CCAA. Por otro lado, haremos referencia al proyecto en el que se detallan los indicadores de calidad que sirven para conocer el programa bilingüe a nivel centro educativo.

En el estudio participaron un total de 72 miembros de equipos directivos, 37 coordinadores de centros bilingües, 158 docentes ANL y cerca de 1600 estudiantes de un total de ocho CCAA. Andalucía, Extremadura, Madrid, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Galicia, Canarias y Navarra. El objetivo principal consiste en identificar diferentes indicadores de calidad para la enseñanza bilingüe en España; además, propone elaborar instrumentos para la evaluación de centros bilingües, investigar sobre el grado de consecución de los indicadores identificados así como sugerir mecanismos de mejora en función de los resultados obtenidos. Los aspectos más importantes a destacar por su aportación directa a este estudio se basan, en primer lugar, en un análisis de la legislación y normativa para el funcionamiento de los programas AICLE en España. Destaca, a nuestro criterio, el tratamiento que se ofrece a cuatro pilares básicos: la coordinación de centros, la situación del profesorado, los auxiliares de conversación y en última instancia la metodología y la evaluación en centros educativos, contemplando la programación integrada de contenidos y lengua, así como el Proyecto Lingüístico de Centro. Resulta muy interesante conocer las valoraciones de los parámetros de calidad desde perspectivas muy diferentes, ya que muestra las valoraciones de estudiantes, de docentes (tanto de AL como de ANL), y de coordinadores, así como de equipos directivos. Lo enriquecedor en este caso, no es solo poder observar las diferentes conclusiones en función del miembro de la comunidad educativa, sino el contraste y la variabilidad en función del contexto y la Comunidad Educativa analizada, por lo que un aspecto a resaltar de cara a nuestro estudio es la importancia del contexto educativo en la interpretación de los resultados.

5.2.2. Evaluación de la naturaleza de AICLE

Otro de los análisis que con más asiduidad se puede encontrar en la literatura versa sobre la evaluación de las características propias de AICLE como enfoque metodológico y los aspectos más relevantes a tener en cuenta.

Uno de los primeros proyectos, auspiciado por el Consejo de Europa, es la parrilla de evaluación propuesta por David Marsh *The CLIL Matrix*. Este proyecto, desarrollado entre los años 2004 a 2007, en el que una serie de indicadores se muestran en casillas de colores y realizan un análisis completo sobre la práctica de AICLE en el aula en función de cuatro elementos clave: Contenido, Lengua, Integración y Aprendizaje, que se muestran en coordinación con un set de cuatro parámetros: Cultura, Comunicación, Cognición y Comunidad. El resultado final es una parrilla de 16 indicadores que forman a través de su contraste la base para asegurar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad.

Esta autoevaluación es una de las más completas en la propuesta de análisis que considera la naturaleza de AICLE en su puesta en práctica en el aula. Uno de los aspectos que ha influido en el desarrollo de este estudio, además de su análisis exhaustivo, es la propuesta a modo de retroalimentación o sugerencia que se le realiza al evaluado. Una vez completadas las fases de evaluación, el programa ofrece una serie de pautas de mejora a modo de consejo que pueden resultar muy útiles a aquellas personas que busquen una guía. La novedad en este sentido, aparte de ofrecer ayuda, es la de poder interactuar con el usuario de manera activa.



Figura 33: Parrilla de Evaluación The CLIL Matrix propuesta por D. Marsh (2007). Fuente: Comisión Europea.

En 2010, Bertaux, Coonan, Frigols-Martín y Mehisto publicaron The CLIL Teacher's Competences Grid; en esta ocasión, la idea principal de esta nueva parrilla de evaluación es la de estudiar con detalle las competencias que puedan servir como base para el desarrollo de AICLE en una entorno de aprendizaje sobre una amplia variedad de contextos educativos. El objetivo principal es el de servir de marco de referencia para el desarrollo profesional de docentes directamente involucrados en la enseñanza AICLE. La parrilla se divide en dos secciones; la primera, *underpinning CLIL*, se enfoca principalmente en las competencias y la coordinación entre los agentes que desarrollan el programa AICLE de un centro. La segunda, *setting CLIL in motion*, se enfoca en evaluar las relaciones de los agentes implicados en la implantación de un

programa AICLE en un centro educativo. El formato ofrece una triple división entre áreas de competencias a estudiar, las competencias a desarrollar y los indicadores de dichas competencias.

5.2.3. Evaluación de centros educativos

En última instancia se proponen dos proyectos cuya finalidad principal es la de poder ofrecer un diagnóstico completo sobre los estándares de calidad en su oferta formativa con respecto a la enseñanza en programas bilingües. Por un lado, el Proyecto de investigación para la evaluación de los programas AICLE (Hughes, Ortega-Martín y Madrid, 2018). Este proyecto forma parte del anteriormente citado estudio *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, y ofrece como resultado la publicación de una Herramienta para la autoevaluación de la eficacia de la política educativa del centro bilingüe. La herramienta se ofrece en forma de parrilla de autoevaluación y se detallan los indicadores de calidad propuestos en el estudio previo obtenidos tras un proceso de validación por comité de expertos. Las categorías principales de los indicadores de calidad se dividen en: *el liderazgo*, entendiéndose como vehículo para cambios positivos en la enseñanza de la L2, *la cultura*, que sea capaz de promover el bilingüismo en un centro educativo, *los recursos humanos y materiales*, *la planificación, ejecución y seguimiento del aprendizaje* y en última instancia *los resultados académicos*, aquellos obtenidos en ANL y los resultados no académicos, asegurando que el proceso de enseñanza bilingüe no tenga repercusiones negativas sobre la L1. Bien es cierto que la elaboración de esta herramienta de autoevaluación contenía los indicadores de calidad propios para miembros de equipo directivo, coordinadores bilingües y profesorado de AL y ANL, siendo la estructura en este caso diferente para estudiantes, cuya referencia de indicadores contienen preguntas relacionadas con valoración de las ANL, de la asignatura de inglés y sobre el nivel de satisfacción con el programa.

Capítulo 5: Estilos de aprendizaje vinculados a AICLE

Categoría	Grupos	Dirección	Coordinación	Profesorado idiomas	Profesorado ANL
Liderazgo y compromiso		10	10	10	10
Coordinación		7	6	8	8
Cultura bilingüismo y socios		7	7	6	6
Recursos humanos y materiales		10	10	10	10
Planificación, ejecución y seguimiento		9	14	12	14
Resultados académicos y no académicos		7	7	13	11

Figura 34: Indicadores de calidad y grupos en el estudio Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España. Fuente: Ortega-Martín, Hughes y Madrid, 2018.

Un ejemplo alternativo de herramientas cuya finalidad es la de poder evaluar el programa bilingüe de un centro educativo es la propuesta por la Asociación de Enseñanza Bilingüe, observatorio de la Enseñanza cuya finalidad es la de contribuir a la difusión de información sobre aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe con el fin de proponer mejoras en la calidad de los programas de educación bilingüe en España. Una de sus propuestas es el Plan de Mejora de la Enseñanza Bilingüe, a través de la creación de una herramienta de autoevaluación, que conduce a la obtención del Sello de Calidad de Enseñanza Bilingüe; dicha herramienta establece unos estándares que el centro educativo debe cumplir para garantizar que cumpla con unos criterios de calidad y unos mínimos establecidos. Entre los objetivos principales destacan al mismo tiempo la búsqueda del reconocimiento por la labor docente realizada en los centros educativos distinguidos con el sello de calidad, promover una actitud positiva entre los miembros de la comunidad educativa, especialmente las familias, así como la búsqueda permanente de un mayor nivel de excelencia. Para poder hacer uso de la herramienta de autoevaluación, los centros deben cumplir unos mínimos, tales como impartir al menos un tercio de las enseñanzas curriculares en lengua extranjera, contar con docentes con niveles mínimos acreditados de B2 en la lengua meta, contar con la figura de auxiliar de conversación así como acreditar la realización de pruebas externas de nivel de competencia lingüística de los alumnos. Los aspectos más significativos del análisis de esta herramienta de evaluación con respecto a nuestro estudio es conocer los elementos de análisis y poder confirmar la importancia que tienen para conocer el funcionamiento del programa bilingüe de un centro. En este caso, se pretende dar cobertura al análisis del propio centro con respecto a su programa educativo, evaluación de las metodologías propuestas, la formación del profesorado, los recursos del centro, la figura del auxiliar

de conversación, el nivel lingüístico de los estudiantes y la habilitación en idiomas, los sistemas de evaluación, así como las actividades de centro.

Tipo de evaluación / diagnóstico	Sistema de evaluación / diagnóstico
Evaluación de sistemas educativos	Evaluación de CCAA; Madrid, Extremadura. Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España (Ortega-Martín, Hughes y Madrid)
Evaluación de la naturaleza de AICLE	CLIL Matrix (D. Marsh) The CLIL Teacher's Competences Grid (Bertaux <i>et al.</i>)
Centros educativos	Proyecto de investigación para la evaluación de los programas AICLE (Ortega-Martín, Hughes y Madrid) Herramienta de autoevaluación de Centros Bilingües (Asociación Enseñanza Bilingüe)

Tabla 7: Diferentes perspectivas de sistemas de evaluación y diagnóstico relacionados con AICLE. Fuente: elaboración propia.

Las diferentes propuestas señaladas cuyo objeto principal es la evaluación de los diferentes programas bilingües desde diferentes perspectivas (desde las políticas educativas hasta las iniciativas de aula) puede resultarnos útil en una doble vertiente. Por un lado, considerar la amplitud que abarca la enseñanza bilingüe en un sistema educativo; por otro, considerar que si las propuestas metodológicas y el enfoque de aula evolucionan, los sistemas de evaluación han de evolucionar al mismo tiempo.

5.3 Conclusión del capítulo 5

En el capítulo 5 hemos conocido los estilos de aprendizaje vinculados a AICLE y su puesta en práctica en el aula. La noción de metodología activa define la propuesta que nos ofrece AICLE y que encuentra un complemento idóneo en el *Task Based Learning*, la Gamificación, el aprendizaje invertido o el aprendizaje cooperativo, ya que hacen que el estudiante sea protagonista como agente activo en su propio proceso de aprendizaje. Para encontrar su vinculación hemos descrito y definido las metodologías así como los nexos que hemos encontrado entre ellas y AICLE.

A continuación, hemos estudiado la importancia de los proyectos de evaluación vinculados a AICLE; la evaluación de diferentes áreas educativas vinculadas al enfoque metodológico nos ha permitido conocerlo desde diferentes perspectivas. Hemos distinguido tres áreas de estudio; en primer lugar, hemos observado la importancia de evaluar los procesos de implementación y desarrollo de programas educativos bilingües en los diferentes sistemas educativos, más concretamente, hemos conocido algunos ejemplos a destacar llevados a cabo por las propias administraciones públicas con la idea de mejorarlos. Destaca para nuestro propósito el estudio desarrollado por Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) ya que compila de manera efectiva la información necesaria para conocer el estado de la educación AICLE en España. A continuación, hemos definido aquellos procesos de evaluación que tenían la propia naturaleza de AICLE como objetivo. Para conocer más de la forma en la que el enfoque dual se emplea y desarrolla autores como David Marsh proponen la creación de aplicaciones que nos ayude a conocer mediante su uso cómo los docentes organizan sus propuestas educativas al tiempo que reciben consejos y retroalimentación de calidad. En último lugar hemos conocido diferentes procesos de evaluación que observaban el funcionamiento de AICLE a nivel de centro educativo, herramientas creadas para poder conocer el funcionamiento del enfoque metodológico a nivel de aula.

Para complementar las evaluaciones estudiadas hasta ahora y obtener información más precisa sobre la temática de estudio, la ciencia bibliométrica nos ofrece la posibilidad de realizar un estudio detallado de la concurrencia de términos en la literatura. El resultado final consistirá en la creación de mapas científicos que nos permitirán conocer tanto las temáticas que hasta ahora han sido protagonistas en la investigación como las posibles tendencias futuras.

Capítulo 6: Bibliometría y mapas científicos de AICLE

“El lenguaje es el vestido de los pensamientos”.

Samuel Johnson (1780)

6. Bibliometría y mapas científicos de AICLE

6.1. CO-WORD analysis y análisis bibliométrico de AICLE

El propósito principal de realizar un análisis bibliométrico sobre la literatura basada en AICLE es la de obtener información objetiva y bien delimitada sobre su producción científica y obtener recursos especialmente útiles para su estudio. La bibliometría puede definirse como una parte de la cienciometría que aplica métodos matemáticos y estadísticos a la literatura académica y a los autores que la producen, con el objetivo de estudiar la actividad científica (Muñoz Leiva, 2019; Bertolín *et al*, 2021). Nuestra finalidad con el análisis es la de producir mapas científicos que puedan dar información sobre la evolución de las diferentes áreas de investigación y predecir tendencias en futuras temáticas de estudio. Los resultados obtenidos en los mapas científicos nos permitirán proveer al instrumento de toma de datos de una base sólida y objetiva. La pertinencia e importancia de dicho análisis queda por tanto justificada por la solidez que este otorga a las líneas temáticas que deben investigarse (Marín-Marín, JA., Moreno-Guerrero, AJ., Dúo-Terrón, P. *et al*, 2021). Alternativamente, nos permitirá identificar relaciones e interacciones entre los campos de investigación actuales y tendencias futuras, actualizar la información con respecto a publicaciones emergentes así como evaluar la producción literaria sobre AICLE.

6.1.1. Software de Análisis Bibliométrico

La producción de mapas científicos forma una parte importante dentro de las áreas de estudio propuestos por la bibliometría, y es cada vez mayor el número de investigaciones que proponen la inclusión de análisis bibliométricos como argumentación de los aspectos clave en las diferentes áreas de interés (López-Herrera, Cobo, Herrera-Viedma y Herrera, 2010). Este creciente interés se traduce en que la especialización del *software* específico y la variedad de herramientas para la producción de mapas científicos sea cada vez mayor. En el caso del presente estudio se optó por SciMAT; se trata de una herramienta de software para la generación de mapas científicos de código abierto desarrollada en la Universidad de Granada. Integra las principales características y ventajas de las herramientas de software de análisis

científico (López-Robles, J.R., Cobo, M.J., Gutiérrez-Salcedo, M. *et al.*, 2021). Se basa en el enfoque de análisis de mapas científico presentado en Cobo et al. (2011), que permite adoptar un enfoque longitudinal. Con él llevaremos a cabo un análisis de co-ocurrencia de palabras clave. (Muñoz-Leiva et al., 2012).

La herramienta de análisis se divide en tres módulos principales; un primer módulo gestionará la información que contiene la base de conocimiento, esto es, los campos de contenido que se obtiene de la base de datos (autores, palabras clave, títulos...).

La función de este primer módulo será la de importar la información, ordenar los campos de estudio por temática así como depurar los datos obtenidos (duplicidad de artículos, campos erróneos, temáticas no afines...).

Un segundo módulo nos permitirá realizar el análisis propiamente dicho. El programa ofrece una guía de referencia que ayudan a poder configurar el proceso, seleccionando los métodos y algoritmos que debe usar SciMAT para poder construir los mapas.

Un tercer módulo será el encargado de permitir visualizar los resultados. Generará los mapas científicos y de esta forma poder obtener un análisis final de datos y de conclusiones pertinentes.

6.1.2. Estudio bibliométrico de AICLE. Procedimiento y análisis de datos

Los campos de conocimiento y los datos sometidos a análisis se obtuvieron de la base de datos Scopus, ya que es una de las bases de datos que ofrece información más completa con respecto a la literatura y material científico de alto impacto. El término de búsqueda principal introducido en la base de datos fue el acrónimo CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Una primera búsqueda produjo un total de 852 documentos, que tras considerar los criterios de inclusión y excluir aquellos documentos indexados erróneamente produjo un número total de 818 documentos a analizar. Dentro de los mencionados criterios no se incluyeron restricciones con respecto al año, la lengua o el tipo de documento para su posterior análisis.

Tras importar los documentos en el primer módulo, se depuró la información obtenida y se agrupó en entidades que componen la conocida como base de

conocimiento. Esta se analizó a través de los diez pasos propuestos por el software y determinar los algoritmos que finalmente produjeron el mapa científico.

En primer lugar se establecieron diferentes periodos temporales; es importante resaltar el hecho de que cada periodo ofrece un análisis de manera individualizada. En nuestro caso, el periodo 1 se estableció entre 1998 a 2012 ($n=134$), con una menor producción científica, y el periodo 2 ($n=684$) con un incremento obvio en el número de publicaciones. Un segundo paso consistía en seleccionar la unidad de análisis. El *software* ofrece un total de cinco opciones diferentes para desarrollar el análisis, Autores, Palabras Clave, Referencias, Grupo Autores-Referencia y Grupo Recursos-Referencia. Un tercer paso consistió en la depuración de los datos obtenidos. El *software* permite filtrar los datos a través de un umbral de frecuencia mínimo, esto es, dota al usuario de la capacidad de considerar la repetición de un número mínimo de términos clave en un número determinado de artículos por periodo. En nuestro caso, las palabras clave a considerar debían aparecer en al menos dos documentos por periodo. Un cuarto paso se basó en seleccionar la red de datos utilizada para construir el análisis; en nuestro caso, la red se basó en la co-ocurrencia entre palabras clave de cada artículo y la base de datos de autores obtenida. Un quinto paso se basó en la reducción de la red de análisis; existe la posibilidad de filtrar y depurar la red de datos a través de un umbral de valor mínimo, lo que en nuestro caso nos llevó a considerar el valor ($n=2$) de ocurrencia por periodo de análisis. Un sexto paso consistió en la selección de medidas de agrupamiento o distancia mínima en las agrupaciones para normalizar las redes; el número total de opciones de medidas de agrupamiento, fuerza de asociación, índice de Equivalencia (la utilizada en nuestro análisis), índice de Inclusión, índice Jaccard y el Coseno Salton. El siguiente paso se basó en la selección de algoritmos de agrupamiento utilizados para obtener los mapas; la elección para nuestro estudio fue la de *Single Centre Algorithm*. Un octavo paso consistió en la selección de la interfaz a mostrar tras el desarrollo del análisis; esta interfaz es importante ya que permite al investigador poder analizar los diferentes agrupamientos de manera práctica y visual, sin necesidad de someterlos a ecuaciones o interpretaciones posteriores. Un noveno paso se basó en la elección de las medidas de ejecución y calidad bibliométrica. Finalmente, el décimo se basó en seleccionar las medidas para desarrollar el mapa longitudinal; entre las diferentes opciones ofrecidas por la herramienta (fuerza de asociación, Índice de Equivalencia, Índice de Inclusión, Índice Jaccard y el Coseno Salton), nuestra elección

para el mapa de evolución fué el índice Jaccard, y el Índice de Inclusión para el mapa de superposición de los dos periodos.

Pasos propuestos por el software para el análisis.

1. Periodos temporales

2. Selección de unidad de análisis

3. Depuración de datos obtenidos

4. Selección de red de datos

5. Reducción de la red de datos

6. Selección de medidas de agrupamiento

7. Selección de algoritmos

8. Selección de la interfaz

9. Medidas de ejecución y calidad bibliométrica

10. Medidas para desarrollar el mapa longitudinal

Tabla 8 : Pasos propuestos por el software para la producción de mapas científicos. Fuente: elaboración propia.

Tras completar los campos requeridos y la elección de algoritmos, SciMAT procedió a desarrollar el análisis bibliométrico y la producción de mapas a través del módulo de visualización; en el caso de este análisis se produjo un diagrama estratégico, red de agrupaciones (*cluster network*), un mapa de evolución y un mapa de evolución superpuesto. Es importante señalar que el diagrama estratégico muestra los agrupamientos detectados de cada periodo analizado y los ofrece en un plano

distribuidos en función de su densidad y su centralidad. La información se articula en cuatro sectores diferentes de la siguiente forma:



Figura 35: Diagrama estratégico con la información dividida en sectores. Fuente: elaboración Propia.

Pasos del análisis	Values
Unidad de análisis	Keywords authors, Keywords Scopus
Umbral de frecuencia	Keywords P1=(2), P2=(3)
Tipo de red	Co-occurrence
Co-ocurrencia	Keywords: P1=(1), P2=(2)
Programa de normalización	Equivalence index
Algoritmos de agrupamiento	Maximum 10; Minimum 2
Interfaz de mapas	Jaccard index
Medidas de calidad	Inclusion Rate
Ejecución y medidas de calidad	h-index; Sum citations
Longitudinal	Evolution map: Jaccards's index Overlapping map: Inclusion index

Tabla 9: Indicadores de producción y criterios de inclusión. P1: 1996-2012; P2:2013-2020. Fuente: elaboración propia.

6.1.3. AICLE Co-Word análisis. Resultados y conclusiones del estudio

El número de publicaciones sobre AICLE propuesta por la base de datos Scopus data de 1998 (n=1). La producción científica ha aumentado exponencialmente desde entonces, junto con el número de revistas científicas y autores; si bien el número de artículos se mantuvo relativamente bajo durante los primeros años de producción científica (1999-n=1; 2000-n=1; 2001-n=1; 2002-n=1; 2003-n=1; 2004-n=0; 2005=4; 2006=4), el número de publicaciones aumentó significativamente durante el periodo 2007-2012 (2007-n=16; 2008-n=6; 2009-n=24; 2010-n=16; 2011-n=33; 2012-n=25) y finalmente alcanzó sus mayores niveles de publicaciones durante el periodo 2013 - 2020 (2013-n=78; 2014-n=47; 2015-n=77; 2016-n=90; 2017-n=112; 2018-n=146; 2019-n=115; 2020 (marzo)-n=19). El aumento de publicaciones desde el año 2012 resultó determinante para la división de periodos en el análisis bibliométrico.

En cuanto al número de revistas científicas, el número de publicaciones varió en función del grado de especialización con respecto a AICLE. Se obtuvieron un total de 293 revistas, destacando el hecho de que las 12 primeras revistas concentran el mayor número de publicaciones.

Nombre de la publicación	Nº de documentos
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	93
Language Learning Journal	37
Porta Linguarum	35
Asian EFL Journal	22
System	17
Language Teaching	12
Language, Culture and Curriculum	12
Recherche et Pratiques Pedagogiques en Langues de Specialite	11
Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe	11
Theory into Practice	10
Second Language Learning and Teaching	10
Investigating Content and Language Integrated Learning: Insights from Swedish High Schools	9

Tabla 10: Revistas científicas y número de publicaciones sobre AICLE publicadas en Scopus 1998-2020.
Fuente: elaboración propia.

Con respecto a los autores, el número de publicaciones por autor parece estar distribuido de manera más uniforme comparado con el de las publicaciones por revista científica. En este sentido, los autores más prolíficos incluyen a Llinares, A. (n=14); Lasagabaster, D. (n=13); Dalton-Puffer, C. (n=12); Lo, Y. (n=11); Nikula, T. (n=11); Lorenzo, F. (n=11); Pérez Cañado, M.L. (n=10); Lin, A.M.Y. (n=10); Coyle, D. (9). Es

importante mencionar el hecho de que el análisis se ha realizado considerando al primer autor de cada documento, omitiendo por tanto el segundo autor en adelante.

6.1.4. Evolución temática de los términos

El análisis temático de los términos dota a la investigación de información objetiva sobre la evolución en las áreas principales de investigación a través del *co-word analysis*. El análisis realizado a través del Índice Jaccard compara dos grupos de palabras clave en periodos consecutivos, con el objetivo principal de medir el grado de similitud entre los dos grupos de datos.

La figura 19 informa sobre dos grupos diferentes de uniones entre palabras clave: aquellos con una línea continua muestran una evolución directa de la temática, mientras que aquellas con una línea discontinua muestra una unión basada en palabras clave en común. Los resultados obtenidos en el análisis muestran que las palabras claves reflejan una continuidad con respecto a la temática principal de las investigaciones: la naturaleza de AICLE. En realidad, las investigaciones con respecto a la definición de *CLIL* y su naturaleza continúan siendo un pilar básico en la producción científica, que ofrece una línea directa entre ambos periodos y sobre la cual pivotan el resto de las temáticas. Tan solo el grupo *learning styles* repite en ambos periodos. Diferentes tipos de conexiones se muestran entre ambos periodos, aunque los grupos con un mayor h-index en el periodo 1 *History, Educational Stages, and Education systems*, no muestran conexión conceptual con aquellos grupos que más crecieron en el periodo 2, *Content Based Learning, CLIL implementation, Motivation, Vocabulary acquisition, Tasks, Pedagogical approach, Subject literacies, European Language Policies y Academic CLIL and research*.



Figura 36: Mapa de evolución de los grupos principales P1-P2. Fuente: elaboración propia.

6.1.5. Diagramas estratégicos.

Los diagramas estratégicos ofrecen una valiosa información en cada sección a través de agrupamientos de diferentes temáticas de investigación. Estas temáticas se obtienen a través de la Centralidad de Callon, que mide el grado de interacción de unas redes con respecto a su grado de centralidad; la Densidad, por otro lado, se encargará de medir la fuerza de las vinculaciones internas de cada grupo obtenido a través de sus

palabras clave. Los parámetros obtenidos con respecto a la Centralidad y Densidad en nuestro análisis producirá un mapa estratégico definido para cada periodo P1 (1998-2012) y P2 (2013-2020). El análisis de cada mapa se establecerá, tal y como se define en la figura 20 de manera que la distribución de las investigaciones corresponderá a su posición en el eje, documentos en la posición alta-derecha para temáticas esenciales, baja-derecha definirá a aquellas investigaciones con poco desarrollo o temáticas transversales, alta izquierda para temáticas con gran desarrollo o temas aislados y baja izquierdas para temáticas temáticas emergentes o en declive. El diagrama estratégico P1 posiciona a *CLIL* como temática principal, sobresaliendo con respecto al resto de grupos, y la asignatura *History*, ya en menor medida, como campos específicos de investigación. Se incluyen en el mapa estratégico en función de su alto *h-index* temáticas tales como *Educational stages* (temática con poco desarrollo de investigación hasta ese momento), *Learning styles*, como área de investigación altamente desarrollada y *Educational Systems*, como temática de interés emergente durante este periodo P1. En este sentido es importante recordar que AICLE estaba considerada como un enfoque metodológico emergente y nuevo durante finales de los años 90 y comienzos del nuevo milenio, y de ahí la pobre producción literaria recogida en esta primera fase del análisis.

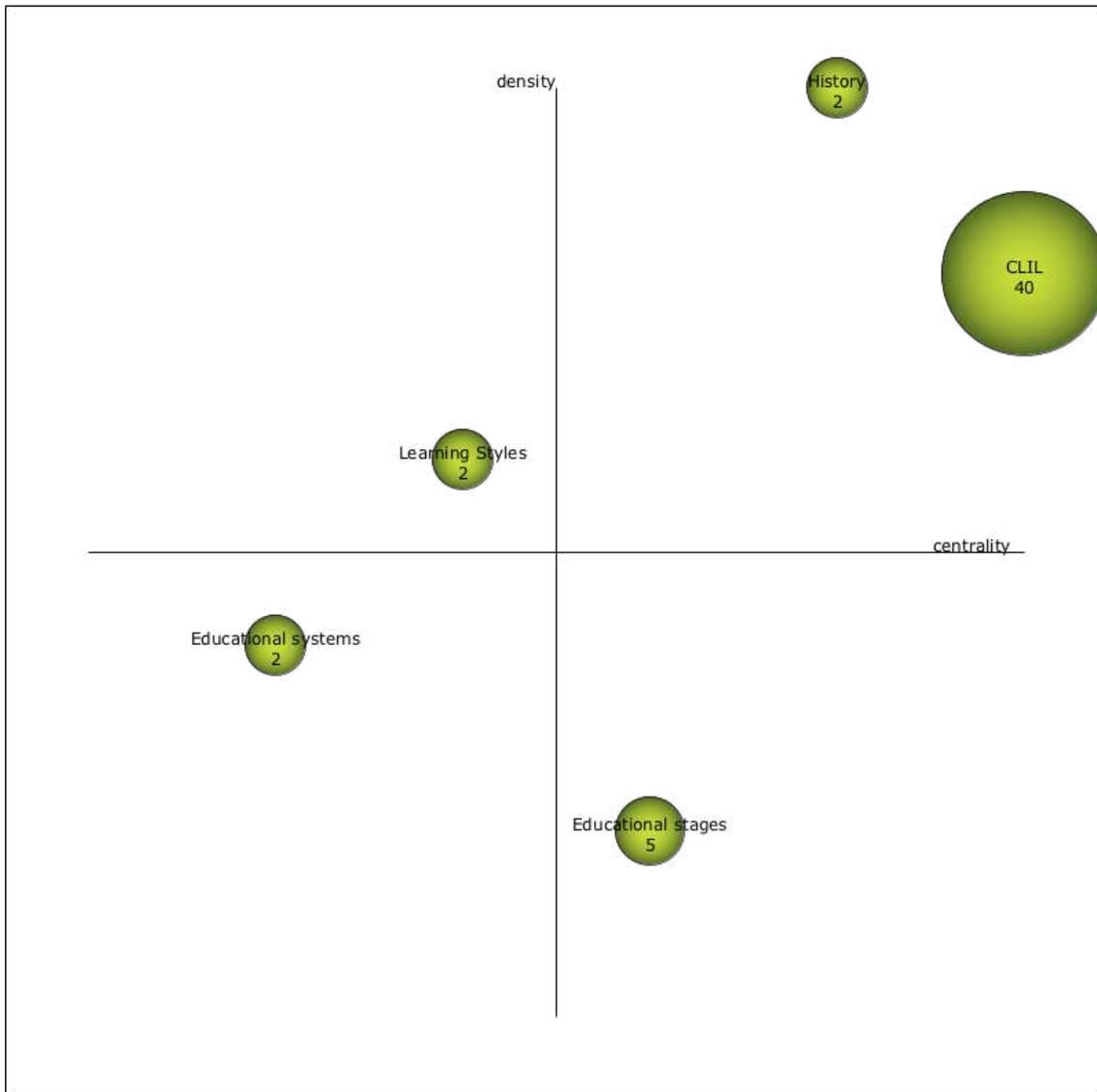


Figura 37: Diagrama estratégico P1. Fuente: elaboración propia.

Una análisis de los resultados obtenidos en el Diagrama Estratégico para el periodo 2 muestra una evolución en los diferentes agrupamientos y su situación dentro del diagrama de acuerdo con sus valores de Densidad y Centralidad. La temática que versa sobre la naturaleza de *CLIL* aumenta su posición en el diagrama como tema motor, compilando el número más alto de publicaciones. Por otro lado, el agrupamiento *Learning styles* se desplaza del área de alto desarrollo a temática esencial de investigación; el área que comprende las temáticas motores y esenciales también incluye el agrupamiento *Tasks* como área de interés. Los temas de alto desarrollo incluyen las temáticas *Subject Literacies*, *Motivation and Vocabulary Acquisition*. Por otro lado, el área de poco desarrollo o investigaciones transversales incluyen *Pedagogical Approach*, *CLIL implementation* and *Content Based Learning*. Finalmente,

el sector del diagrama dedicado a temas emergentes o en declive incluyen *European Language Policies* y publicaciones relacionadas con *Academic CLIL and Research*

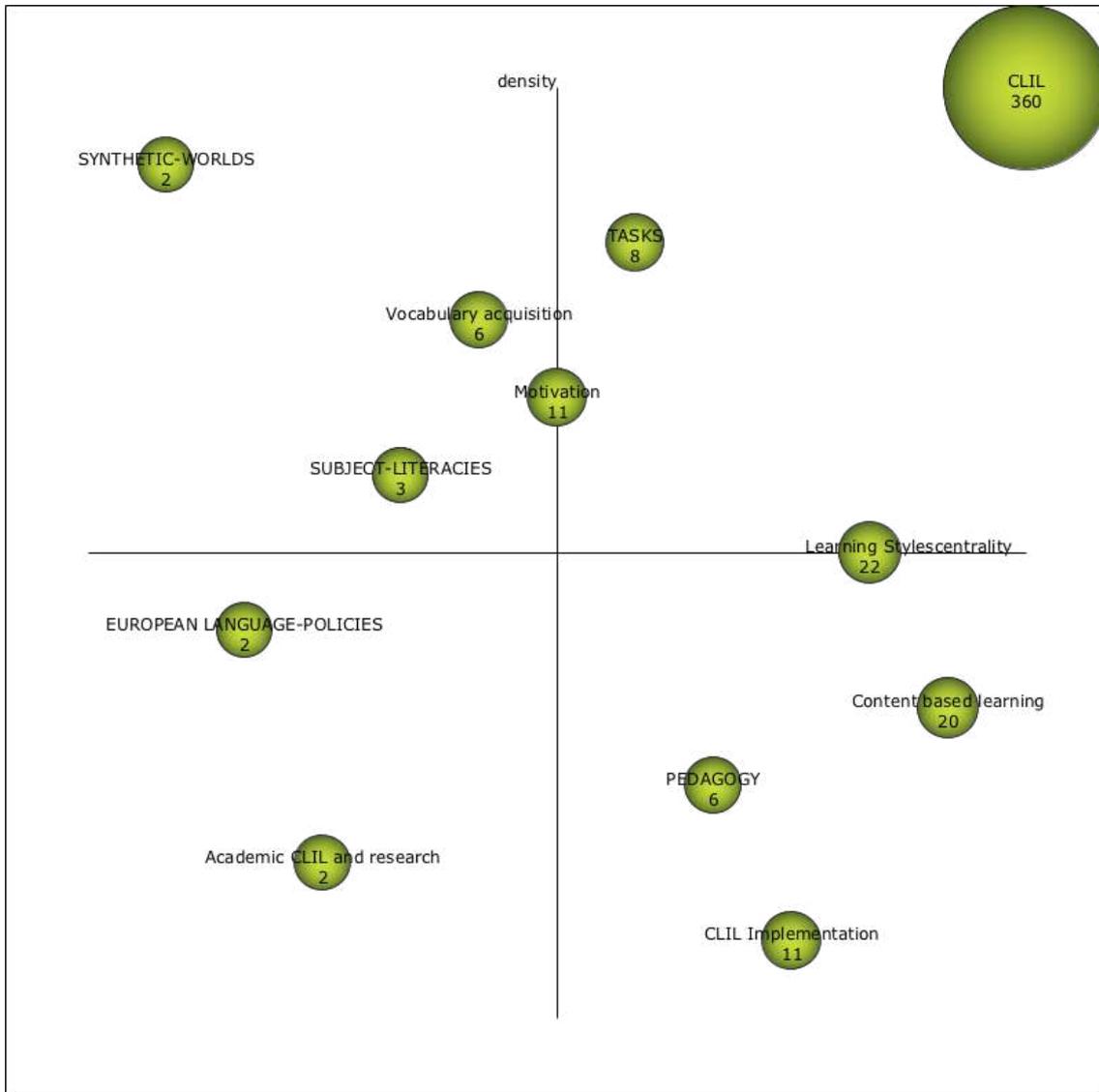


Figura 38: Resultados del diagrama Estratégico P2. Fuente: elaboración propia.

Los resultados obtenidos por SciMAT tras el análisis se traducen de igual forma en la creación de un mapa científico en el que se muestran las conexiones entre los agrupamientos de palabras en cada periodo. La figura 22 representa los grupos temáticos pertenecientes a P1 (1998-2012), y la figura 23 representa las conexiones correspondientes a P2 (2013-2020). Ambos mapas muestran la temática *CLIL* como centro de atención, ofreciéndose como pilar sobre el que el resto de temáticas pivotan; los temas secundarios se relacionan con AICLE como campo principal de investigación de diferente manera, ya que el mapa se representa de manera que el grosor de la línea de conexión determina la fuerza en la vinculación entre temáticas. Entre las áreas de

investigación con mayor protagonismo en la literatura para P1 destacan *Plurilingualism and Multilingualism*, *Immersion*, *Learner's perspective*, *European Language Policies* y *Collaborative learning*, si bien es cierto que estas líneas de investigación no muestran continuidad en P2, en el que aparecen áreas nuevas como *English for specific purposes*, *Research*, *Educational stages*, *Education system* y *EFL*. Lo más interesante para esta investigación es observar los campos de estudio con mayor solidez y que muestran continuidad entre ambos periodos, que comprenden las áreas de *Teachers Education and Training*, *Foreign Languages*, *Language Learning Strategies* y *Bilingual Education*.

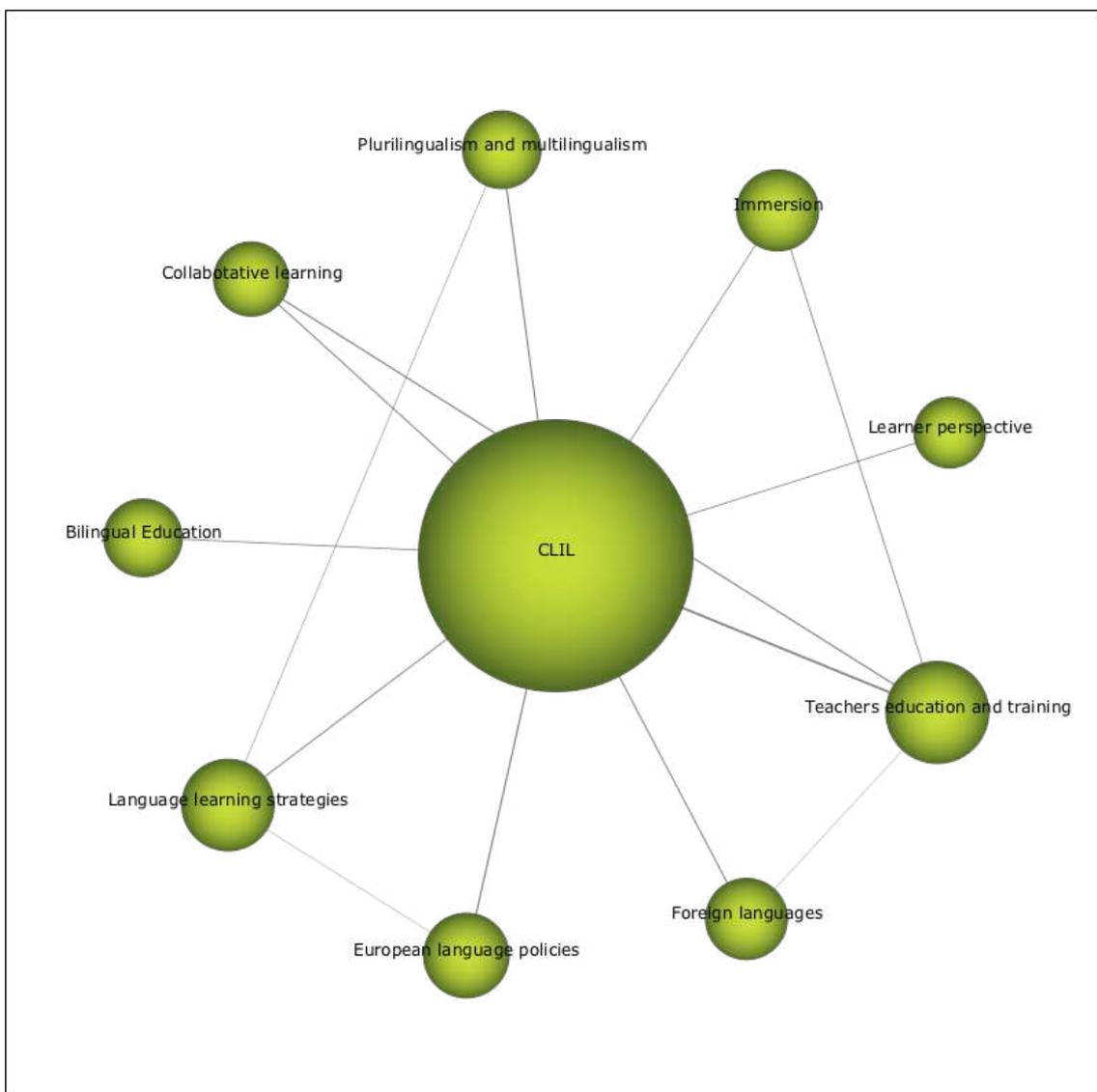


Figura 39: Mapa Científico mostrando conexiones entre temáticas para P1. Fuente: elaboración propia.

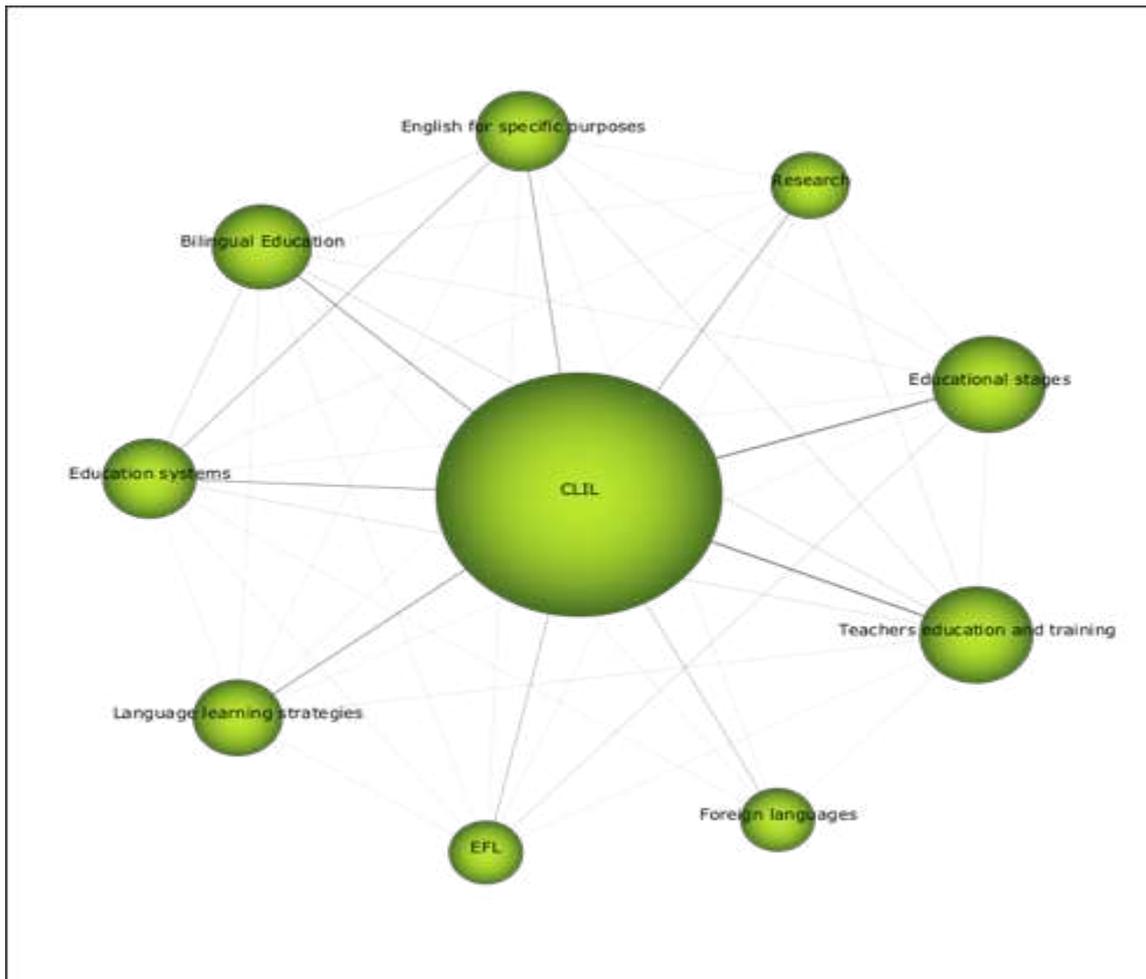


Figura 40: Mapa Científico mostrando conexiones entre temáticas para P2. Fuente: elaboración propia.

6.2 Conclusión del capítulo 6

Dentro de las conclusiones principales a destacar tras obtener resultados significativos con respecto a la producción literaria destacan dos análisis principales:

Un análisis de los diagramas estratégicos denota que por un lado sobresalen las áreas de estudio relacionadas con los aspectos pedagógicos más prácticos del desarrollo de AICLE en el aula y por otro aquellos relacionados con los procesos de implantación de un enfoque metodológico en el sistema educativo. Esto puede entenderse como investigaciones cuyas temáticas se complementan entre ellas, conformando los dos lados de la misma moneda. Además, las investigaciones relacionadas con la naturaleza de *CLIL* cobran un gran protagonismo con respecto al resto de temáticas; esto sugiere que las diferentes temáticas de investigación dependen directamente de la influencia de *CLIL* de manera directa. Sería conveniente en este sentido aportar investigaciones futuras relacionadas con aspectos más específicos y conocer su grado de aceptación y desarrollo en la literatura especializada.

Capítulo 6: Bibliometría y mapas científicos de AICLE

Un análisis sobre el mapa de conexiones sugiere que las áreas temáticas que destacan en ambos periodos conectadas entre sí muestran una clara tendencia por parte de la literatura a analizar casi en exclusiva los aspectos relacionados con el aprendizaje de lenguas, rompiendo la balanza en detrimento del área de contenidos no lingüísticos; ambos aspectos deben constituir a partes iguales la base de AICLE, y sin embargo la tendencia denota claramente un interés superior por una de las partes.

Las conclusiones obtenidas tras el análisis bibliométrico nos han permitido estudiar la naturaleza de AICLE en todas sus vertientes. El conocimiento de lo expuesto hasta ahora nos ha permitido desarrollar una herramienta de toma de datos que pueda contribuir a enriquecer las propuestas hasta ahora existentes. Esto nos conduce al desarrollo del bloque relacionado con el estudio empírico de la investigación.

BLOQUE 2:

Estudio

Empírico

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

“El conocimiento de idiomas es la puerta a la sabiduría”. **Roger Bacon**

7. Método y diseño de la investigación

Poder definir en qué consiste investigar de forma simple resulta práctico para nuestros propósitos. Se puede afirmar que la investigación es un proceso por el cual se enfrentan y se resuelven problemas en forma planificada, y con una determinada finalidad. En esta definición deben destacarse cuatro ideas importantes: *proceso*, *problema*, *planificación* y *finalidad* (Cazau, 2006). En la próxima sección explicaremos el proceso, a través de la descripción del método de investigación; el problema, que se plantea de inicio para poder definir tanto el objetivo principal a definir como aquellos objetivos secundarios que nos ayudan a construir el todo; la planificación, que se define a través de la descripción de la herramienta de evaluación y su puesta en práctica, y la finalidad, a través de los resultados obtenidos y su posterior análisis.

7.1. Objetivo principal y objetivos secundarios

El estudio propuesto en el marco teórico nos ha servido para comprender la amplitud del concepto de AICLE en todos los ámbitos a aplicar en el sistema educativo. Un análisis completo que incluyese desde el diseño de políticas educativas hasta las prácticas de aula podría resultar muy extenso, de ahí la importancia de poder delimitar una hipótesis por la que podamos acotar los objetivos de manera efectiva.

Determinar un *problema* en la investigación es poder proponer un hecho no probado sobre un fenómeno que se pretende explicar. En la investigación por encuestas, Sierra Bravo (1994) distingue tres niveles en la formulación de hipótesis:

- El primero es el establecimiento de las hipótesis generales elegidas como respuestas probables a la cuestión investigada.
- Un segundo nivel establecería las subhipótesis que desarrollen y expresen los distintos aspectos considerados.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

- En el tercer nivel ya se estarían dando los primeros y fundamentales pasos para la elaboración de las preguntas del cuestionario.

El principal *problema* que se plantea en la investigación se puede formular de la siguiente forma: ¿están los centros educativos españoles preparados para poder desarrollar un programa bilingüe de manera efectiva?. Para poder responder a esta conjetura de manera certera, debemos plantear un objetivo principal bien definido. El **objetivo principal** es analizar los recursos y condiciones de los centros educativos españoles que ofrezcan un programa AICLE como parte de su oferta educativa, y de esta forma poder responder a la hipótesis planteada. Podemos alcanzar nuestra meta a través de los siguientes **objetivos secundarios**:

Objetivo secundario 1: estudiar la estructura de horarios y el nivel de coordinación entre los miembros de la comunidad educativa en los centros escolares.

Objetivo secundario 2: obtener información sobre los recursos materiales y humanos con los que cuentan los centros.

Objetivo secundario 3: conocer los planes de formación docente y cómo influyen en la valoración que los docentes tienen de sus clases.

Objetivo secundario 4: conocer la valoración por parte de los docentes sobre los programas de enseñanza bilingüe en función de las diferentes provincias en el sistema educativo español.

Objetivo secundario 5: Ofrecer una herramienta de coordinación para docentes, equipos directivos e investigadores a través de una plataforma digital en la que aportar recursos, alternativas de trabajo e información sobre programas en los centros educativos, así como ejercer una labor divulgativa que refuerce la figura de AICLE.

7.2. Método de la investigación

Para poder abordar los objetivos expuestos, hemos decidido optar por desarrollar una investigación bajo la naturaleza de un paradigma cualitativo. Para autores como Cook y Reichardt, del paradigma cualitativo se dice que postula una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista, subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social. Determinados autores (Rubio y Varas, 2004), defienden que el método cualitativo de investigación opera en dos momentos o estados; en un primer momento, el investigador (mediante entrevistas abiertas, diálogos o grupos de discusión) intenta reproducir los mismos discursos pertenecientes a determinado

colectivo o grupo social; esto puede venir mediante la reproducción de relatos o entrevistas referidas al ámbito o comunidad en la que se centra la investigación. Un segundo momento corresponde al análisis e interpretación de toda la información recogida.

Por tanto, nuestra metodología de investigación quedaría definida como como cualitativa de tipo correlacional ya que tras las respuestas obtenidas mediante la herramienta de análisis no solo se identifican las variables obtenidas y se sugieren relaciones potenciales entre las mismas sino que mediante el análisis de las respuestas obtenidas y su posterior detalle de conclusiones se pretende determinar una correlación entre las variables y de esta forma realizar predicciones con mayor firmeza.

Se ha optado por este tipo de investigación de carácter correlacional ya que parece la opción idónea para poder retratar, con los datos obtenidos, la situación en la que se encuentran los centros educativos que imparten AICLE como parte de su oferta formativa; en un primer momento, se pensó en la opción de proceder con una investigación de carácter explicativo, y a través de la misma sugerir vínculos o causas entre las variables y explicar por qué están correlacionadas; sin embargo, se optó por un tratamiento algo más cauto y proceder a constatar estadísticamente un nivel adecuado de asociación entre variables.

Quizás, uno de los aspectos a destacar en el diseño inicial de la investigación es la idea de que a través de esta se busca dentro de los objetivos propuestos se pueda ejercer una labor divulgativa que refuerce la figura de AICLE de manera positiva en el ámbito educativo. Las herramientas y procedimientos de divulgación quedarán definidos de manera concisa en la descripción del instrumento de toma de datos.

7.3. Diseño de la investigación.

Una vez planteado el problema a resolver y establecidos tanto el objetivo principal como los objetivos secundarios, se optó por diseñar las fases de la investigación que quedaría definida de la siguiente forma:

Fase 1: La primera fase se basó en la revisión de fuentes bibliográficas y el desarrollo de la fundamentación teórica. A destacar en este periodo fue la compilación de sistemas de evaluación y la toma de decisiones sobre los aspectos a incluir en el instrumento de evaluación; se creó la página web donde se alojaría la herramienta de evaluación.

Fase 2: Esta fase fue sin duda la más compleja de las cuatro y aquella en la que se invirtió más tiempo. Se llevó a cabo el diseño de la investigación, la toma de decisiones sobre el tipo de investigación a desarrollar y la creación del instrumento de toma de datos; en este sentido cabe mencionar que tras analizar los diferentes sistemas de evaluación hemos desarrollado nuestra propia herramienta de toma de datos. Esta se encuentra dividida según las áreas de estudio, es decir, se toman como referencia las temáticas más recurrentes en la literatura y se aportan aquellos indicadores que se consideran de mayor relevancia. Se procede a la lectura y supervisión de las preguntas de la herramienta y la retroalimentación que se ofrece a los usuarios por parte de un total de seis expertos especialistas en enseñanza bilingüe para poder obtener el texto definitivo. Tras depurar el contenido, se realizó una muestra inicial de un total de 34 encuestas, con el fin de poder reducir al máximo los posibles márgenes de error y realizar la toma final de decisiones. Una vez definida y validada la herramienta, se procede a compilar en una base de datos, la información relativa a los centros educativos que se utilizarían en la fase 3.

Fase 3: Toma de datos; la herramienta de evaluación se deriva a los centros educativos y se procede a la toma de información; se sistematizan y se organizan las respuestas en diferentes categorías. Al describir las fases en la que se ha dividido el estudio, debemos recordar como hecho insólito la irrupción de la pandemia producida por el virus COVID-19. En nuestro caso, la vuelta a las aulas tras el confinamiento general coincidió con la fase 3 en la toma de datos. Son indudables los cambios en diferentes ámbitos que la pandemia ha producido en la organización escolar y la mentalidad del profesorado (Trujillo-Sáez *et al*, 2020a) y sin duda han de ser tenidos en cuenta en el proceso de la investigación.

Fase 4: Análisis de las respuestas obtenidas, conclusiones, redacción de artículos y comunicaciones previos a su defensa pública para la difusión de información relevante, redacción final de la investigación.

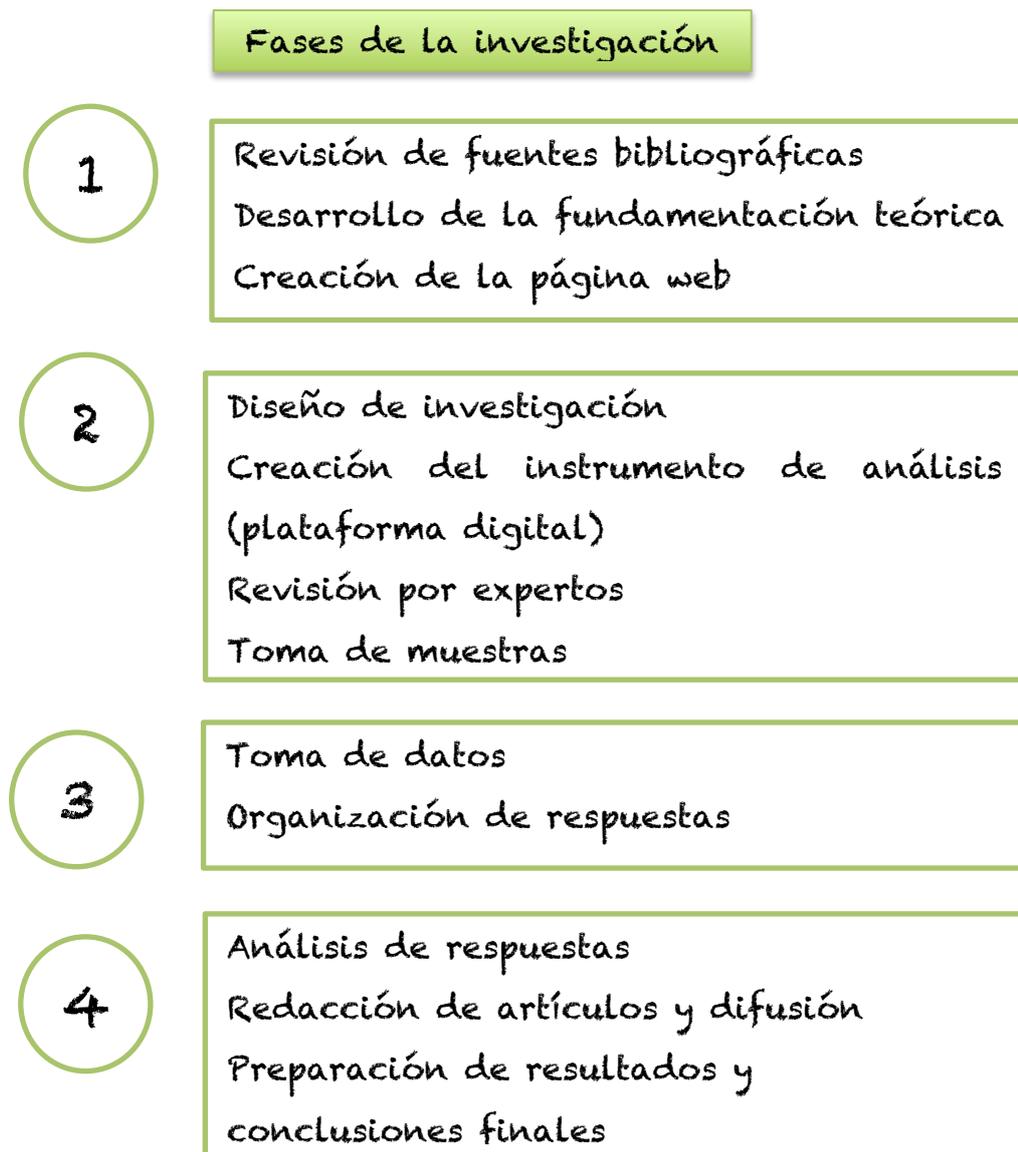


Figura 41. Fases de la investigación. Fuente: elaboración propia.

7.4. Instrumentos y procedimientos de toma de datos.

En la sección previa hemos conocido las diferentes fases que componían nuestro estudio y cómo se ha desarrollado. Se puede observar que el instrumento de evaluación forma un pilar clave para todo el estudio, por lo que su diseño y creación debía realizarse teniendo claros los pasos a seguir y realizarlo con el equilibrio necesario para no incluir información redundante al tiempo que no omitiese datos necesarios. El objetivo principal de este instrumento es el de poder obtener información sobre las herramientas con las que cuentan los centros educativos para poder desarrollar programas bilingües. Para ello debemos conocer las actuaciones pedagógicas en programas bilingües desde el punto de vista del docente, que cubre aspectos más

relacionados con el aula, y desde el punto de vista del equipo directivo, que cubre aspectos de organización de centro.

Tener claro el objetivo de la investigación nos ha permitido definir el instrumento y su posterior uso, conocer la realidad educativa en un contexto determinado. Cabe recordar que el tipo de investigación de carácter cualitativo es idóneo para conocer las circunstancias (Colás, 2009) y nos proporciona poder desarrollar un instrumento de evaluación conveniente para responder a la problemática expuesta.

7.4.1. Descripción del instrumento de toma de datos

La base de inicio para el posterior desarrollo del instrumento de toma de datos consiste en la elaboración de una página web cuya temática principal es AICLE. La página está dividida en diferentes secciones, conceptos y definiciones, enlaces a recursos útiles para propuestas pedagógicas, una sección que conduce a vídeos sobre AICLE y la conexión del enfoque metodológico a diferentes tipos de metodologías activas, la posibilidad de un buzón de sugerencias, y de forma destacada, un enlace al instrumento de evaluación. La apariencia de la página web es de carácter dinámico y el propósito es presentar AICLE como una propuesta práctica y con margen de crecimiento en las aulas. Se busca una doble intención: hacer de base necesaria para poder alojar el software del instrumento, de manera que sirviese de lanzadera para su posterior difusión en centros educativos. Por otro lado, se busca alcanzar un objetivo divulgativo sobre propuestas metodológicas relacionadas con AICLE. Desde un primer momento se ha optado por trabajar con el uso de la TIC con la idea de enriquecer la investigación. Si bien es cierto que el uso de las TIC en la investigación tiene muchos detractores y desde mediados de los años 80 se plantea un debate sobre su pertinencia; sin embargo, autores como Cisneros Puebla (2003) plantean desde inicios de siglo evidencias que afirman que el uso de software para análisis cualitativo ya forma de por sí un campo de conocimiento independiente.

Poder ampliar el acceso, tanto a dispositivos, como a aplicaciones para el registro y captura de datos en todos sus formatos (audio, imagen , video...) entra a enriquecer los formatos textuales de los corpus de análisis al mismo tiempo que aumentan la disponibilidad de gran cantidad de datos que requieren mayor capacidad de procesamiento. Se amplía de esta forma tanto la capacidad de toma de datos como la

capacidad de análisis (Álvarez, Giraldo, y Navarro, 2017).

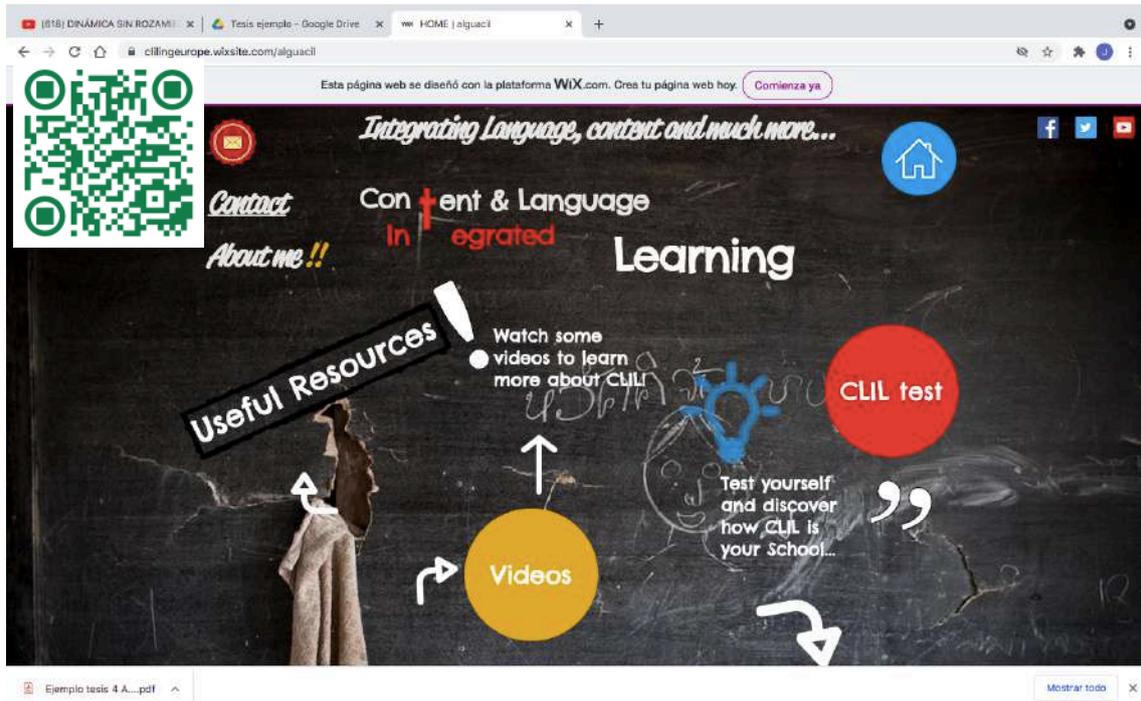


Figura 42. Captura de pantalla de la plataforma www.josealguacil.es que sirve de alojamiento para la herramienta de toma de datos. Fuente: elaboración propia.

El instrumento en sí se basa en el desarrollo de dos encuestas. La noción de encuesta puede definirse como un método sistemático para la recopilación de información de una muestra de los entes, con el fin de construir descriptores de los atributos de la población general de la cual los entes son miembros, (Groves *et al*, 2004). La encuesta cualitativa no tiene como objetivo establecer frecuencias, promedios u otros parámetros, sino determinar la diversidad en una población dada o grupo determinado; en nuestro caso, los centros educativos, conociendo de primera mano la labor docente y las herramientas que se utilizan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este tipo de encuesta no tiene en cuenta el número de personas con las mismas características (el valor de la variable) sino que establece la variación significativa (las dimensiones y valores relevantes) dentro de la población encuestada (Jansen, 2012).

En nuestra encuesta, dividiremos el instrumento de toma de datos en dos secciones bien diferenciadas. Durante el diseño de la investigación pensamos que si bien conocer la opinión de todos los agentes de la comunidad educativa de un centro es importante, para poder resolver el problema expuesto en la investigación y alcanzar nuestro objetivo principal sería conveniente acotar la toma de información a docentes y

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

equipos directivos. Encontramos por tanto una encuesta basada en preguntas divididas por bloques temáticos dirigidas a docentes en activo que impartan Asignaturas No Lingüísticas (ANL) en centros educativos con programa AICLE. Previo al desarrollo de las preguntas a los docentes deben rellenar una serie de datos en el que han de indicar su correo electrónico, el nombre de su centro educativo, la provincia en la que desarrolla su labor profesional, la asignatura que imparten a escoger entre un listado en el que se encuentran todas las asignaturas y áreas de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional; por último, su situación administrativa.

Por otro lado, encontramos un segundo cuestionario específico para los equipos directivos de centros educativos que oferten AICLE como parte de su oferta formativa. Los datos previos a rellenar por parte de los equipos directivos son los mismos que los de los docentes, ya que nos interesa conocer para un posterior tratamiento de la información, la provincia y CCAA en la que desarrolla la función docente.

The screenshot shows a web browser window with the address bar displaying 'josealguacil.es/encuesta/'. The page features a red hexagonal logo with 'CLIL' and 'NOVA 2017' text. The main content is a form titled 'Rellene sus datos' with the following fields: 'Correo *' (text input), 'Centro Educativo *' (text input), 'Provincias *' (dropdown menu), 'Asignatura *' (text input), 'Situación Administrativa *' (dropdown menu), and 'Escoge puesto *' (radio buttons for 'Equipo Directivo' and 'Profesor-Coordinador'). An 'Enviar' button is located at the bottom of the form. The footer of the page contains the text 'TESS DOCTORAL Derechos reservados © 2017'.

Figura 43: Captura de pantalla con los datos a rellenar por parte de los usuarios. Fuente: elaboración propia.

Una vez dentro del cuestionario, tanto docentes como equipos directivos se encuentran con un total de veinte ítems a responder, divididas por temáticas y opciones de respuesta. Las temáticas a tratar en cada sección se tratarán específicamente en la descripción de los elementos que componen el instrumento, en la siguiente sección. En cuanto al tipo de respuesta, los encuestados encontrarán dos opciones. Aquellas preguntas que se pueden responder mediante SÍ o NO, y aquellas preguntas que admiten

una escala gradual en las respuestas, ante lo cual se ofrece un total de cinco opciones, cubriendo una escala de valoración tipo Likert, ya que ofrece el enfoque más práctico para ordenar respuestas por gradiente en el uso de encuestas en las investigaciones cualitativas (Derrick y White, 2017).

A diferencia de un cuestionario común, cuya principal función consiste en obtener información específica de los usuarios, el instrumento en sí se diseñó con dos aportaciones diferentes con la finalidad de enriquecer el proceso de toma de información y los resultados obtenidos.

Por un lado, cada respuesta aportada por los usuarios viene acompañada de una valoración numérica, cuya sumatoria final ofrece un punto por cada respuesta, acompañada de una valoración general de los resultados obtenidos en función de la suma de puntos (las preguntas con respuesta múltiple dividen su puntuación proporcionalmente al número de respuestas). La valoración general puede ayudar a los usuarios en la consecución de objetivos para la mejora de elementos en un programa AICLE; de forma práctica y visual el usuario puede conocer el margen de mejora de su programa en base a sus respuestas.

Por otro lado, una vez finalizado el cuestionario, al usuario se le envía al correo electrónico con el que se inscribió un informe completo sobre sus respuestas, que no solo incluye una copia de las mismas, sino que genera una breve retroalimentación o *feedback* de cada una de ellas.

El informe que llega al correo de los usuarios después de cada pregunta se enfoca desde dos perspectivas. Aquellas preguntas que se respondiesen SÍ y obtuviesen una valoración positiva, o en su defecto aquellas que obtuviesen la valoración en las posiciones medias y positivas en la escala de Likert (posiciones 3-4-5), obtienen un *feedback* en el que se anima a continuar una línea de trabajo positiva al tiempo que (dependiendo de la naturaleza de la pregunta) ofrece alternativas de trabajo o alternativas en las actuaciones. Sin embargo, aquellas preguntas que obtuviesen una respuesta NO o se respondiesen con los valores inferiores en la escala, obtenían como retroalimentación un breve informe con propuestas de mejora, enlaces a recursos útiles, sugerencias de actuación o alternativas de trabajo, para que el usuario pudiese considerar las aportaciones si lo estimara oportuno.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

Como ya se indicó tanto en la descripción de los objetivos como en la descripción de la página web, la investigación pretende cumplir como parte de sus objetivos ejercer una labor que refuerce la figura de AICLE de manera positiva en el ámbito educativo, aportando recursos, alternativas de trabajo y elementos de coordinación de programas AICLE en los centros educativos; de este modo, el usuario que “aporta” la información sobre su contexto educativo, también “recibe” un *feedback* o retroalimentación con recursos, información añadida o enlaces a páginas donde se puedan informar sobre posibles mejoras de la temática propuesta en cada pregunta.

A modo de ejemplo podemos observar la figura 26 en la que se detalla tanto la pregunta 6 del cuestionario docente, junto con su valoración numérica y sus dos vertientes de retroalimentación, como la figura 27, que recoge información del cuestionario perteneciente a equipos directivos y que contiene la misma información.



Respuesta	Valor	Observacion	Texto
Sí	1	No	-
No	0	No	-

Feedback Positivo: Poder utilizar los espacios adecuados siempre es bueno, sobretodo si viene acompañado por un enfoque metodológico basado en la resolución de problemas y la elaboración de proyectos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/methodologies>

Feedback Negativo: En muchas ocasiones no contamos con el espacio adecuado para el desarrollo de proyectos. En estos casos se puede optar por una distribución alternativa de nuestra propia aula o usar un aula común con una distribución específica para el desarrollo de proyectos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/methodologies>

Figura 44: Captura de pantalla donde se refleja la elaboración de las preguntas para el cuestionario docente, indicando *feedback* y valoración. Fuente: elaboración propia

Respuesta	Valor	Observacion	Texto
a. No lo tenemos contemplado.	0	No	-
b. No, pero está incluido en nuestro plan de formación.	0.25	No	-
c. En el pasado hemos realizado algún intercambio docente	0.5	No	-
d. Al menos una vez al año	0.75	No	-
e. De manera sistemática como parte de su formación	1	No	-

Feedback Positivo: Es una muy buena idea, ya que establecer conexiones con otros docentes ayuda a mitigar la carga de trabajo, intercambiar experiencias mejora las estrategias de cooperación, y por otro lado dejamos de lado la figura del "docente solitario".

Feedback Negativo: Intercambiar estrategias de cooperación con otros docentes de otros centros bilingües ayuda en gran medida a los docentes implicados. Para ello puede organizar intercambios de experiencias a través del Centro de Profesores; otra opción pasa por participar en visitas de estudios en programas europeos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguaclil/question-4-equipos>

Figura 45: Captura de pantalla en el que se refleja pregunta del cuestionario de equipos directivos con valoración numérica. Fuente: elaboración propia.

7.4.2 Descripción de la estructura del instrumento de toma de datos.

Este apartado pretende poder explicar y definir cada una de las secciones temáticas en la que se dividen las encuestas, tanto la encuesta docente como la del equipo directivo. El propósito principal es poder cubrir todos aquellos factores que interactúan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto desde la dinámica de aula como la de centro educativo. En este sentido, nos encontramos con que determinados factores son más complejos que otros, y es por lo que en algunos casos se podrá obtener la información en pocas preguntas, o sin embargo requerirán de un mayor número de estas.

7.4.2.1. La encuesta docente

- Coordinación de horarios

La coordinación docente, tanto con el responsable del programa como con aquellos involucrados en el mismo, es crucial en todos los sentidos y subyace en el éxito del mismo. En este sentido, Lova y Bolarín (2015) argumentan que la capacidad para trabajar en equipo es un elemento central, pues solo mediante el trabajo en equipo se puede conseguir un currículo integrado que facilite una actuación pedagógica común y homogénea, en la que se compartan materiales, actividades, gradación de las tareas y criterios y mecanismos de evaluación.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

Desde esta perspectiva, la coordinación se concibe como un lugar de encuentro entre profesionales, como una meta común, y asimismo favorece el intercambio de conocimientos al entrar en conexión con otros docentes. El conocimiento en este contexto no se refiere solamente a los saberes sobre un determinado asunto, sino a la experiencia y al saber hacer. En la medida en que las relaciones contribuyan a aumentar este bagaje, se constituirán, en sí mismas, como un espacio de aprendizaje, de innovación y de desarrollo profesional y organizativo.

Las preguntas relacionadas con la coordinación docente son:

1. ¿Con qué frecuencia se coordina con compañeros involucrados en el proyecto AICLE de su centro?	a) Nunca b) Una/dos veces al año c) Una vez al trimestre d) Una vez al mes e) Semanalmente
2. ¿Cuenta usted en su horario docente con algún tiempo específico para la coordinación de sus clases AICLE con sus compañeros/coordinador de centro?	Sí (Soy docente) No (Soy coordinador/a) No (Soy docente)

Tabla 11: Preguntas relacionadas con la coordinación docente en el cuestionario docente.

- **Apoyos docentes:**

En este caso, los docentes que participan en programas AICLE pueden contar con el apoyo directo de otros compañeros, bien de forma directa en el aula, mediante apoyos directos, en otras ocasiones mediante la división o desdoble del grupo. En muchas otras ocasiones, los docentes cuentan con el apoyo de la figura de un auxiliar de conversación. Estos aportan muchos beneficios tanto para los alumnos como para los profesores, dando una mayor calidad a la competencia lingüística que de otra forma sería difícil de conseguir. Integrar la figura del auxiliar en la dinámica del centro, no solo en las clases, sino en las actividades de centro aumentará la motivación de los estudiantes y añadirá algo positivo a sus factores socio culturales (Castaño, 2012).

<p>3. ¿Cuenta usted con apoyo de otro/a docente en alguna de las sesiones AICLE?</p>	<p>a) Sí b) No</p>
<p>7. ¿Cuenta con el apoyo de algún auxiliar de conversación durante el desarrollo de alguna de sus sesiones AICLE?</p>	<p>a) Sí b) No</p>
<p>7.1 En caso de contar con su ayuda ¿contribuye de forma positiva desde el punto de vista docente al desarrollo de las mismas?</p>	<p>a) No cuento con la ayuda de un auxiliar de conversación. b) En absoluto. c) Contribuye puntualmente, con una actitud poco participativa. d) La contribución es positiva pero carece de iniciativas propias. e) La presencia del auxiliar es activa y contribuye de manera positiva.</p>

Tabla 12: Preguntas relacionadas con el apoyo docente en las sesiones AICLE.

- Uso de las TIC:

Es motivador para nuestros estudiantes adaptar nuestras unidades al uso de las TIC como base de trabajo. El estilo de vida actual basado en las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones se ha implantado en nuestra sociedad hasta tener un impacto considerable en los patrones de pensamiento y comportamiento de las generaciones más jóvenes. Necesitamos adaptar el proceso de enseñanza aprendizaje al modo de interactuar y pensar de nuestros estudiantes (Coyle, Hood, y Marsh, 2012). En el caso de España, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado a través del observatorio de tecnología educativa aboga por complementar el uso de las TIC mediante iniciativas BYOD (*Bring Your Own Device*). Estas iniciativas no sólo consiste en permitir al alumnado llevar sus dispositivos y utilizarlos en el aula, sino que exige una serie de condiciones pedagógicas destinadas a aprovechar el potencial que los propios dispositivos tienen para el aprendizaje.

<p>4. ¿Qué importancia tiene el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de sus sesiones?</p>	<p>a) No se utilizan. b) Se utilizan muy esporádicamente. c) Utilizamos regularmente las TIC, ocupando aproximadamente una tercera parte de la carga de trabajo en la unidad. d) De forma regular en las sesiones, ocupando al menos la mitad del trabajo en la unidad. e) El uso de las TIC es continuo y las unidades se desarrollan casi en su totalidad utilizando las mismas.</p>
<p>5. ¿Cuenta usted con los medios tecnológicos e informáticos necesarios en si aula para el desarrollo de sus sesiones?</p>	<p>a) Sí b) Cuento con medios pero son insuficientes c) No</p>

Tabla 13: Preguntas relacionadas con las TIC en el cuestionario docente.

- Espacios físicos y de aula:

Como ya se comentó en el marco teórico, existe una gran vinculación de AICLE con el desarrollo de metodologías activas, que normalmente conlleva la creación de tareas y actividades diversas y que requieren de espacios alternativos. Nos interesa saber si los docentes cuentan con el uso de espacios activos para el desarrollo de proyectos que les de la oportunidad a los estudiantes de ser participantes activos de su formación y poder fomentar las habilidades de pensamiento crítico, incorporando el uso de las nuevas tecnologías en un espacio físico distribuido para promover la investigación y el trabajo en grupos. En caso de no contar con espacios específicos muchos centros educativos están interesados en incorporar soluciones alternativas que vinculen las metodologías activas con la distribución de espacios, tal y como se da en la iniciativa *Future Classroom Lab* (FCL) diseñado por la Comisión Europea como parte de las iniciativas en formación del profesorado.

6. ¿Cuenta con el espacio físico adecuado dentro de su aula para realizar diferentes tipos de agrupamientos con comodidad?	a) Sí
	b) No

Tabla 14: Pregunta sobre el espacio físico de aula en los cuestionarios docentes.

- Programas Europeos:

Tal y como se define en la guía del programa Erasmus+ por parte de la Comisión Europea, internacionalizar sus clases mediante la participación en programas europeos podría complementar positivamente un proyecto AICLE, ya que las lenguas extranjeras desempeñan un papel destacado entre las competencias que ayudarán a equipar mejor a las personas para el mercado de trabajo y a sacar el máximo provecho de las oportunidades disponibles. Cabe recordar que la UE se ha fijado el objetivo de que todos los ciudadanos tengan la oportunidad de aprender al menos dos lenguas extranjeras desde una edad temprana. En este caso, los docentes tienen la opción de incorporar los programas europeos a su aula de manera virtual mediante plataformas como e-Twinning, que no solo añaden un extra de motivación al aula sino que refuerza el uso de propuestas metodológicas alternativas que subyacen en el desarrollo de AICLE. Para ello, los docentes deben mantener una red de contactos activa de forma constante. Las movibilidades ofrecidas por el programa Erasmus + suponen también un alto grado de motivación tanto para los estudiantes como para las entidades educativas y los docentes.

8. ¿Participa con sus estudiantes AICLE en algún programa de internacionalización educativa (eTwinning, Erasmus +...)	a) Sí
	b) No

Tabla 15: Pregunta relacionada con los programas europeos en el cuestionario docente.

- Evaluación:

La cuestión de evaluar en AICLE siempre ha sido central y fruto de debate y análisis desde los inicios del enfoque metodológico. Las valoraciones y herramientas de evaluación tales como parrillas de observación, autoevaluación, rúbricas holísticas son herramientas que permiten a los docentes obtener una medida precisa del proceso de

aprendizaje de manera global. Estas herramientas están diseñadas para evaluar específicamente las habilidades y competencias de los estudiantes. La incorporación de las nuevas tecnologías ha permitido incorporar herramientas que hacen de la evaluación un elemento de dinamismo en las aulas. Herramientas como *Kahoot* o *Plickers* añaden motivación y elementos positivos tanto a estudiantes como a docentes. Son numerosos los proyectos que observan la evaluación en AICLE como sujeto de estudio; destacar en este sentido el proyecto AECLIL (2013), financiado por la Comisión Europea, analiza el estado de la situación con respecto a los métodos de evaluación en un total de nueve países europeos, Italia, España, Francia, Alemania, Suecia, Lituania, Rumanía, Bulgaria y Turquía.

9. Realiza sistemas de evaluación variados con sus estudiantes (ej; Portfolio electrónico, Rúbricas, Kahoot, Plickers, Google docs...)?

a) Sí
b) No

Tabla 16: Pregunta relacionada con la evaluación en AICLE en el cuestionario docente.

- **Comunicación con los estudiantes y sus familias:**

Debemos ser conscientes de la relevancia de mantener la comunicación con la comunidad educativa y agilizar el proceso de comunicación con el entorno de los estudiantes mediante la propuesta de aplicaciones que existen a disposición de los docentes. Existe gran cantidad y variedad de herramientas y aplicaciones para la comunicación en línea y se usan en función de sus objetivos docentes (*Google Classroom, Endomondo, ClassDojo...*). Estas permitirán mantener y agilizar el proceso de comunicación fluida con el entorno educativo del estudiante.

10. Se comunica con sus estudiantes y familias a través de plataformas digitales?

a) Sí ¿Qué plataforma?
b) No

Tabla 17: Pregunta relacionada con la comunicación entre docentes y familias en el cuestionario docente.

- **Formación del profesorado en AICLE:**

La formación docente es uno de los elementos claves del instrumento de toma de datos. La literatura ofrece interesantes opciones en las que se destaca la propuesta de un

perfil europeo profesional en el que el perfil del docente de lenguas, los aspectos formativos y la movilidad se observen como componente clave en la formación docente (Sanz, 2014).

En este caso, la temática debía dividirse considerando hasta cinco consideraciones diferentes, que si bien cuentan el nexo común de formar parte de las cualidades que se le suponen a un docente en términos formativos, cada una de ellas refiere a un aspecto muy específico y bien diferenciado del resto. En primer lugar, mencionamos la posibilidad de recibir formación específica para atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo, no solo de carácter general, sino teniendo en cuenta las especificaciones de un programa AICLE. Para superar la dificultad de acceso al currículo propio de su edad, los estudiantes con necesidades educativas especiales necesitan que se den una serie de condiciones que estén especialmente adaptadas en los diferentes elementos de la propuesta curricular ordinaria así como contar con una serie de recursos específicos distintos de los que la escuela le ofrece diariamente. (Ortega-Martín, 2004). Esto pasa sin duda por la formación docente al respecto, así como por mantener un contacto directo con el departamento de orientación y los especialistas de Pedagogía Terapéutica para diseñar un currículo adaptado para dichos estudiantes.

En segundo lugar, se cuestiona sobre la pertenencia de los docentes a grupos específicos o asociaciones docentes que pudiesen ofrecer soporte en forma no solo de materiales y aspectos metodológicos, sino como intercambio de experiencias entre iguales que sin duda enriquecerían el proceso de enseñanza-aprendizaje. Establecer conexiones con otros docentes e intercambiar experiencias ayuda a mitigar la carga de trabajo. Esa colaboración entre docentes así como el intercambio de materiales y aspectos metodológicos mejora las estrategias de cooperación, y por otro lado consigue poder dejar de lado la figura del “docente solitario” (Pérez Cañado, 2016).

En tercer lugar, se cuestiona sobre los niveles lingüísticos que debe poseer el docente en la lengua meta; este es uno de los aspectos que sin duda suelen suscitar un mayor interés, no solo en la literatura al respecto sino en el análisis de aquellas herramientas y propuestas de evaluación de programas educativos. En este sentido cada vez los centros de formación que optan por vincular el aprendizaje de idiomas por parte de docentes en un sentido práctico, para poder desenvolverse en el aula en diferentes

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

situaciones y de manera fluida. Del mismo modo, la formación debe complementarse con aspectos metodológicos que faciliten la enseñanza de contenidos en lenguas extranjeras en contextos reales (Delicado y Pavón, 2016).

En cuarto lugar, demandamos información sobre la formación docente en aspectos relacionados con AICLE específicamente como enfoque metodológico. Nos interesa saber el número de docentes que sin haber recibido ningún tipo de formación específica se encuentran involucrados en desarrollar este tipo de programas. En muchas ocasiones, los programas educativos han sido implementados bajo la presión y los requerimientos de políticas educativas, sin tener en cuenta los mínimos en aspectos como la formación docente en AICLE, con el riesgo que esto conlleva en cuanto a la calidad y las posibilidades de éxito (Baetens1993; Dalton-Puffer and Smit 2007, Lorenzo 2007, Marsh and Wolff 2006, Masih 1999; Pérez-Vidal 2004). En este caso, es cada vez más clara la tendencia a obtener formación a través del aprendizaje entre iguales, mediante visitas de estudio y visitas a centros destacados. (Pavón, 2013).

En quinto y último lugar con respecto a la formación docente, nos interesa conocer la preparación con respecto a aspectos relacionados con metodologías activas, de manera que la puesta en práctica de los modelos propuestos por los programas educativos pueda ser efectiva.

Las competencias docentes para aquellos profesores involucrados en programa bilingües deben combinar un equilibrio entre destrezas propias del conocimiento de lenguas extranjeras como de aspectos metodológicos no lingüísticos. Este aspecto hace de la formación docente y su puesta en práctica en el aula sea más sólida y bien estructurada (Delicado y Pavón, 2016; Gamboa y Espinar, 2021).

11. ¿Ha recibido usted formación para el diseño y aplicación de actividades específicas de apoyo educativo en sesiones AICLE?

- a) Sí
- b) No

12. ¿Pertenece usted a alguna red, asociación formalmente organizada o grupo de profesores cuya temática principal sea AICLE?

- a) Sí ¿Qué asociación?
- b) No

13. ¿Cuál es el nivel lingüístico

- a) B1
-

certificados (por EOI o equivalente) en la lengua extranjera que utiliza en clase?	b) B2 c) C1 d) C2
14. ¿Cómo considera la formación específica en AICLE que recibió?	a) Nula b) Insuficiente c) Suficiente d) Buena e) Muy buena
15. ¿Cómo considera la formación docente sobre diferentes metodologías (excluyendo AICLE)?	a) Nula b) Insuficiente c) Suficiente d) Buena e) Muy buena

Tabla 18: Preguntas relacionadas con la formación del profesorado en el cuestionario docente.

- **Autovaloración del proceso de enseñanza:**

Como hemos podido observar hasta ahora, el enfoque AICLE es complejo en sus contenidos debido al gran número de consideraciones a tener en cuenta. Hemos querido conocer la valoración que desde un punto de vista pedagógico, tienen los propios docentes sobre su propia actuación en el aula bajo la apreciación de los componentes de AICLE.

En primer lugar, queremos conocer la apreciación que el propio docente tiene sobre su uso de la lengua meta en clase. Tras conocer el nivel acreditado y la formación en idiomas por parte del profesorado, nos interesa conocer su puesta en práctica en el día a día del aula, la forma en la que se desenvuelve y su percepción en la transmisión de las instrucciones y el conocimiento. Conocer esta valoración nos ayudará a obtener conclusiones sobre otros aspectos como el éxito de los programas educativos. Cuanto mayor sea la exposición de los estudiantes a un input de calidad y desde un enfoque comunicativo, mayor será el nivel de adquisición en la lengua extranjera; los enfoques deben ser comunicativos y las metodologías basadas en la resolución de problemas y orientadas hacia el estudiante como elemento dinamizador (Lorenzo, 2007). La tendencia generalizada es seguir aumentando este número de horas en los diferentes sistemas educativos europeos hasta alcanzar los mínimos establecidos.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

En segundo lugar, nos interesa conocer como influye la formación que ha recibido el docente en su propuesta didáctica; es importante obtener información sobre la apreciación que tienen los docentes sobre sus propias clases con respecto a la formación recibida sobre las metodologías activas.

En tercer lugar, nos interesa obtener información sobre un tema básico en el aula, conocer si el docente elabora su propio material de trabajo o desarrolla las unidades a través de las propuestas elaboradas por un libro de texto. El material propio elaborado y contextualizado para los estudiantes les puede ayudar a entender el proceso de aprendizaje a través de la resolución de problemas en la vida real, la búsqueda propia de recursos, promueve el pensamiento crítico y aumenta su motivación hacia la asignatura, favoreciendo la autonomía de aprendizaje (Mehisto, 2012).

En cuarto lugar, nos interesa saber el equilibrio que el docente desarrolla entre la propuesta de contenidos y la enseñanza de lenguas extranjeras en sus sesiones. Alcanzar un equilibrio entre ambos aspectos es posible a través de la formación docente. El balance equilibrado de los materiales de calidad de una unidad AICLE hace que los estudiantes puedan aprender tanto contenidos como lenguas extranjeras de manera simultánea al tiempo que mejora la motivación hacia el aprendizaje, (Mehisto, 2012).

En última instancia, queremos conocer la valoración que los docentes tienen sobre la propuesta de elementos culturales en sus clases. Poder incluir los aspectos culturales en sus unidades AICLE y en cada una de las tareas es vital para que guarde un equilibrio con los contenidos, la comunicación y los aspectos cognitivos de la enseñanza ya que esto influye en la motivación de los estudiantes y en el desarrollo correcto de las unidades didácticas (Coyle, 2008; Arnáiz, 2020).

-
- | | |
|---|--|
| 16. Cree poder impartir las clases en lengua extranjera de manera... | a) Muy deficiente
b) Insuficiente
c) Aceptable
d) Notable
e) Sobresaliente |
| 17. Valore el uso de metodologías activas en sus clase (Aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, gamificación...) | a) Nulo
b) Insuficiente
c) Aceptable
d) Notable |

	e) Sobresaliente
18. ¿Utiliza libro de texto o diseña sus propios materiales?	<p>a) Sólo utilizo libro de texto</p> <p>b) Utilizo libro de texto y en ocasiones mis materiales</p> <p>c) Combino ambos de manera equilibrada.</p> <p>d) Diseño mis materiales aunque en ocasiones me apoyo en el libro de texto</p> <p>e) Solo utilizo mis propias unidades para mis clases</p>
19. El balance aproximado que guarda entre la enseñanza de lengua extranjera y contenidos en sus sesiones AICLE suele ser...	<p>a) Me dedico exclusivamente a los contenidos en lengua extranjera y a no corregir errores en la producción en lengua extranjera</p> <p>b) Me dedico principalmente a los contenidos en LE aunque sí corrijo los posibles errores que comenten mis estudiantes</p>
20. Sobre los aspectos culturales en sus clases...	<p>a) No me corresponde como docente de un área no lingüística incluir aspectos que no estén directamente relacionados con mi/s asignatura/s</p> <p>b) Me guío por lo que aparece en el libro de texto, confiando en que estos aspectos ya están recogidos</p> <p>c) Me esfuerzo por incluir aspectos culturales de algún país donde se habla LE en cada unidad didáctica</p>

Tabla 19: Preguntas relacionadas con la valoración del proceso de enseñanza en el cuestionario docente.

7.4.2.2. La encuesta de Equipos Directivos.

- **Coordinación de equipos docentes**

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

Un de los aspectos a conocer para poder realizar un estudio valorativo sobre los programas AICLE en los centros educativos pasa por la capacidad de los equipos docentes en poder coordinar el trabajo de los docentes. Para ello, debemos conocer si los centros educativos cuentan con un coordinador encargado de gestionar el programa y cómo lo hace. La figura del coordinador es solo la punta del iceberg de todo un proyecto de forma que las reuniones del equipo forman la base sobre las que pivotan el resto de las acciones, la formación, los aspectos metodológicos y la coordinación de recursos materiales y personales. (De la Vega, 2013).

1. Con respecto a reuniones de coordinación con los docentes implicados en la enseñanza bilingüe...	a) No hay tiempo establecido para reuniones de coordinación.
	b) Una o dos veces al año con el profesorado implicado
	c) Trimestralmente con el profesorado implicado
	d) Mensualmente con el profesorado implicado
	e) Semanalmente con el profesorado implicado.

Tabla 20: Pregunta relacionada con la coordinación de equipos docentes en el cuestionario de equipos directivos.

- **Coordinación de docentes y programas europeos**

Queremos conocer si los equipos directivos tienen asignada de manera específica el rol de coordinador de programas internacionales, así como la disponibilidad horaria de poder conceder tiempo específico a los responsables de coordinar programas europeos en los centros educativos. En este sentido, creemos que muchas de las cuestiones planteadas a los Equipos Directivos deben ir dirigidas a conocer la posibilidad de internacionalizar la educación mediante la participación en programas europeos, y de esta forma poder complementar positivamente un proyecto lingüístico.

2. ¿Tiene asignada entre los docentes de su centro la función de coordinar	a) Sí
	b) No

programas europeos o de internacionalización educativa?

Tabla 21: Pregunta relacionada con la coordinación de programas europeos en el cuestionario de Equipos Directivos. Elaboración propia.

- Recursos: personal docente

Nos interesa conocer la organización que se realiza de los recursos en los centros educativos con respecto al número de horas de docencia que se puedan dedicar al programa AICLE. En ocasiones, los centros pueden contar con apoyos puntuales o desdobles de grupo que pueden resultar muy beneficiosos para trabajar determinadas habilidades en ratios inferiores. En este sentido, es importante saber si los centros cuentan con la figura de un auxiliar de conversación, ya que pueden añadir factores positivos en términos de motivación y aportaciones culturales (Castaño, 2012). En última instancia es importante conocer la ratio que los centros educativos tienen en los grupos que reciben docencia bajo el programa lingüístico, y tener información sobre la posibilidad de contar con grupos con un número menor de estudiantes.

3. ¿Cuenta con medidas de apoyo educativo (ej. dos docentes en aula, grupo dividido en dos...) en las sesiones que implican el desarrollo de enseñanza bilingüe?

- a) Sí
- b) No

14. ¿Cuenta en su centro con la presencia de algún auxiliar de conversación?

- a) Sí
- b) No

19. ¿Cuál es la ratio de estudiantes en las aulas de su programa bilingüe?

- a) 30 estudiantes o más
 - b) De 25 a 30 estudiantes
 - c) De 20 a 25 estudiantes
 - d) De 15 a 20 estudiantes
 - e) Menos de 15 estudiantes
-

Tabla 22: Pregunta relacionada con el personal docente en el cuestionario de equipos directivos.

- Recursos materiales e instalaciones

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

La implantación de un programa lingüístico de calidad suele ser el resultado de una política clara y definida al respecto, en el que se contemple necesariamente una inversión de carácter económico, que pueda traducirse en la dotación de recursos materiales y humanos necesarios para el programa. Nos interesa conocer en este sentido si los equipos directivos de los centros educativos consideran que los recursos que obtienen para poder desarrollar el programa son suficientes o si por el contrario consideran la inversión escasa para poder mantener el programa con un mínimo de calidad. Para ello, se reserva la cuestión nº 20 en el que se pregunta directamente sobre la opinión del encuestado sobre la dotación económica, además de preguntar por elementos materiales directamente relacionados con el programa, espacio en las aulas y dotación TIC, ambos elementos considerados de importancia para la puesta en práctica de metodologías activas vinculadas de manera directa a AICLE.

8. ¿Cuentan su centro con aulas divididas en rincones de aprendizaje o espacios activos para desarrollar proyectos?	a) Sí b) No
9. Considera que la dotación de su centro en medios de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es ...	a) Nula b) Insuficiente c) Suficiente d) Notable e) Sobresaliente
10. ¿Se hace uso de las instalaciones o herramientas TIC del centro para la enseñanza bilingüe?	a) Sí b) No
20. Considera que la dotación económica de su centro para poder atender las necesidades del programa bilingüe es...	a) Muy baja b) Baja c) Normal d) Buena e) Muy Buena

Tabla 23: Pregunta relacionada con los recursos materiales e instalaciones en el cuestionario de equipos directivos.

- Formación del profesorado

Al igual que en el cuestionario de los docentes, se le pregunta al equipo directivo sobre la formación del profesorado; en este caso, nos interesa conocer si el equipo directivo cuenta con los mecanismos necesarios como para poder gestionar la formación docente de manera efectiva en función de los programas que desarrolla en su centro. El foco de interés para nuestra investigación pasa por conocer si la vinculación entre formación permanente y programas en los que el centro está inmerso es directa o si por el contrario existen desajustes en este sentido. La vinculación directa entre formación y programas de centro refuerza la calidad del programa AICLE y la confianza de los docentes (Pavón, 2013).

11. ¿Cuenta en su centro con medidas específicas de formación del profesorado bilingüe?	a) Sí b) No
12. ¿Pertenece su centro a algún tipo de red o asociación de centros de enseñanza bilingüe en el que pueda compartir experiencias e información?	a) Sí b) No

Tabla 24: Pregunta relacionada con la formación del profesorado en el cuestionario de equipos directivos.

- Organización de centro educativo

Esta sección del cuestionario, si bien pueda parecer algo miscelánea por tratar temas de manera individual y sin una conexión aparentemente directa, resulta realmente importante para poder obtener información sobre el funcionamiento de los centros educativos en la gestión de sus programas AICLE. El nexo en común entre ellos es la importancia que tienen para la gestión de un centro educativo, principalmente en los programas lingüísticos. En primer lugar, queremos conocer sobre la existencia de un Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) en el centro educativo. El Proyecto Lingüístico de Centro es una herramienta muy positiva, ya que es algo más que promover el desarrollo equilibrado de las cuatro destrezas fundamentales en la comunicación: el PLC también sirve para garantizar los principios de inclusión y equidad. – Como parte del Proyecto Educativo de Centro para la promoción, enseñanza y visibilización de las lenguas, el PLC es una herramienta fundamental de escuela inclusiva, puesto que las lenguas son un factor fundamental de inclusión (Trujillo-Sáez, 2010).

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

En segundo lugar, la pregunta hacia la posibilidad de contar con aspectos básicos del control de la calidad en un programa educativo; Incluir una evaluación global del programa puede mejorar elementos esenciales tales como la competencia lingüística, los aspectos metodológicos o materiales a utilizar en el aula; de igual modo, características como la motivación y el trabajo común de docentes, familias y estudiantes han de ser evaluados para detectar posibles indicios de mejora. (Pérez Cañado, 2016.).

En tercer lugar, es interesante poder obtener datos sobre la experiencia de los docentes vinculados al programa, sobre la estabilidad del equipo docente y su permanencia en el centro. En este mismo sentido, se pregunta por la experiencia del centro en el programa en la siguiente cuestión (nº17), ya que nos interesa conocer al cruzar los datos obtenidos si existe una vinculación directa entre la experiencia en número de años, la estabilidad de la platilla y los valores obtenidos en los diferentes parámetros del cuestionario.

En último lugar, es interesante conocer la percepción que desde los equipos directivos se tiene sobre las aportaciones que el servicio de inspección de cada sistema educativo pudiese tener en relación a los contenidos y organización del propio programa, destacando en este sentido la labor del servicio de inspección educativa como órgano consultivo.

13. ¿Cuenta su centro con un Proyecto Lingüístico de Centro?	a) Sí b) No
15. ¿Tiene su centro establecido algún tipo de evaluación o seguimiento del proyecto bilingüe?	a) Sí b) No
16. ¿Qué tanto por ciento del profesorado involucrado en la enseñanza bilingüe tiene destino definitivo en su centro?	a) Menos del 25 % b) Entre el 25% y el 50% c) Entre el 50% y el 75% d) Entre el 75% y el 100% e) El 100%
17. ¿Durante cuántos años ha participado su centro educativo en el programa bilingüe?	a) Es nuestro primer año b) De 2 a 4 años c) De 4 a 6 años

	d) 6 a 8 años
	e) más de 8 años
18. La colaboración de la Inspección para la mejora del programa bilingüe es:	f) Muy baja
	g) Baja
	h) Normal
	i) Alta
	j) Muy alta

Tabla 25: Pregunta relacionada con la organización de centros educativos en el cuestionario de equipos directivos.

7.5. Validación del instrumento de toma de datos

Como se mencionó en la descripción del instrumento de toma de datos, este tiene como principal función la de obtener y compilar información sobre diferentes aspectos claves que conforman el programa bilingüe de los centros educativos; para obtener la visión más acertada, se decidió realizar el estudio bajo el prisma de docentes y equipos directivos y bajo las categorías ya descritas. Sin embargo, la propuesta inicial en la redacción del instrumento ha evolucionado desde su origen, ya que ha sido sometido a un proceso de control, corrección y mejora por parte de un grupo de expertos. La validación del instrumento se realizó tras la revisión por parte de un total de cuatro profesores doctores de reconocido prestigio a nivel académico y específicamente en el área de AICLE y sus propuestas metodológicas. Tras revisar el instrumento de toma de datos tanto en lectura de texto como en su puesta en práctica mediante la aplicación informática se propusieron cambios en función de los siguientes apartados:

Introducción e instrucciones: la presentación del instrumento se basó en una breve explicación sobre la finalidad del mismo y el modo en el que operaba; del mismo modo, se incluía información detallada sobre la valoración numérica que se otorgaba a las posibles respuestas así como sobre el formato de respuesta a los usuarios mediante *feedback* y retroalimentación. El texto original se modificó, acortando ostensiblemente su contenido, ya que si bien es cierto que la información que se ofrecía explicaba detalladamente el funcionamiento completo, se debía dar prioridad al carácter práctico del texto informativo para los usuarios.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

Texto del cuestionario: Tal y como se explica en la sección que trata sobre la validación del instrumento, para la validez del contenido se solicitó a los expertos valorar la coherencia, pertinencia, relevancia y claridad del texto. En este sentido se revisó cada una de las preguntas y se modificó la propuesta inicial para ajustarse a las recomendaciones realizadas, tanto para las preguntas del cuestionario, como para las dos vertientes de la retroalimentación. Una de las mejoras que se realizó en este sentido fue la de agrupar los enlaces web que se ofrecen en la retroalimentación hacia una sola página web que deriva al usuario hacia el contenido específico.

Organización de las categorías y estructura: Si bien el texto del cuestionario sufrió modificaciones desde la propuesta inicial, la organización de las categorías propuestas se mantuvo desde el origen. Sin embargo, se modificaron los agrupamientos y el orden de las preguntas con el fin de alcanzar la mayor cohesión entre las dimensiones propuestas.

Tras aceptar las sugerencias realizadas por cada uno de los expertos y realizados los cambios pertinentes, tanto en forma como en organización, se obtuvo un instrumento de toma de datos que cumplía con las necesidades planteadas desde el inicio por la investigación y con la validez necesaria para poder dar respuesta al problema del estudio y alcanzar los objetivos inicialmente propuestos.

Para completar el proceso previo a su uso, el instrumento se sometió a un análisis de fiabilidad, para poder medir la correlación entre las variables que forman parte de la escala. A partir de las varianzas, se obtuvieron valores en el alfa de Cronbach superiores a 0,7, por lo que se puede considerar apropiado para garantizar la fiabilidad de la escala.

Más concretamente, el cuestionario docente alcanzó valores e 0,7 en cuatro de los cinco ámbitos:

Estadísticas de total de elemento				
	Media de esc	Varianza de e	Correlación t	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
COORDINAC	13,6715	11,581	0,384	0,7
APOYOS	13,9226	11,644	0,279	0,7
RECURSOS	13,4668	11,473	0,352	0,7
FORMACIÓN	12,792	10,738	0,455	0,7
AUTOVALOR	12,0642	10,754	0,505	0,6

Figura 46: Valores del análisis de fiabilidad del cuestionario docente. Fuente: elaboración Propia.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

El cuestionario relativo a equipos directivos mostró valores en el alfa con una media total de 0,845 en el análisis de las dimensiones.

Estadísticas de fiabilidad		
Alfa de Cronl N de elementos		
TOTAL	0,845	6

Estadísticas de total de elemento				
	Media de es	Varianza de e	Correlación t	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
RH	16,5993	19,189	0,492	0,8
RMAT	16,3821	20,488	0,306	0,9
FORMACION	17,8575	19,021	0,613	0,8
COORDINAC	15,6936	17,736	0,604	0,8

Figura 47: Valores del análisis de fiabilidad del cuestionario de equipos directivos. Fuente: elaboración propia.

En última instancia, se realizó una prueba piloto o pre-test con 30 usuarios con la intención de conocer a través de sus respuestas y comentarios posteriores si el orden de las preguntas era el más apropiado, si los individuos comprendieron correctamente las preguntas y determinar si la duración era la correcta o considerarse excesiva, y de esta forma limar cualquier posible deficiencia.

7.6. Proceso de toma de datos. Descripción de la muestra

Autores como Casas (2002), en un muestreo aleatorio, el proceso de selección de la muestra pasa por determinar del número de individuos que pertenecen a cada estrato, establecer el número de individuos de cada uno de los estratos que deben componer la muestra y finalmente seleccionar una muestra aleatoria del número correspondiente de elementos de cada estrato.

Como se ha mencionando, una de las finalidades principales del instrumento de toma de datos es la de obtener información sobre los programas lingüísticos en los centros educativos, por lo que en definitiva pudieron participar los centros educativos que durante el curso 2019-2020 recogían entre su oferta formativa la enseñanza de contenidos no lingüísticos en al menos una lengua extranjera. La población sobre la que tomar la muestra es de un total de 5315 centros educativos, incluyendo en este dato los centros de Educación Primaria, Educación Secundaria y Formación Profesional. En este sentido, la estadística que ofrece el Ministerio de Educación y Formación Profesional divide un total de 4.309 centros de Educación Primaria (37,9 % del total de centros), 2251 centros de Educación Secundaria y FP (36,5%) y 477 centros de Bachillerato

(12,4%) (Las cifras que ofrece el MEFP en su informe estadístico no incluye para el curso 2019/20 los centros pertenecientes a Cataluña).

Tabla 4: Número de centros que ofrecen enseñanza en una lengua extranjera de alguna área/materia diferente a la de propia lengua extranjera ⁽¹⁾. Curso 2019-2020

	E. Primaria		ESO		Bachillerato	
	Valor abs.	%	Valor abs.	%	Valor abs.	%
Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera						
Todos los centros	4.309	37,9	2.251	36,5	477	12,4
Centros públicos	2.947	34,2	1.517	42,1	425	16,1
Enseñanza concertada	1.303	52,6	695	30,3	30	7,3
Enseñanza privada no concertada	59	21,1	39	14,2	22	2,8
Otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera						
Todos los centros	795	7,0	535	8,7	102	2,7
Centros públicos	541	6,3	316	8,8	58	2,2
Enseñanza concertada	227	9,2	200	8,7	18	4,4
Enseñanza privada no concertada	27	9,7	19	6,9	26	3,3
Centros extranjeros						
Total	211	1,5	140	1,9	112	2,4
TOTAL	5.315	46,4	2.926	47,0	691	17,5

(1) No se incluye información de Cataluña por no estar disponible, salvo para los centros extranjeros.

Figura 48: Número de centros que ofrecen enseñanza en lengua extranjera en España. Fuente: estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.

Si tomamos el número total de alumnos como referencia, diremos que la cifra total de estudiantes que asisten a programas AICLE en sus centros educativos es de un asciende a 1.436.848 alumnos de enseñanzas de régimen general no universitarias, lo que supone un total del 38,2% del total en Educación Primaria, un 28,3% en Educación Secundaria y un 8,9% en Bachillerato. Tal y como se indica en la información recogida del MEFP en el informe de lenguas extranjeras para enseñanzas no universitarias, existe además un total 185.808 estudiantes que cursaron experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera y un total de 95.533 estudiantes que cursaron materias en centros pertenecientes a sistemas educativos extranjeros. Tal y como se recoge en dicho informe, no están recogidos en las estadísticas los estudiantes que cursaron sus estudios en la Comunidad Autónoma de Cataluña.

Tabla 2: Alumnado que recibe enseñanza en una lengua extranjera de alguna área/materia diferente a la de la propia lengua extranjera. Curso 2019-2020 ⁽¹⁾

	Total	E. Primaria	ESO	Bachillerato	FP - Grado Medio	FP - Grado Superior
Programas de aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera						
Todos los centros	1.436.848	910.440	468.137	50.902	1.503	5.866
Centros públicos	959.294	555.749	350.780	46.309	1.188	5.268
Enseñanza concertada	455.263	340.687	110.787	2.956	315	518
Enseñanza privada no concertada	22.291	14.004	6.570	1.637	0	80
Otras experiencias de profundización en el conocimiento de una lengua extranjera						
Todos los centros	185.808	113.126	64.066	5.617	926	2.073
Centros públicos	97.157	64.465	28.303	2.191	486	1.712
Enseñanza concertada	75.956	42.191	31.908	1.280	318	259
Enseñanza privada no concertada	12.695	6.470	3.855	2.146	122	102
Centros extranjeros						
Total (2)	95.533	41.985	25.237	9.603
TOTAL	1.718.189	1.065.551	557.440	66.122	2.429	7.939

(1) No se incluye información de Cataluña por no estar disponible, salvo para los centros extranjeros.

(2) La columna de Total incluye el alumnado de E. Infantil en centros extranjeros.

Figura 49: Número total de estudiantes que participan en programas AICLE. Fuente: estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.

Teniendo en cuenta la distribución que se hace por Comunidades Autónomas del número de estudiantes que participan en programas AICLE, destaca la Región de Murcia (76,6%) y Castilla y León (63,3%), mientras que en Educación Secundaria las CCAA con un mayor porcentaje de estudiantes son Andalucía (42,3%), Región de Murcia (41,2%) y Comunidad de Madrid (39,3%).

Las CCAA con las estadísticas con un porcentaje inferior de la escala en cuanto al porcentaje de estudiantes tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria la Ciudad Autónoma de Ceuta, la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares.

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

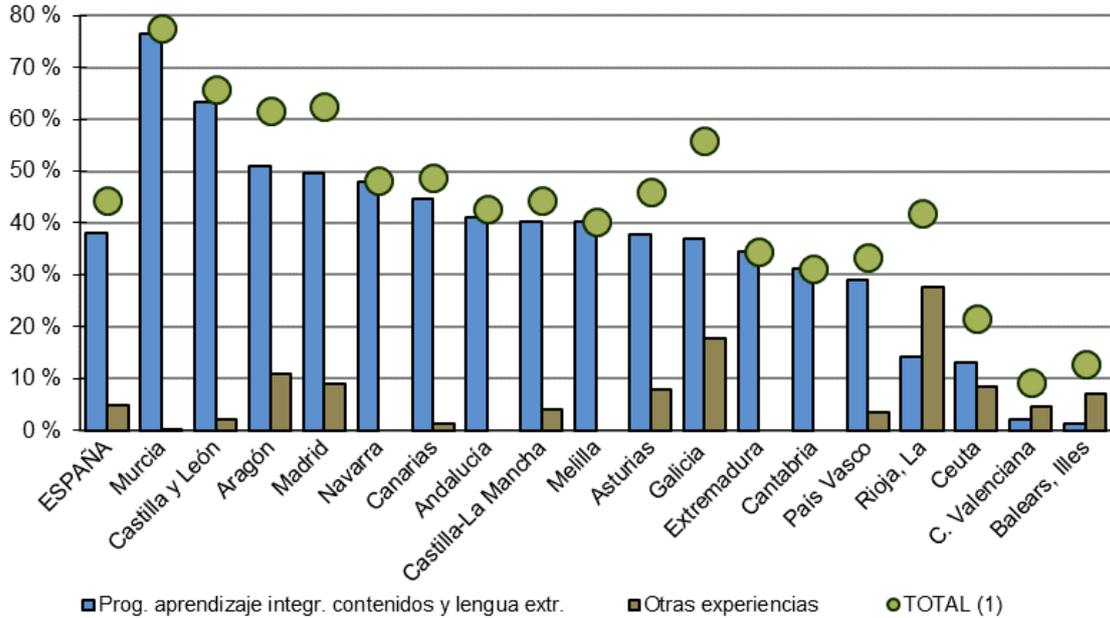


Figura 50: Porcentaje de estudiantes de Educación Primaria en programas AICLE por CCAA. Fuente: estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.

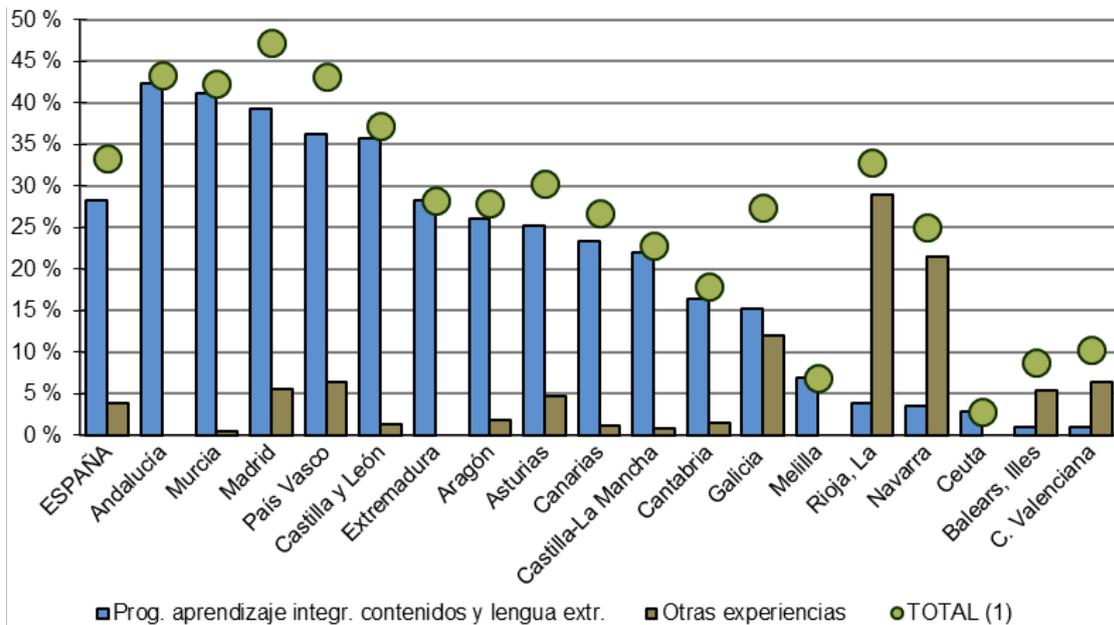


Figura 51: Porcentaje de estudiantes de Educación Secundaria en programas AICLE por CCAA. Fuente: estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.

Atendiendo a las cifras ofrecidas por el MEFP, debemos considerar los datos y analizar la selección de la muestra para determinar si es significativa para nuestra investigación. La muestra obtenida a través del instrumento de toma de datos representa información de un total de 239 centros educativos, dividiendo dicha información entre las 74 respuestas ofrecidas por equipos directivos y las 165 respuestas obtenidas por

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

docentes-coordinadores de ANL. Por selección de la muestra se entiende el conjunto de todos los elementos que cumplen ciertas propiedades dentro de una población, entre las cuales se desea estudiar un determinado fenómeno (Casas *et al*, 2002). En nuestro caso, aplicando la fórmula que orienta sobre el cálculo del tamaño de la muestra para datos globales, en un tamaño de población de 5315, obtenemos un nivel de confianza del 94% en un margen de error del 6%, datos que se consideran óptimos para la muestra censal de nuestro estudio; en este caso, para obtener estos datos, decidimos excluir los 18 centros de la Comunidad de Cataluña, ya que esta Comunidad no está incluían en las cifras ofrecidas por el MEFP en su portal informativo.

	Nº total centros censo MEFP	Muestra censal
Total	5315*	239
Equipos Directivos		74
Profesor-Coordinador		165

Tabla 26: Número de centros censados por el MEFP (*no se contemplan lo centros de Cataluña) y muestra censal del estudio. Fuente: elaboración propia.

Para elaborar la base de datos, se obtuvo la información desde el enlace que ofrece el MEFP al Registro estatal Centros Docentes no universitarios (RCD), que nos permite acceder de forma selectiva a los datos de contacto de los centros educativos pertenecientes al sistema educativo español, dividiendo la información por Comunidades Autónomas. Una vez se accede a cada provincia, se puede solicitar información de los contactos teniendo en cuenta los parámetros que se ofrecen, esto es, tipo de estudios, titularidad, enseñanza, modalidad, tipo de centro, denominación genérica y localidad. Los datos obtenidos desde el Registro estatal se cotejaron con las bases de datos de los portales de plurilingüismo de cada Comunidad Autónoma ofrece en internet.

En este sentido se debe mencionar que cada Comunidad ofrece la información de manera muy diversa, ya que existen algunos portales que detallan los contactos de los centros educativos que ofrecen programas AICLE en forma de base de datos (véase el caso de Andalucía) de manera que toda la información está accesible de manera

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

cómoda para el usuario, mientras que otras Comunidades solo ofrecían los nombres de los centros (sin correo electrónico, véase Asturias) o no distinguían entre centros que ofrecen programas AICLE y centros que no (Comunidad Valenciana). En los casos de la comunidades que no ofrecían los datos de los centros en bloque, se tuvo que realizar un cotejo individual de cada entidad.



Figura 52: Captura de pantalla de acceso al registro estatal de centros no universitarios. Fuente: página oficial MEFP.

Una vez creada la base de datos con los contactos de los centros educativos, se contacto con ellos a través del correo electrónico. En el correo de contacto se explicaba el propósito del estudio así como el recordatorio de que en el mismo correo de inscripción recibirían un breve informe con las respuestas dadas, la valoración numérica de las respuestas y una retroalimentación a cada pregunta con los recursos anteriormente mencionados.

7.7. Proceso de análisis de los datos.

Para poder comenzar el proceso de análisis de datos se transfirió la información desde la base de datos del instrumento hasta una base de datos en Excel. Desde ese momento comenzó la codificación de los datos obtenidos. Básicamente, la codificación consiste en la asignación de símbolos, ordinariamente numéricos, a las respuestas emitidas por los sujetos en cada una de las preguntas del cuestionario (Casas *et al*, 2002). La forma de codificar los datos se basó en la escala numérica otorgada a las valoraciones; de este modo, a las preguntas con respuesta binaria SI/NO se le otorga valor 0 a NO y 1 a SÍ. Para las preguntas con respuesta múltiple, se dividió la respuesta

proporcionalmente de 0 a 1. A modo de ejemplo, este tipo de preguntas se dividen con la siguiente distribución:

Tipo de pregunta	Respuesta tipo	Codificación
Respuesta binaria	Sí	1
	No	0
Respuesta múltiple	Nulo	0
	Poco/insuficiente	0,25
	Suficiente/aceptable	0,5
	Notable/Bueno	0,75
	Sobresaliente/Muy bueno	1

Tabla 27: Codificación numérica en función del tipo de respuesta. Fuente: elaboración Propia.

El programas estadístico que se utilizó para poder trabajar con las respuestas codificadas fue el SPSS Statistics versión 24, ya que es un programa de análisis estadístico avanzado que resulta efectivo para nuestro análisis. Una vez codificadas las respuestas en datos numéricos y grabados en el programa y antes de ejecutar al análisis, se realizó un análisis preliminar para poder detectar posibles errores. Tras una primera indagación con el programa estadístico, se determino la posibilidad de agrupar las respuestas según determinadas dimensiones para poder comprobar la interacción entre estas, tal y como se mencionaba en la descripción del instrumento de evaluación y buscar resultados significativos. Tras comprobar la asociación entre las preguntas se decidió realizar dos tipos de técnicas de análisis.

- Técnicas de análisis univariante: son aquellas que realizaremos para poder estudiar la medida y el comportamiento de una sola variable.
 - Técnicas multivariante de interdependencia: mediante estas técnicas se analizan las relaciones entre un conjunto de variables, diferenciando entre variables dependientes e independientes y el nivel de medición exigido.
- El análisis de **una sola variable** sobre el cuestionario **profesor-coordinador** se realizó sobre las siguientes preguntas:

Pregunta 8. ¿Participa con sus estudiantes AICLE en algún de programa de internacionalización educativa (Ej, e-Twinning, Erasmus +...)?

Pregunta 9. ¿Realiza sistemas de evaluación variados con sus estudiantes (ej; Portfolio electrónico, Rúbricas, kahoot, Plickers, Google docs...)?

Pregunta 10. ¿Se comunica con sus estudiantes y familias a través de plataformas digitales?

- El análisis de **una sola variable** sobre el **cuestionario de equipos directivos** se realizó sobre las siguientes preguntas:

Pregunta 1: Con respecto a reuniones de coordinación con los docentes implicados en la enseñanza bilingüe...

Pregunta 2: ¿Tiene asignada entre los docentes de su centro la función de coordinar programas europeos o internacionalización educativa?

Pregunta 4: ¿Participan los docentes de la sección bilingüe de su centro en algún tipo de intercambio de docentes o visitas de estudio a otros centros educativos (en España o en el extranjero)?

Pregunta 5: ¿Qué relación considera que existe entre la enseñanza bilingüe y las actividades complementarias que se desarrollan en su centro educativo?

Pregunta 6: Se informa a las familias sobre la evolución del programa...

Pregunta 7: ¿Cuántas sesiones semanales pertenecen al programa bilingüe?

Pregunta 8: Valoración de la colaboración de la Inspección para la mejora del programa bilingüe.

- El análisis de **múltiples variables** de interdependencia en el **cuestionario profesor-coordinador** se realizó sobre las siguientes dimensiones:

Dimensión coordinación de horarios:

Pregunta 1: ¿Con qué frecuencia se coordina con compañeros involucrados en el proyecto AICLE de su centro?

Pregunta 2: ¿Cuenta usted en su horario docente con algún tiempo específico para la coordinación de sus clases AICLE con sus compañeros/coordinador de centro?

Dimensión Apoyos docentes:

Pregunta 3: ¿Cuenta usted con apoyo de otro/a docente en alguna de las sesiones AICLE?

Pregunta 7: ¿Cuenta usted con el apoyo de algún auxiliar de conversación durante el desarrollo de alguna de sus sesiones AICLE?

Dimensión Recursos:

Pregunta 5: ¿Cuenta usted con los medios tecnológicos e informáticos necesarios en su aula para el desarrollo de sus sesiones?

Pregunta 6: ¿Cuenta con el espacio físico adecuado dentro de su aula para realizar diferentes tipos de agrupamientos con comodidad?

Dimensión Formación docente:

Pregunta 11: ¿Ha recibido usted formación para el diseño y aplicación de actividades específicas para atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en sesiones AICLE?

Pregunta 12: Pertenece usted a alguna red, asociación formalmente organizada o grupo de profesores cuya temática principal sea AICLE?

Pregunta 13: ¿Cuál es su nivel lingüístico certificado (por EOI o equivalente) en la lengua extranjera que utiliza en clase?

Pregunta 14: ¿Cómo considera la formación específica en AICLE que recibió?

Pregunta 15: ¿Cómo considera la formación docente sobre diferentes metodologías (excluyendo AICLE) ?

Dimensión de autovaloración del proceso de enseñanza:

Pregunta 16: Cree poder impartir las clases en lengua extranjera de manera...

Pregunta 17: Valore el uso de metodologías activas en sus clases (Aprendizaje basado en proyectos, tareas, aprendizaje cooperativo, gamificación...)

Pregunta 18: ¿Utiliza libro de texto o diseña sus propios materiales?

Pregunta 19: El balance aproximado que guarda entre la enseñanza de lengua extranjera y contenidos en sus sesiones AICLE suele ser...

Pregunta 20: Sobre los aspectos culturales en sus clases...

- El análisis de **múltiples variables** de interdependencia en el **cuestionario equipos directivos** se realizó sobre las siguientes dimensiones:

Dimensión Recursos Humanos:

Pregunta 3: ¿Cuenta con medidas de apoyo educativo (ej. dos docentes en aula, grupo dividido en dos...) en las sesiones que implican el desarrollo de enseñanza bilingüe?

Pregunta 14: ¿Cuenta en su centro con la presencia de algún auxiliar de conversación?

Pregunta 19: ¿Cuál es la ratio de estudiantes en las aulas de su programa bilingüe?

Dimensión Recursos Materiales:

Capítulo 7: Método y diseño de la investigación

Pregunta 8: ¿Cuentan su centro con aulas divididas en rincones de aprendizaje o espacios activos para desarrollar proyectos?

Pregunta 9: Considera que la dotación de su centro en medios de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es ...

Pregunta 10: ¿Se hace uso de las instalaciones o herramientas TIC del centro para la enseñanza bilingüe?

Pregunta 20: Considera que la dotación económica de su centro para poder atender las necesidades del programa bilingüe es...

Dimensión Formación del profesorado:

Pregunta 11: ¿Cuenta en su centro con medidas específicas de formación del profesorado bilingüe?

Pregunta 12: ¿Pertenece su centro a algún tipo de red o asociación de centros de enseñanza bilingüe en el que pueda compartir experiencias e información?

Dimensión Coordinación del programa:

Pregunta 13: ¿Cuenta su centro con un Proyecto Lingüístico de Centro?

Pregunta 15: ¿Tiene su centro establecido algún tipo de evaluación o seguimiento del proyecto bilingüe?

Pregunta 16: ¿Qué tanto por ciento del profesorado involucrado en la enseñanza bilingüe tiene destino definitivo en su centro?

Pregunta 17: ¿Durante cuántos años ha participado su centro educativo en el programa bilingüe?

Una vez estructurada en dimensiones y codificadas las respuestas, se sometieron los datos a estudio estadístico en SPSS Statistics 24, con la finalidad principal de observar el contraste entre cada uno de los ítems individuales con cada una de las dimensiones y poder determinar aquellos resultados que pudiesen considerarse significativos.

Capítulo 8: Resultados

“Si hablas a una persona en una lengua que entiende, las palabras irán a su cabeza. Si le hablas en su propia lengua, las palabras irán a su corazón”. **Nelson Mandela (1993)**

8. Resultados.

8.1. Resultados e interpretación de los datos obtenidos.

En la siguiente sección se van a exponer los datos obtenidos tras realizar el tratamiento estadístico de las respuestas a través del programa SPSS. El análisis se va a realizar considerando tres secciones; en primer lugar se van a exponer los resultados más significativos del cuestionario perteneciente a los equipos directivos. Una vez expuestos, atenderemos a las estadísticas más significativas que se han obtenido del cuestionario perteneciente a los docentes de ANL. En tercer lugar, se expondrán los porcentajes en las respuestas de los ítems que se han tratado de forma individual y en contraste con las dimensiones establecidas en el cuestionario. Todas las respuestas se ofrecerán sobre el total de aquellas provincias desde las que se ha obtenido respuesta. En la Figura 53 se representa la distribución en términos porcentuales de las respuestas sobre el total, según la provincia.

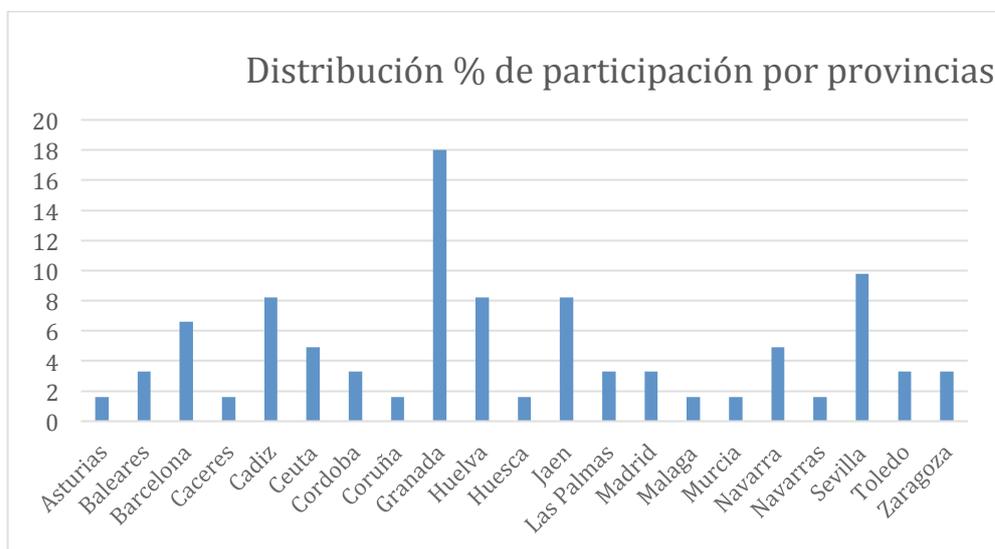


Figura 53: Distribución porcentual de la distribución de las respuestas por provincias. Fuente: elaboración propia.

8.1.1. Análisis de los datos obtenidos en cuestionario de equipos directivos.

La tabla 28 representa la ponderación media, sobre un total de diez puntos en la valoración de cada una de las dimensiones a tratar, Recursos Humanos, Recursos Materiales, Formación y Coordinación.

Estadísticos descriptivos de las dimensiones					
	RH	RMat	Formación	Coordinación	TOTAL10
Media	5,613	4,752	2,150	6,475	4,731
Desv. Desviación	0,70253	0,64916	0,618	0,83919	1,3237

Tabla 28: Datos globales de las medias por dimensión. Fuente: elaboración propia.

La tabla 29 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 2 del cuestionario de equipos directivos y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en dos de las cuatro dimensiones y sobre el total. Estos resultados indican que aquellos centros educativos que tienen asignadas entre sus docentes la labor de coordinar programas educativos o programas europeos obtienen mejores resultados en las dimensiones de formación docente y coordinación de centros, así como en la valoración global, que se ofrece sobre un total de 10 puntos.

2. ¿Tiene asignada entre los docentes de su centro la función de coordinar programas europeos o internacionalización educativa?		RH	RMat	Formación	Coordin.	Total 10
0	N	Válidos	28	28	28	28
	Media		1,5982	2	0,21	2,2232
	Desv.		0,59449	0,707	0,418	0,7768
	Percentil	100	3	4	1	4
1	N	Válidos	33	33	33	33
		Perdidos	0	0	0	0
	Media		1,7576	1,8182	0,61	2,9015
						5,4487

Capítulo 8: Resultados

	Desv.		0,78 433	0,59 382	0,704	0,7704	1,457 98
	Percentil	100	3	3	2	4	8,269 2
valor de p			0,24 1	0,23 8	0,019*	0,003**	0,016 *
* p< 0,05							
** p<0,01							

Tabla 29: Datos globales sobre la relación entre el ítem 2 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

La tabla 30 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 5 del cuestionario de equipos directivos y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que pese a no existir diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en ninguna de las cuatro dimensiones de manera específica, sí que encontramos resultados con respecto a la valoración global. Estos resultados indican que aquellos centros educativos que vinculan la relación entre la enseñanza bilingüe y las actividades complementarias que se desarrollan en el centro obtienen mejores resultados en la valoración global que se hace del centro, que se ofrece sobre un total de 10 puntos.

5. ¿Qué relación considera que existe entre la enseñanza bilingüe y las actividades complementarias que se desarrollan en su centro educativo?			RH	RMate r.	Formació n	Coor d	Total10
0	N	Válido	2	2	2	2	2
	Media		2,37 5	1,625	0,5	2,75	5,5769
	Desv.		0,17 678	0,530 33	0,707	0,35 355	0,27196
	Percentil	100	2,5	2	1	3	5,7692
0,25	N	Válido	24	24	24	24	24
	Media		1,55 21	1,833 3	0,29	2,27 08	4,5753
	Desv.		0,71 086	0,754 22	0,464	0,80 392	0,91084
	Percentil	100	2,75	4	1	3,75	6,7308
0,5	N	Válido	29	29	29	29	29
	Media		1,78 45	2,034 5	0,48	2,82 76	5,4841
	Desv.		0,69 025	0,577 57	0,688	0,76 2	1,460
	Percentil	100	3	3	2	4	8,2692
0,75	N	Válido	5	5	5	5	5

Capítulo 8: Resultados

	Media		1,7	1,65	0,8	3,05	5,5385
	Desv.		0,62	0,575	0,837	0,77	1,124
	Percentil	100	2,25	2,5	2	4	7,5
1	N	Válid o	1	1	1	1	1
	Media		0,5	1,5	0	0,75	2,1154
	Percentil	100	0,5	1,5	0	0,75	2,1154
valor de p			0,18	0,318	0,549	0,05	0,026*
			8			9	

Tabla 30: Datos globales sobre la relación entre el ítem 5 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

La tabla 31 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 6 del cuestionario de equipos directivos y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en la dimensión específica relacionada con la coordinación del programa educativo. Estos resultados indican que aquellos centros educativos que mantienen una relación directa con las familias obtienen mejores resultados en la dimensión correspondiente a la coordinación de centro, sin encontrar valores significativos entre el resto de dimensiones ni sobre la valoración global, ofrecida sobre 10.

6. Se informa a las familias sobre la evolución del programa...			RH	RMate r	For m.	Coo rd.	Tota l	Tota l 10
0	N	Válid o	16	16	16	16	16	16
	Media		1,67	2,0781	0,25	2,01	6,01	4,62
	Desv.		0,66	0,89777	0,447	0,67	1,01	0,77
	Percentil	100	2,75	4	1	3,25	8	6,15
								38
0,25	N	Válid o	16	16	16	16	16	16
	Media		1,54	2,0625	0,38	2,81	6,79	5,22
	Desv.		0,66	0,55151	0,719	1,01	2,21	1,70
	Percentil	100	2,5	3	2	4	10,7	8,26
							5	92
0,5	N	Válid o	25	25	25	25	25	25
	Perdid os		0	0	0	0	0	0
	Media		1,75	1,66	0,48	2,78	6,67	5,13

Capítulo 8: Resultados

								08
		Desv.	0,80 687	0,43827	0,586	0,69 717	1,69 515	1,30 396
		Percentil	100	3	3	2	4	9,25 7,11
								54
0,75	N	Válid o	3	3	3	3	3	3
		Media	1,91 67	1,9167	0,67	2,58 33	7,08 33	5,44 87
		Desv.	0,14 434	0,80364	0,577	0,38 188	1,23 322	0,94 863
		Percentil	100	2	2,5	1	3	8,5 6,53
								85
1	N	Válid o	1	1	1	1	1	1
		Media	1,75	2,5	2	3,5	9,75	7,5
		Percentil	100	1,75	2,5	2	3,5	9,75 7,5
		valor de p	0,74 5	0,176	0,17	0,02 4*	0,23 1	0,23 1

Tabla 31: Datos globales sobre la relación entre el ítem 6 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

La tabla 32 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 7 del cuestionario de equipos directivos y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en la dimensión que corresponde a los recursos materiales. Estos resultados indican que aquellos centros educativos que tienen asignadas un mayor número de sesiones semanales dentro del programa educativo AICLE obtienen mejores resultados en las dimensiones relacionadas con los recursos materiales. No se encuentran sin embargo, diferencias significativas entre la asignación de sesiones semanales y el resto de dimensiones, así como sobre la valoración total.

7. ¿Cuántas sesiones semanales pertenecen al programa bilingüe?			RH	RMat	Formación	Coordin.	Total 10
0,25	N	Válid o	36	36	36	36	36
		Perdi dos	0	0	0	0	0
		Media	1,69 44	1,812 5	0,44	2,5625	5,010 7
		Desv.	0,74 189	0,542 4	0,607	0,82022	1,341 79
		Percentil	100	3	3	2	4 7,5

Capítulo 8: Resultados

0,5	N	Válid o	10	10	10	10	10
	Media		1,65	1,45	0,3	2,675	4,673 1
	Desv.		0,82 664	0,586 89	0,483	0,84204	1,344 78
	Percentil	100	2,75	3	1	4	6,923 1
0,75	N	Válid o	13	13	13	13	13
	Media		1,71 15	2,5	0,46	2,5769	5,576 9
	Desv.		0,49 839	0,637 38	0,776	0,98628	1,301 93
	Percentil	100	2,5	4	2	3,75	8,269 2
1	N	Válid o	2	2	2	2	2
	Media		1,5	1,875	0,5	2,75	5,096 2
	Desv. Desviación		1,06 066	0,176 78	0,707	0,70711	0,679 91
	Percentiles	100	2,25	2	1	3,25	5,576 9
valor de p			0,98 9	0,001 **	0,929	0,988	0,528

Tabla 32: Datos globales sobre la relación entre el ítem 7 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

La tabla 33 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 18 del cuestionario de equipos directivos y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en tres de las cuatro dimensiones, así como sobre la valoración total de las mismas. Estos resultados indican que aquellos centros educativos que consideran que la inspección educativa colabora de manera activa y supone un elemento positivo para la mejora del programa educativo en el centro obtienen mejores resultados en las dimensiones de recursos humanos, recursos materiales y formación docente, sin embargo, no se muestran valores significativos con respecto a la dimensión relacionada con la coordinación de centros; aunque sí con respecto a la valoración global, que se ofrece sobre un total de 10 puntos.

18. La colaboración de la Inspección para la mejora del programa bilingüe es:		RH	RMat	Formación	Coor din.	Total
0,25	N	Válid o	17	17	17	17
		Perdid	0	0	0	0

Capítulo 8: Resultados

		os				
	Media	1,470 6	1,661 8	0,24	2,338 2	4,3891
	Desv.	0,666 63	0,579 2	0,437	0,914 04	1,1197 6
	Percentil	100	2,5	3	1	3,75
0,5	N	Válid	16	16	16	16
		o				
	Perdid	0	0	0	0	0
		os				
	Media	1,390 6	1,796 9	0,44	2,484 4	4,6995
	Desv.	0,651 72	0,510 06	0,512	0,813 78	1,2736 3
	Percentil	100	2,75	3	1	3,75
0,75	N	Válid	23	23	23	23
		o				
	Perdid	0	0	0	0	0
		os				
	Media	1,978 3	2	0,26	2,673 9	5,3177
	Desv.	0,714 75	0,742 39	0,449	0,788 54	0,8670 5
	Percentil	100	3	4	1	4
1	N	Válid	5	5	5	5
		o				
	Perdid	0	0	0	0	0
		os				
	Media	2	2,6	1,8	3,4	7,5385
	Desv.	0,25	0,136 93	0,447	0,379 14	0,7497 5
	Percentil	100	2,25	2,75	2	3,75
valo r de p		0,011 *	0,015 *	0,001**	0,075	0,001* *

Tabla 33: Datos globales sobre la relación entre el ítem 18 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

8.1.2. Análisis de los datos obtenidos en cuestionario de equipos docentes.

La figura 54 representa el porcentaje de docentes con respecto a las situación laboral administrativa en la que desarrollan su labor al responder al instrumento de toma de datos; destacan los docentes con destino definitivo en educación primaria, con un 35,8 % sobre el total y los docentes con destino definitivo en Educación Secundaria, con un 31,5 % sobre el total de los docentes.



Figura 54: Representación gráfica de la situación administrativa de los docentes participantes. Fuente: elaboración propia.

La Tabla 34 ofrece información sobre las puntuaciones obtenidas como valor medio por parte de los docentes en cada una de las cuestiones que se recogen en las dimensiones propuestas; es importante señalar que la valoración media se realiza sobre un máximo de 1 punto. En la escala más baja de la escala, cabe destacar la respuesta a las preguntas 12, remarcando la no pertenencia a ningún tipo de asociación cuya temática principal sea AICLE y 3, en el que se destaca la ausencia de apoyos docentes en las sesiones que implican enseñanza AICLE. En el extremo superior de la escala de valoraciones, destacan las preguntas 5, en la que los docentes valoran positivamente la dotación y el uso que realizan de los medios TIC en su aula al desarrollar sesiones AICLE y la pregunta 20, en la que los docentes muestran su implicación al difundir los valores culturales de los países de la lengua meta al desarrollar sus unidades didácticas AICLE.

En última instancia cabe destacar el contraste que encontramos entre las preguntas 11, 14 y 15, en la que los docentes valoran en términos generales su formación docente como insuficiente, y las preguntas 16 y 17 en las que los docentes valoran de manera positiva su capacidad para impartir su docencia en lengua extranjera

Capítulo 8: Resultados

y su puesta en práctica de metodologías activas; valoran positivamente su labor docente AICLE a pesar de su formación.

Valores medios y D.S. de los ítems de la escala		
	Media	Desv. Desviación
1. ¿Con qué frecuencia se coordina con compañeros involucrados en el proyecto AICLE de su centro?	0,44	0,33
2. ¿Cuenta usted en su horario docente con algún tiempo específico para la coordinación de sus clases AICLE con sus compañeros/coordinador de centro?	0,55	0,50
3. ¿Cuenta usted con apoyo de otro/a docente en alguna de las sesiones AICLE?	0,24	0,43
4. ¿Qué importancia tienen el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de sus sesiones?	0,61	0,26
5. ¿Cuenta usted con los medios tecnológicos e informáticos necesarios en su aula para el desarrollo de sus sesiones?	0,74	0,33
6. ¿Cuenta con el espacio físico adecuado dentro de su aula para realizar diferentes tipos de agrupamientos con comodidad?	0,47	0,50
7. ¿Cuenta usted con el apoyo de algún auxiliar de conversación durante el desarrollo de alguna de sus sesiones AICLE?	0,51	0,50
11. ¿Ha recibido usted formación para el diseño y aplicación de actividades específicas para atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en sesiones AICLE?	0,30	0,46
12. ¿Pertenece usted a alguna red, asociación formalmente organizada o grupo de profesores cuya temática principal sea AICLE?	0,02	0,15
13. ¿Cuál es su nivel lingüístico certificado (por EOI o equivalente) en la lengua extranjera que utiliza en clase?	0,66	0,16
14. ¿Cómo considera la formación específica en AICLE que recibió?	0,42	0,28
15. ¿Cómo considera la formación docente sobre diferentes metodologías (excluyendo AICLE)?	0,45	0,21
16. Cree poder impartir las clases en lengua extranjera de manera...	0,66	0,22
17. Valore el uso de metodologías activas en sus clases (Aprendizaje basado en proyectos, tareas, aprendizaje cooperativo, gamificación...)	0,55	0,22

18. ¿Utiliza libro de texto o diseña sus propios materiales?	0,60	0,28
20.Sobre los aspectos culturales en sus clases...	0,78	0,34

Tabla 34: Valores medios y desviación de los ítems de la escala docente. Fuente: elaboración propia.

La tabla 35 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 8 del cuestionario de docentes y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en cuatro de las cinco dimensiones, así como sobre la valoración total de las mismas, que se ofrece sobre 10 puntos. Estos resultados indican que aquellos docentes implicados en la promoción de programas de internacionalización educativa como parte del programa educativo en el centro obtienen mejores resultados en las dimensiones de coordinación de horarios, apoyos docentes, recursos materiales y autovaloración del proceso de enseñanza; sin embargo, no se muestran valores significativos con respecto a la dimensión relacionada con la formación docente; aunque sí con respecto a la valoración global, que se ofrece sobre un total de 10 puntos.

8. ¿Participa con sus estudiantes AICLE en algún de programa de internacionalización educativa (Ej, e-Twinning, Erasmus +...)

		Medi a sobre 10	Desv. Desviación	Valor de p
Coordinación	S	5,65	3,06	0,001**
	N	4,69	2,83	
Apoyos docentes	S	4,75	3,95	0,03*
	N	3,28	3,26	
Recursos	S	6,38	2,96	0,012*
	N	5,84	3,34	
Formación	S	4,03	1,35	0,24
	N	3,59	1,51	
Autovaloración	S	7,04	1,44	0,029*
	N	6,25	1,76	

Capítulo 8: Resultados

TOTAL 10	o			
	S	5,46	1,26	0,004**
	í			
	N	4,71	1,13	
	o			
* p< 0,05				
** p<0,01				

Tabla 35: Datos globales sobre la relación entre el ítem 8 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

La tabla 36 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 9 del cuestionario de docentes y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* p< 0,05 - ** p<0,01) en cuatro de las cinco dimensiones, así como sobre la valoración total de las mismas, que se ofrece sobre 10 puntos. Estos resultados indican que aquellos docentes que realizan sistemas de evaluación variados y alternativos tales como los que se ofrecen de ejemplo obtienen mejores resultados en las dimensiones de coordinación de horarios, apoyos docentes, recursos materiales y autovaloración del proceso de enseñanza; sin embargo, no se muestran valores significativos con respecto a la dimensión relacionada con la formación docente; aunque sí con respecto a la valoración global, que se ofrece sobre un total de 10 puntos.

9. ¿Realiza sistemas de evaluación variados con sus estudiantes (ej; Portfolio electrónico, Rúbricas, kahoot, Plickers, Google docs...)?

	evaluación variada	Media	Desv. Desviación	
Coordinación10	Sí	5,37	2,89	0,001**
	No	4,00	2,78	
Apoyos Docentes10	Sí	4,12	3,58	0,001**
	No	2,68	3,16	
Recursos10	Sí	6,04	3,14	0,005**
	No	5,87	3,48	
Formación10	Sí	3,92	1,53	0,671
	No	3,25	1,25	
Autovaloración10	Sí	6,81	1,59	0,005**
	No	5,68	1,73	
TOTAL 10	Sí	5,19	1,19	0,001**
	No	4,27	1,01	
* p< 0,05				
** p<0,01				

Tabla 36: Datos globales sobre la relación entre el ítem 9 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 8: Resultados

La tabla 37 ofrece información con respecto a la relación existente entre la pregunta 10 del cuestionario de docentes y cada una de las dimensiones establecidas. Observamos que existen diferencias significativas (* $p < 0,05$ - ** $p < 0,01$) en dos de las cinco dimensiones, pero no sobre la valoración total de las mismas, que se ofrece sobre 10 puntos. Estos resultados indican que aquellos docentes que utilizan plataformas digitales como forma de establecer la comunicación tanto con los estudiantes como con su entorno familiar obtienen mejores resultados en las dimensiones de coordinación de horarios, apoyos docentes; sin embargo, no se muestran valores significativos con respecto al resto de las dimensiones. Recordar en este sentido los efectos en el uso de las plataformas digitales por parte de docentes, estudiantes y familias tras la irrupción de la pandemia producida por el COVID-19 y sus consecuencias en los entornos educativos en el periodo en el que se llevó a cabo el estudio.

10. ¿Se comunica con sus estudiantes y familias a través de plataformas digitales?

	evaluación variada	Medi	Desv. Desviación	
Coordinación	Sí	5,04	2,88	0,010**
	No	2,79	3,27	
Apoyos docentes	Sí	3,68	3,53	0,007**
	No	3,08	3,25	
Recursos	Sí	5,98	3,27	0,585
	No	5,19	3,46	
Formación	Sí	3,75	1,49	0,3
	No	3,00	0,87	
Autovaloración	Sí	6,51	1,70	0,087
	No	5,63	1,67	
TOTAL 10	Sí	4,94	1,20	0,076
	No	3,97	1,26	
* $p < 0,05$				
** $p < 0,01$				

Tabla 37: Datos globales sobre la relación entre el ítem 10 y las dimensiones. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 8: Resultados

La tabla 38 ofrece información sobre los resultados globales de los cuestionarios de los docentes dividido por provincias. Se ofrece el número total de usuarios por provincia (válido), así como los resultados (sobre 10) en las valoraciones numéricas en cada una de las dimensiones creadas (Coordinación, Recursos, Apoyos, Formación y Autovaloración del proceso de enseñanza), así como la valoración global (sobre 10) teniendo en cuenta la valoración media entre las dimensiones.

Estadísticos								
Provincia			Coord.	Recur.	Apoyos	Formación	Autoval.	Total 10
Asturias	N	Válido	7	7	7	7	7	7
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	7,67	5,71	8,92	3,57	6,60	5,92
		Desv. Desviación	1,51	5,34	2,83	1,17	2,06	1,76
Balears	N	Válido	2	2	2	2	2	2
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	3,75	0	7,5	8	8,75	6,5
		Desv. Desviación	0	0	3,53	0	0	0,47
Barcelona	N	Válido	21	21	21	21	21	21
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	4,82	1,19	6,78	4,66	7,94	5,38
		Desv. Desviación	3,91	2,18	3,36	1,46	1,18	1,54
Vizcaya	N	Válido	5	5	5	5	5	5
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	1,5	2	8,5	2,3	6,25	4,03
		Desv. Desviación	2,05	4,47	3,35	0,44	1,71	0,50
Cádiz	N	Válido	32	32	32	32	32	32
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	5,35	4,69	5,85	3,32	6,07	4,84
		Desv. Desviación	2,71	3,57	2,88	1,46	1,09	0,93
Cantabria	N	Válido	4	4	4	4	4	4
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	5	0	8,75	2,25	5,93	4,16
		Desv. Desviación	0	0	1,44	0,28	3,24	1,15
Ceuta	N	Válido	4	4	4	4	4	4
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
		Media	2,18	2,5	7,5	3,87	7,18	4,83
		Desv. Desviación	1,19	5	2,88	1,43	0,80	1,42
Córdoba	N	Válido	20	20	20	20	20	20
		Perdidos	0	0	0	0	0	0

Capítulo 8: Resultados

	Media		6,06	5	5,12	3,8	5,96	5,01
	Desv. Desviación		2,57	2,29	2,74	1,56	1,20	0,89
Coruña	N	Válido	1	1	1	1	1	1
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		5	5	10	2,5	6,25	5,16
Gipuzcoa	N	Válido	3	3	3	3	3	3
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		1,66	0	10	3,16	9,16	5,05
	Desv. Desviación		2,88	0	0	0,57	1,44	0,83
Granada	N	Válido	27	27	27	27	27	27
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		4,12	5,19	4,35	3,63	5,50	4,5
	Desv. Desviación		2,83	4,27	2,98	1,31	2,24	1,56
Huelva	N	Válido	18	18	18	18	18	18
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		4,30	2,78	5,55	2,69	5,59	4,07
	Desv. Desviación		2,54	2,55	3,88	0,87	1,50	0,88
Jaén	N	Válido	10	10	10	10	10	10
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		5,87	2,5	5,5	4,65	7,56	5,41
	Desv. Desviación		3,17	2,63	3,87	1,45	1,87	1,09
Las Palmas	N	Válido	10	10	10	10	10	10
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		3,75	4,5	6,5	3,7	6,75	5
	Desv. Desviación		1,76	3,68	3,16	1,37	1,81	1,24
Madrid	N	Válido	15	15	15	15	15	15
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		6,5	3	5,66	3,56	6,33	4,9
	Desv. Desviación		2,12	3,68	2,20	1,46	1,71	0,55
Málaga	N	Válido	15	15	15	15	15	15
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		4,91	4,33	5	3,7	5,91	4,71
	Desv. Desviación		3,15	1,75	3,13	1,32	0,77	0,66
Murcia	N	Válido	6	6	6	6	6	6
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		4,58	3,33	5,83	3,91	6,25	4,80
	Desv. Desviación		3,92	4,08	2,04	1,06	1,47	1,33
Navarra	N	Válido	1	1	1	1	1	1
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		0	0	10	3	7,5	4,33

Capítulo 8: Resultados

Sevilla	N	Válido	4	4	4	4	4	4
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		5	6,25	7,5	4,25	6,56	5,66
	Desv. Desviación		4,44	4,78	2,88	1,19	1,19	1,71
Tenerife	N	Válido	12	12	12	12	12	12
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		5,41	4,17	6,04	4,54	7,81	5,68
	Desv. Desviación		1,34	2,88	3,91	1,32	1,01	1,05
Teruel	N	Válido	1	1	1	1	1	1
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		5	5	10	4	7,5	6
Zaragoza	N	Válido	2	2	2	2	2	2
		Perdidos	0	0	0	0	0	0
	Media		6,25	2,5	5	2,75	5,625	4,25
	Desv. Desviación		3,53	3,53	0	1,76	0,88	1,76
valor de p			0,009	0,007	0,001	0,002	0,001	0,001

Tabla 38: Valor medio obtenido por dimensión y provincia. Fuente: elaboración propia.

8.1.3 Análisis de los datos obtenidos en ítems individuales.

En esta sección se ofrecen una serie de figuras en las que se ofrecen estadísticas sobre las respuestas de los usuarios en cada una de las preguntas que se han formulado como ítems individuales al no estar agrupadas dentro de las dimensiones propuestas; si bien no se ofrece una valoración en contraste entre ellas, la información que se ofrece con respecto al porcentaje de usuarios y sus respuestas puede resultarnos muy útiles tanto en el conocimiento global sobre la situación de los programas educativos AICLE en los centros educativos como en la valoración final del estudio. Las estadísticas de usuarios se dividen, tal y como sucede en el estudio estadístico, entre los ítems que pertenecen al cuestionario de docentes y el cuestionario perteneciente a equipos directivos:

Cuestionario Docentes

Ítems individuales

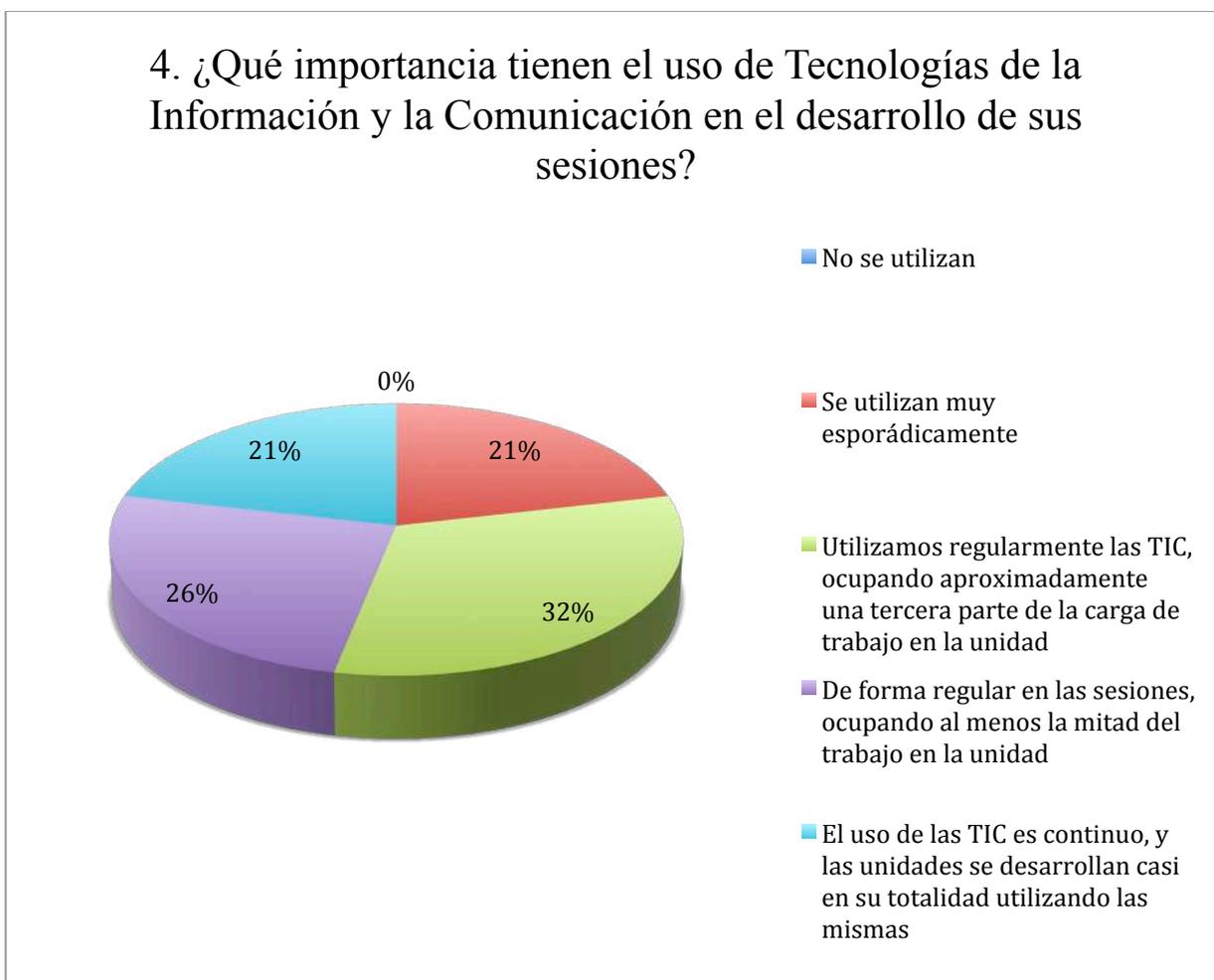


Figura 55: Porcentajes relacionados con la cuestión 4 del cuestionario docente en la que se incide sobre la importancia de las TIC en las sesiones docentes. Fuente: elaboración propia.

La pregunta 4 del cuestionario docente requiere información sobre el uso e las TIC y la importancia que tienen las tecnologías de la información para los docentes en el desarrollo de las sesiones AICLE.

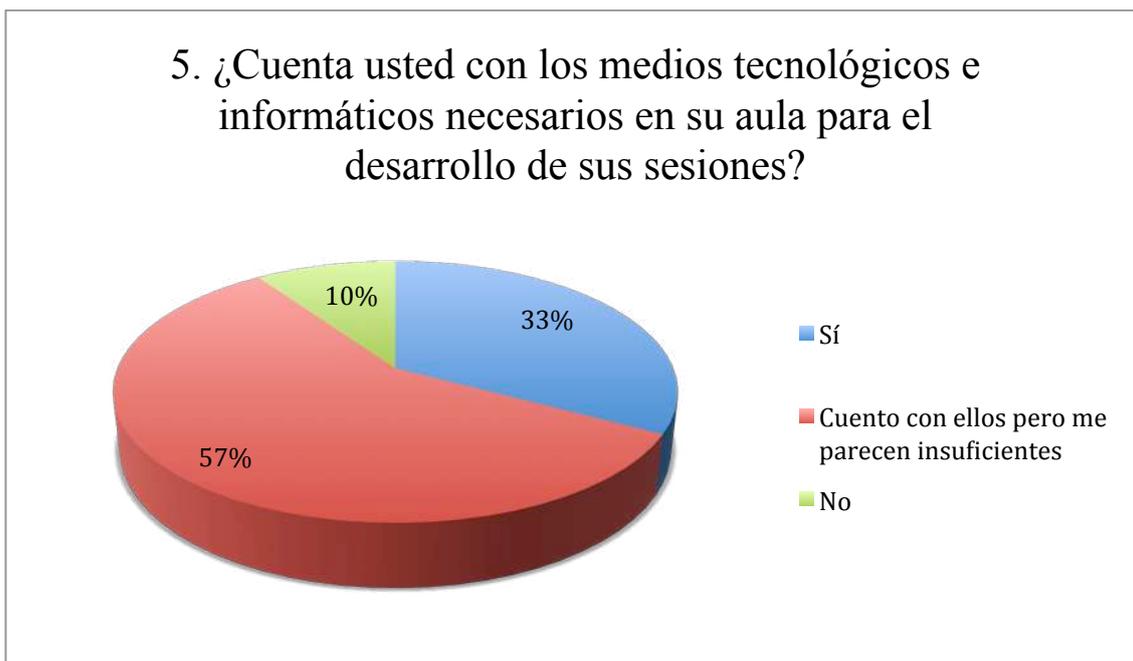


Figura 56: Porcentajes relacionados con la cuestión 5 del cuestionario docente en la que se obtiene información sobre los recursos TIC de los docentes. Fuente: elaboración propia.

La pregunta 5 se enfoca en obtener información sobre la dotación que tienen los docentes de equipos TIC en el entorno en el que desarrollan AICLE y sobre si les parece suficientes poder desarrollar las sesiones con normalidad.

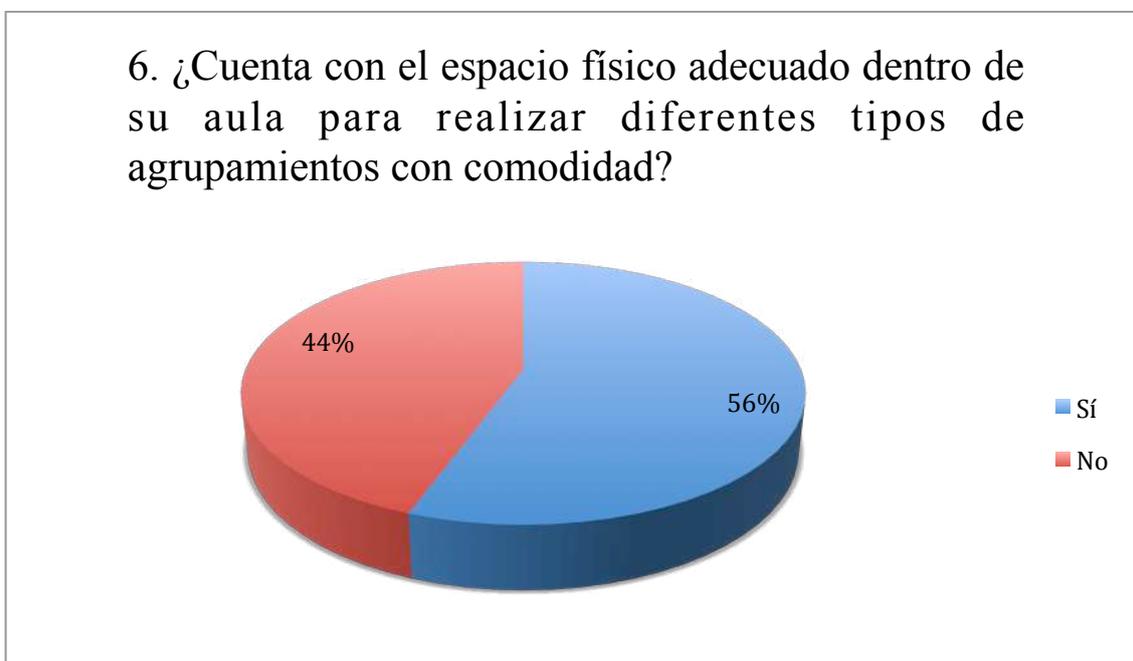


Figura 57: Porcentajes relacionados con la cuestión 6 del cuestionario docente en la que se demanda a los docentes sobre sus espacios físicos y capacidad de agrupar a los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

Capítulo 8: Resultados

En la pregunta 6 nos interesa conocer si los docentes cuentan en sus aulas y espacios de enseñanza con un espacio físico suficiente para poder realizar diferentes agrupamientos de manera flexible en función de las actividades a desarrollar en cada una de las unidades o sesiones.

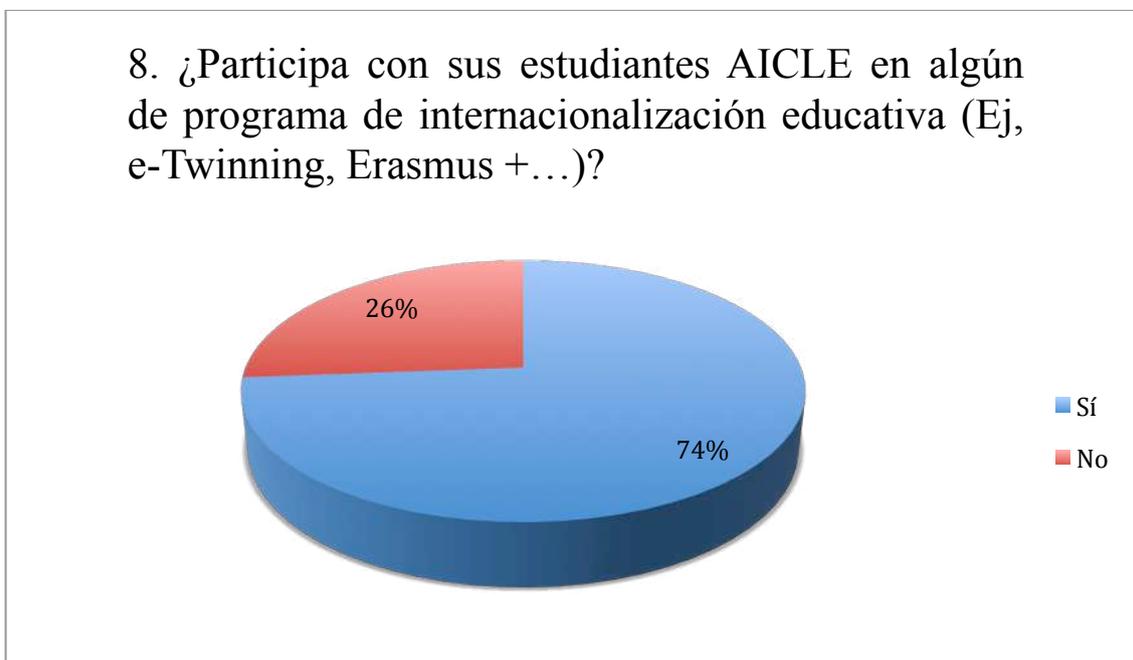


Figura 58: Porcentajes relacionados con la cuestión 8 del cuestionario docente que solicita información sobre los programas de internacionalización. Fuente: elaboración propia.

La internacionalización educativa y la participación en proyectos con los estudiantes entre los que destacan los programas europeos, es la información sobre la que se pregunta en la cuestión 8.

9. ¿Realiza sistemas de evaluación variados con sus estudiantes (ej; Portfolio electrónico, Rúbricas, kahoot, Plickers, Google docs...)?

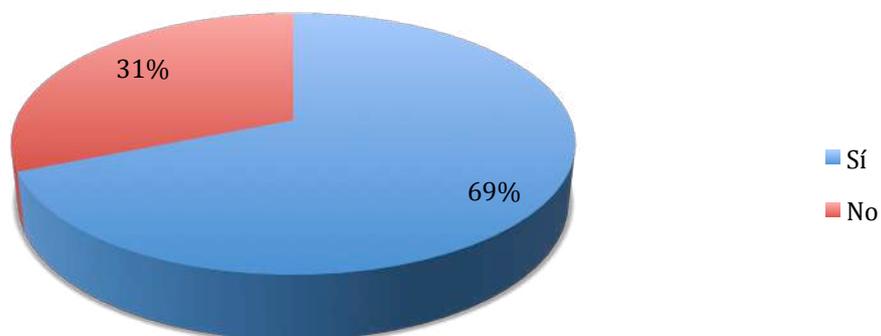


Figura 59: Porcentajes relacionados con la cuestión 9 del cuestionario docente en la que se pregunta sobre la evaluación de los estudiantes. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 9 demandamos a los docentes información sobre los diferentes sistemas de evaluación que se pueden poner en práctica con los alumnos y si su uso es variado.

10. ¿Se comunica con sus estudiantes y familias a través de plataformas digitales?

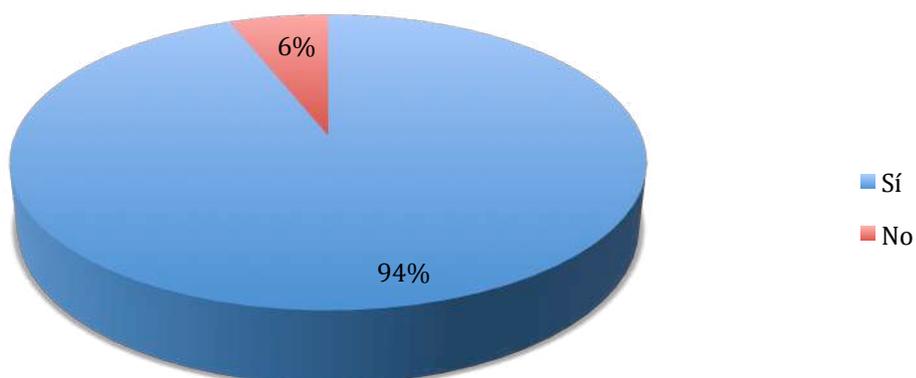


Figura 60: Porcentajes relacionados con la cuestión 10 del cuestionario docente en la que se pregunta a los docentes sobre la comunicación con las familias a través de plataformas digitales. Elaboración propia.

Capítulo 8: Resultados

La pregunta 10 demanda información sobre el uso de plataformas digitales al mantener contacto e informar sobre la evolución de los estudiantes a sus familias o responsables directos.

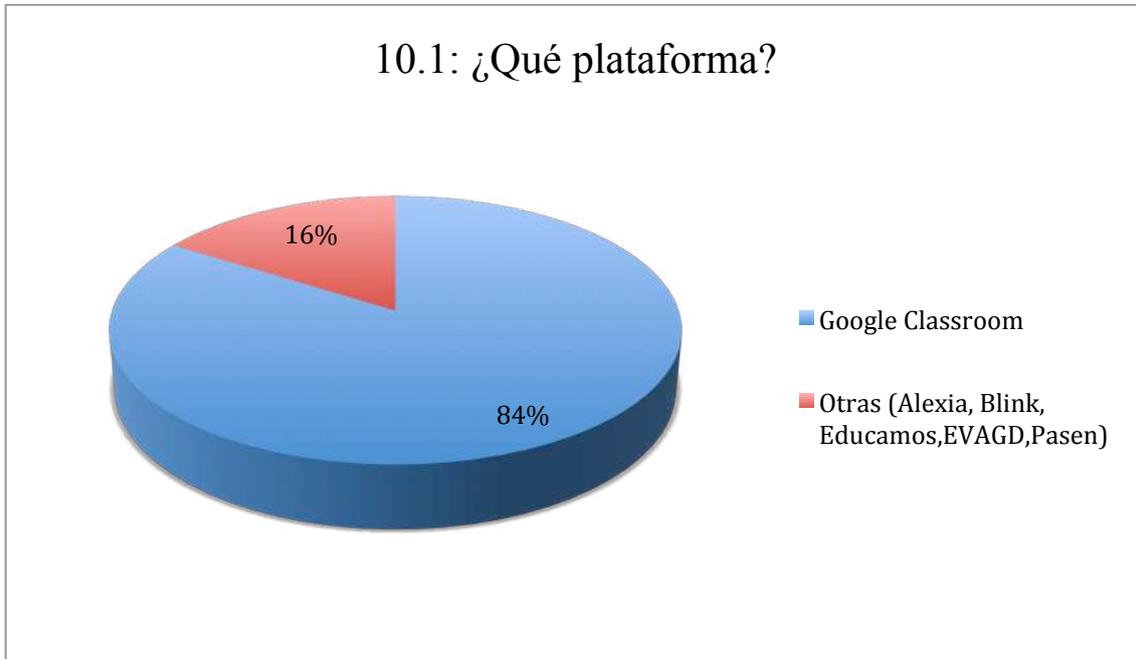


Figura 61: Porcentajes relacionados con la cuestión 10 del cuestionario docente en la que se obtiene información sobre la plataforma a utilizar al comunicarse con las familias. Fuente: elaboración propia.

Nos interesa conocer no solo si los docentes utilizan plataformas digitales en su contacto con estudiantes y familias sino obtener información sobre el nombre de la plataforma en concreto, especialmente tras la irrupción del COVID-19 y el protagonismo que desde ese momento cobran las plataformas digitales.

Cuestionario Equipos directivos

Ítems individuales

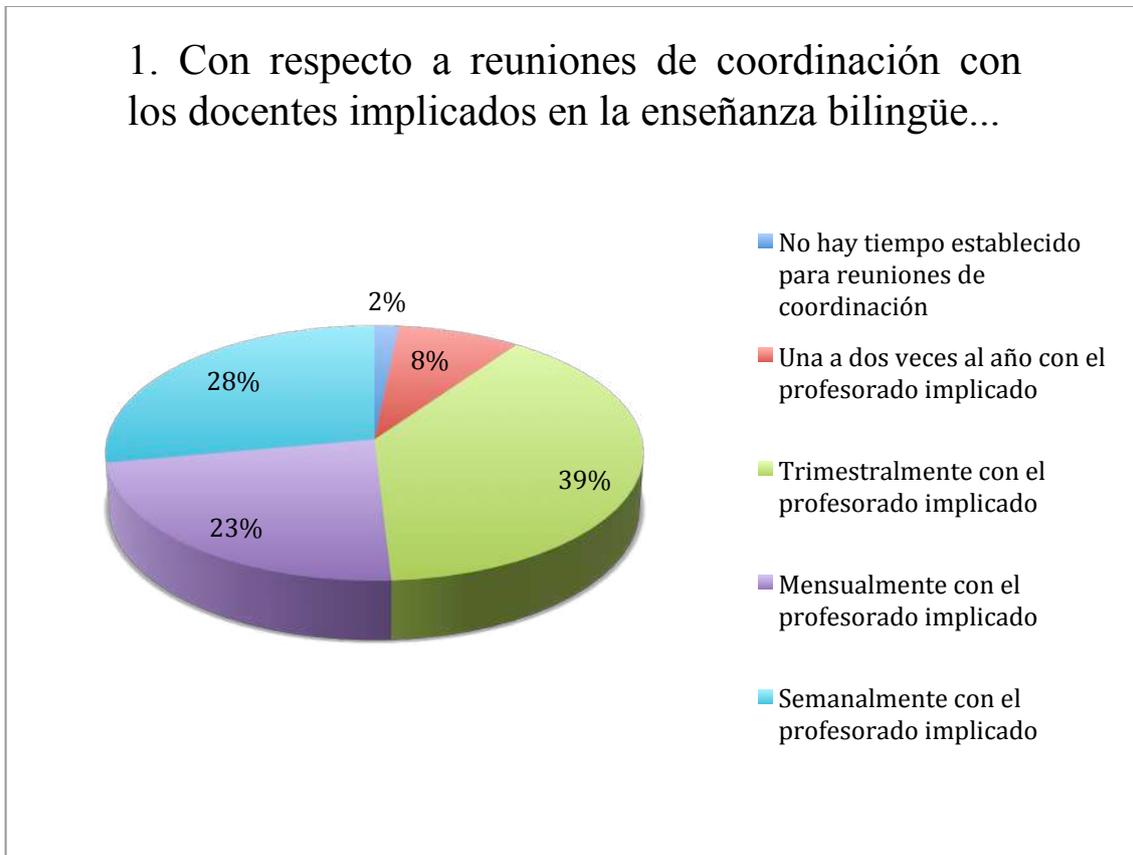


Figura 62: Porcentajes relacionados con la cuestión 1 del cuestionario de equipos directivos en la que se pregunta sobre las posibilidades de coordinación entre docentes. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 1 que se realiza en el cuestionario de equipos directivos demandamos información sobre las posibilidades que tienen los docentes implicados en los programas de reunirse durante su horario lectivo.

2. ¿Tiene asignada entre los docentes de su centro la función de coordinar programas europeos o internacionalización educativa?

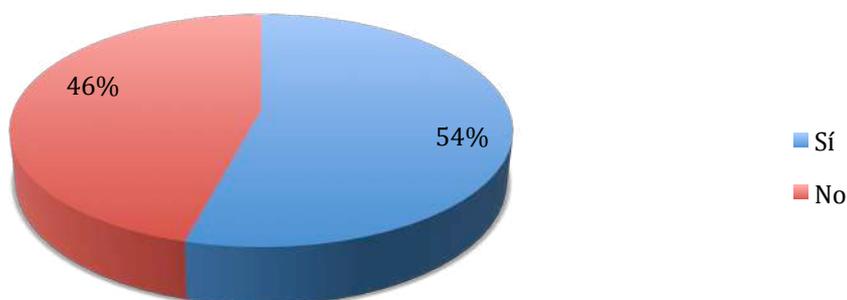


Figura 63: Porcentajes relacionados con la cuestión 2 del cuestionario de equipos directivos en la que se pregunta sobre la coordinación de programas internacionales. Fuente: elaboración propia.

La segunda cuestión del cuestionario de equipos directivos pregunta sobre la asignación de una persona en concreto de coordinar los programas de internacionalización educativa en el claustro de profesores.

5. ¿Qué relación considera que existe entre la enseñanza bilingüe y las actividades complementarias que se desarrollan en su centro educativo?

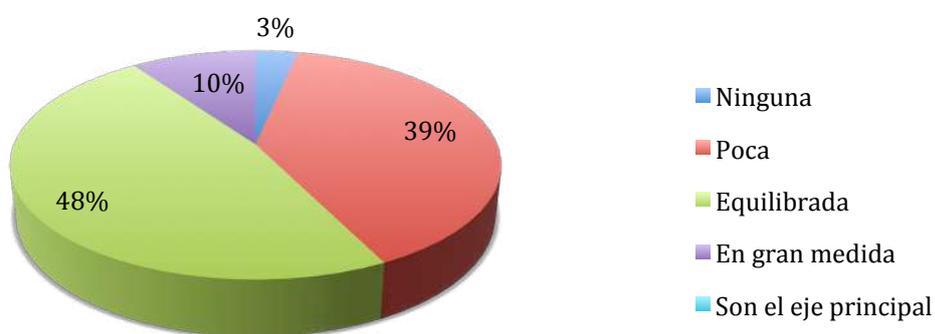


Figura 64: Porcentajes relacionados con la cuestión 5 del cuestionario de equipos directivos en la que se demanda sobre la relación entre el programa lingüístico y las actividades extraescolares del centro. Fuente: elaboración propia.

La pregunta número 5 del cuestionario de equipos directivos trata de recabar información sobre la relación entre las actividades complementarias que se desarrollan en el centro educativo y el programa de enseñanza de lenguas del mismo.

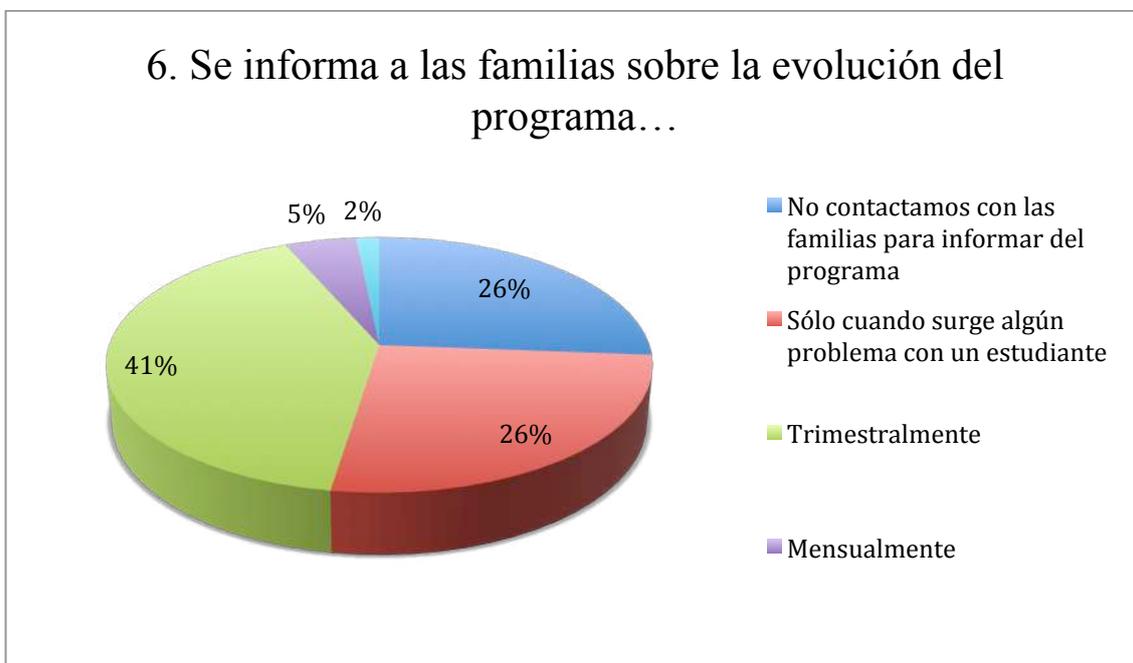
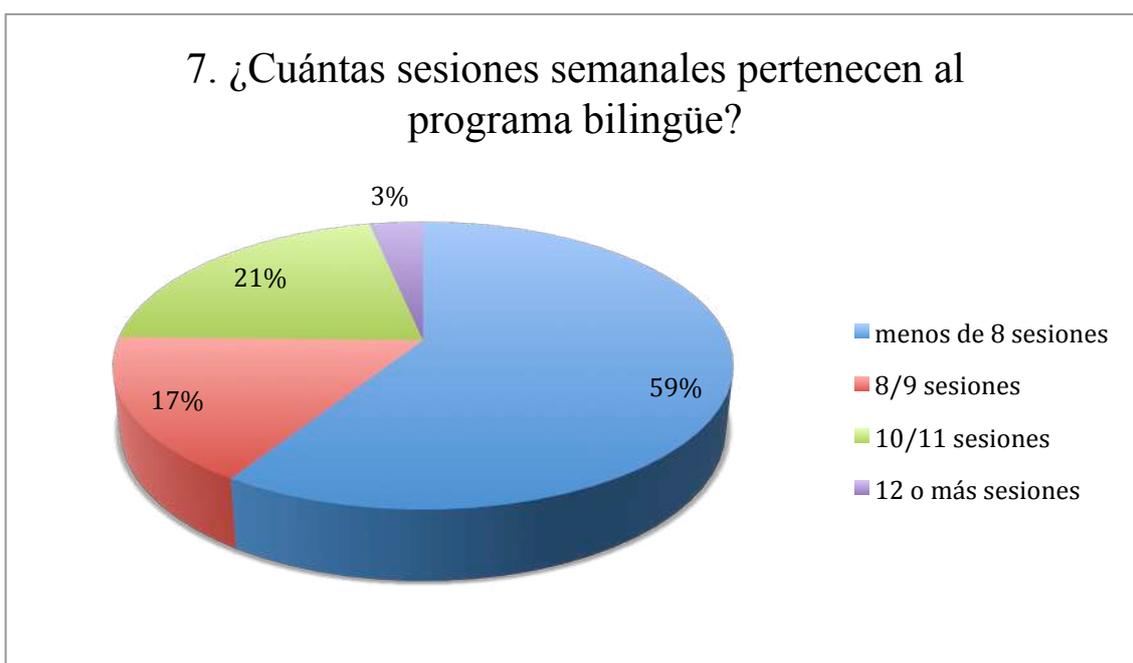


Figura 65: Porcentajes relacionados con la cuestión 6 del cuestionario de equipos directivos en la que se pregunta sobre la comunicación entre el centro y la familia. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 6 del cuestionario de equipos directivos nos interesa conocer la frecuencia con la que el centro educativo se pone en contacto con las familias para informar sobre aspectos básicos así como de la evolución del programa con las familias.



Capítulo 8: Resultados

Figura 66: Porcentajes relacionados con la cuestión 7 del cuestionario de equipos directivos en la que se requiere información sobre el número de sesiones del programa. Fuente: elaboración propia.

La pregunta 7 del cuestionario de equipos directivos solicita información sobre el número de sesiones con respecto al total del horario docente que pertenecen al programa bilingüe y de esta forma poder conocer la cantidad de input que pueden recibir los estudiantes.



Figura 67: Porcentajes relacionados con la cuestión 18 del cuestionario de equipos directivos. Fuente: elaboración propia.

En la pregunta 18 nos interesa conocer el grado de colaboración en opinión del equipo directivo que presta el servicio de inspección en su labor informativa y de asesoramiento con respecto a la implementación y el desarrollo de aspectos relacionados con el programa bilingüe en el centro educativo.

Capítulo 9: Conclusiones

Capítulo 9: Conclusiones de la investigación

“Con idiomas, siempre estás en casa”. **Edmund de Waal (2012)**.

9. Conclusiones de la investigación.

Poder comunicarse en diferentes lenguas extranjeras ha pasado a formar parte de la formación básica de nuestros estudiantes. Tal y como se ha reflejado en la presente investigación, los planes de estudios de los centros educativos ofrecen todo un rango de programas en la formación de idiomas desde educación infantil hasta los estudios de tercer grado, así como la formación a lo largo de la vida. Las políticas educativas reflejan la realidad económica y social con la que los estudiantes se encontrarán al abandonar el aula, una realidad marcada por dos elementos básicos; la cada vez más creciente globalización y el acceso a tecnologías de la información y la comunicación. Ambas características tienen un nexo en común: los idiomas.

Conscientes de esta realidad, la Unión Europea lleva apostando durante los últimos veinticinco años por una educación que sepa dar respuesta a las demandas socioeconómicas planteadas. El nacimiento y desarrollo de AICLE como enfoque metodológico ofrece la flexibilidad necesaria para poder adaptarse a diferentes contextos y las herramientas para hacer de la adquisición de lenguas extranjeras un proceso significativo y eminentemente práctico. Sus fundamentos psicopedagógicos y su facilidad de adaptación contextual han convertido a AICLE en protagonista de diferentes propuestas cuyo crecimiento exponencial incrementa año a año. En este sentido, son diversas las voces autorizadas que advierten de que, si bien puede constituir la herramienta idónea para la enseñanza de contenidos y lenguas extranjeras, el aumento descontrolado de iniciativas no reguladas podrían convertirse en su mayor debilidad (Coyle, 2007; Pérez Cañado, 2016b).

Es comprensible, por tanto, que puedan surgir dudas desde los diferentes ámbitos del sistema educativo, tanto sobre los procesos de implantación y puesta en marcha, como de desarrollo y mantenimiento en los centros de enseñanza; son numerosos los aspectos a atender y los referentes idóneos a los que acudir pueden quedar difuminados en la aparición emergente de iniciativas de carácter comercial o por la presión en la implantación de políticas educativas que cuestionan la calidad de los

procesos de implantación de AICLE (Marsh and Wolff 2006, Dalton-Puffer and Smit 2007, Lorenzo 2007). Este rápido crecimiento hace que además, existan autores que duden de la eficacia del sistema metodológico argumentando que AICLE puede funcionar más como herramienta para segregar a aquellos estudiantes con un nivel académico más destacado, y no para atender las exigencias académicas del resto (Paran, 2013; Bruton, 2013).

En este contexto planteado parece lógico pensar que es necesario pausar el momento de evolución de AICLE y hacer balance sobre su estado actual desde una de las perspectivas más importantes, la realidad sobre el desarrollo de los enfoques metodológicos en los centros educativos. La complejidad del sistema educativo hace que las vertientes que afectan a la enseñanza sean diversas: las políticas educativas, la literatura sobre el tema a estudiar, las bases psicopedagógicas sobre las que emergen las propuestas metodológicas, las actuaciones del docente o las percepciones de los estudiantes pueden ser factores que deben ser estudiados con detenimiento.

En nuestro caso, hemos planteado la cuestión de los centros educativos como eje principal de la investigación y cuyo análisis debería resolver el *problema* planteado anteriormente, sobre si los centros educativos españoles cuentan con los medios necesarios para desarrollar un programa bilingüe con garantías de éxito. Esta cuestión nos da pie a reformular nuestros objetivos y comprobar sus respuestas.

Objetivo principal: Analizar los recursos y condiciones de los centros educativos españoles que ofrezcan un programa AICLE como parte de su oferta educativa, y de esta forma poder responder a la hipótesis planteada.

El análisis que da respuesta a nuestro objetivo principal se llevó a cabo desde dos perspectivas. Se analizaron los centros educativos desde la perspectiva de los equipos directivos así como la de los docentes de asignaturas no lingüísticas en programas bilingües. La herramienta de toma de datos se dividía a su vez en diferentes dimensiones junto con algunas cuestiones o ítems individuales que aportaban una visión global y bastante completa del estudio de un centro educativo que desarrolle un programa bilingüe.

En términos generales, los equipos directivos de los centros educativos del sistema educativo español pueden cubrir un programa bilingüe de manera suficiente, pero no de manera muy holgada, si nos atenemos a los resultados de la escala propuesta

en la herramienta de toma de datos. Queda claro, sin embargo, que un mayor refuerzo o inversión en determinados aspectos clave incrementa exponencialmente la efectividad del programa en su totalidad; estos resultados coinciden con estudios previos sobre la temática como en el propuesto por Rodríguez-Sabiote, Madrid, Ortega-Martín y Hughes en su estudio sobre la influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España, que concluye que la percepción de los planes propuestos en los centros educativos bilingües por parte de los miembros de la comunidad educativa (exceptuando estudiantes) es moderadamente buena (Ortega-Martín, Hughes, y Madrid, 2018).

Para poder profundizar en nuestro objetivo principal y comprobar las aportaciones que esta investigación puede realizar, sería conveniente observar los resultados obtenidos por ámbitos de estudio, cuyas conclusiones se exponen en los objetivos secundarios

Objetivo secundario 1: estudiar la estructura de horarios y el nivel de coordinación entre los miembros de la comunidad educativa en los centros escolares.

La coordinación del trabajo, cuando se trata de un equipo docente en un centro educativo con un programa bilingüe, emerge como elemento fundamental para su posible éxito. En nuestro caso, al igual que el resto de subcategorías, hemos podido observar el prisma de la coordinación pedagógica desde la perspectiva de los equipos directivos y desde la visión de los docentes de ANL.

La dimensión coordinación es la que ofrece la ponderación media más elevada y de ahí se deduce la importancia que los equipos directivos le otorgan dentro del desarrollo de un programa. Por otro lado, tal y como se refleja en los resultados, aquellos centros que cuentan con la figura del coordinador de un programa bilingüe de manera activa del mismo obtienen mejores resultados en la valoración global del mismo. Esta valoración positiva con respecto al programa aumenta en aquellos centros que mantienen una relación directa con las familias a las que informa regularmente sobre la evolución de los estudiantes.

Con respecto al cuestionario docente, la valoración que se hace de la dimensión *coordinación docente* nos permite concluir que existe de manera directa un vínculo entre la coordinación docente y la participación en actividades que refuerzan valores culturales y aspectos relacionados con la internacionalización educativa. Otros aspectos

Capítulo 9: Conclusiones de la investigación

pedagógicos que se ven altamente reforzados si existe una buena coordinación de elementos del programa (comunicación entre docentes, horarios...) son la mejora en los sistemas de evaluación y, muy especialmente, en el uso de plataformas digitales para poder comunicarse con estudiantes y familias (durante el curso 2020/2021, curso inmediatamente posterior al confinamiento producido por la crisis sanitaria, un 94% de los docentes hacen uso de ellas).

La importancia de la coordinación como pieza base en las prácticas educativas de un programa bilingüe corrobora y se alinea en las conclusiones alcanzadas previamente en diferentes estudios, tales como los propuestos por Pérez (2008), que afirma que la existencia de una verdadera coordinación entre los docentes con el fin de planificar tareas, elaborar materiales y buscar recursos; Pavón *et al* (2014), que refuerzan en sus conclusiones la importancia de la coordinación docente en un programa bilingüe, especialmente entre el coordinador y el docente de L1, y Lova y Bolarín (2015) que afirman que la coordinación es útil e imprescindible en la implementación de un programa bilingüe para la calidad de su docencia y el éxito del mismo.

Objetivo secundario 2: obtener información sobre los recursos materiales y humanos con los que cuentan los centros.

Con respecto a la dotación de recursos con los que un centro educativo cuenta para el programa, nos interesa en gran medida observar la influencia directa que puede tener sobre el desarrollo de los programas en los centros educativos. En este sentido, se valoran tanto los recursos materiales (espacios, dotación TIC...) como humanos (docentes de apoyo, ratios poco elevadas, auxiliares de conversación).

Aunque pueda parecer evidente, una mayor dotación de recursos se traduce en una mayor aportación horaria al programa, y los resultados nos indican que aquellos centros educativos que tienen asignadas un mayor número de sesiones semanales dentro del programa educativo obtienen mejores resultados.

Desde el punto de vista de los docentes ANL, la dimensión relacionada con los recursos (especialmente las TIC) resulta ser una de las mejores valoradas. De acuerdo con los resultados obtenidos, existe una vinculación directa entre tener una mayor cantidad de recursos y la participación en actividades de promoción del programa e internacionalización educativa, así como en procesos de enseñanza relacionados con la

evaluación, destacando el uso variado de plataformas digitales; entre ellas, el paquete que ofrece Google para la gestión del aula destaca considerablemente. Deducimos por tanto que si bien los recursos materiales y humanos se valoran positivamente por los docentes, cobran especial importancia los recursos relacionados con las Tecnologías de Información y Comunicación; de hecho, el 79% de los docentes encuestados realiza un uso cotidiano de éstas en sus clases. Este concepto va en línea con las últimas investigaciones desarrolladas por David Marsh, en las que a través de MED (Marsh Education Design) explora perspectivas pedagógicas en las que AICLE se combina con entornos virtuales, el uso de inteligencia artificial y el aprendizaje remoto, especialmente tras la experiencia sufrida en las aulas tras la pandemia producida por el COVID-19.

Objetivo secundario 3: Conocer los planes de formación docente y cómo influyen en la valoración que los docentes tienen de sus clases.

La dimensión relacionada con la formación docente es la que recibe una menor puntuación en las valoraciones de los programas propuestos por los equipos directivos. Este aspecto sugiere que si bien los equipos valoran la importancia de la formación docente, no ofrecen planes específicos coordinados desde el propio centro educativo de manera específica como propuesta de mejora hacia el programa bilingüe; de hecho, el 65% de los centros educativos no ofrecen planes específicos de formación para los docentes vinculados al programa. Mas aún, el 92% de los equipos no pertenece a ningún tipo de red o asociación de centros de enseñanza bilingüe en el que pueda compartir experiencias e información. Los valores obtenidos con respecto a la formación desde el punto de vista de los equipos directivos se alinea con los obtenidos en los cuestionarios pertenecientes a los equipos docentes, obteniendo valores bajos e insuficientes con respecto a su formación; de hecho, al igual que los equipos directivos, el 74 % de los docentes no realiza ningún tipo de intercambio internacional y el 98% no pertenece a ningún tipo de red, asociación o grupo de docentes cuya temática principal sea AICLE y con la idea principal de intercambiar experiencias. Esto sugiere un énfasis en el rol individual del profesor en contra del trabajo en equipo para la formación continua. Se podría pensar que los docentes, a pesar de no intercambiar experiencias a nivel local o internacional podrían recibir una formación específica aceptable, sin embargo, en la misma línea que los equipos directivos, la formación docente con respecto a AICLE se podría definir como muy mejorable.

Capítulo 9: Conclusiones de la investigación

Tal y como se recoge en los resultados obtenidos, se puede afirmar que la valoración que los docentes tienen de su capacidad de conducir una sesión en lengua extranjera y el uso que realizan de metodologías activas es positivo, a pesar de la formación recibida.

Se puede afirmar como conclusión en este apartado que la formación necesaria para los docentes viene determinada por su pertinencia metodológica hacia AICLE de manera específica. Carece de sentido contar con cursos de formación si no están enfocados específicamente desde el punto de vista lingüístico y pedagógico hacia la práctica de AICLE en el aula. Tal y como Pavón *et al.* (2014) sugieren, el hecho de adoptar AICLE como enfoque metodológico no garantiza los resultados esperados si el docente no adopta las premisas necesarias y por tanto son conscientes de que deben cambiar su paradigma educativo. La formación debe cubrir una introducción práctica para la creación de actividades efectivas, dimensiones que desafortunadamente, no siempre se cubren.

Objetivo secundario 4: Conocer la valoración por parte de los docentes sobre los programas de enseñanza bilingüe en función de las diferentes provincias en el sistema educativo español.

Analizando las valoraciones medias de las 22 provincias participantes, se observa que el rango de puntuaciones es variado y muestra una diferencia significativa por parte de los cuestionarios de docentes de ANL sobre los programas educativos que se desarrollan en sus centros. En el rango superior de puntuaciones destacan las provincias de Baleares (6.5), Teruel (6) y Asturias (5.92) mientras que encontramos a Vizcaya (4.03), Huelva (4.07) y Cantabria (4.16) en el rango inferior de puntuaciones. Las diferencias entre provincias no se deben específicamente a las valoraciones de una sola dimensión (coordinación, recursos, apoyos, formación y autovaloración) sino que existen diferencias variadas entre ellas sin establecer un patrón determinado.

La diferencia en las valoraciones de los programas educativos en función del área geográfica corrobora los resultados obtenidos por Ortega-Martín, Hughes y Madrid (2018) que afirman en sus conclusiones que "... existen comunidades autónomas con medias más altas que otras debido a la mejor opinión de los agentes (todos menos el alumnado) que han valorado los programas bilingües de sus centros.".

Objetivo secundario 5: Ofrecer una herramienta de coordinación para docentes, equipos directivos e investigadores a través de una plataforma digital en la que aportar recursos, alternativas de trabajo e información sobre programas en los centros educativos, así como ejercer una labor divulgativa que refuerce la figura de AICLE.

El objetivo relacionado con la difusión y la labor divulgativa sobre AICLE reforzando una imagen positiva del enfoque metodológico en su labor de aula se cumple a través de la promoción de la página web que se encuentra dividida en diferentes secciones con diferentes materiales para el desarrollo de actividades, sesiones y unidades, así como vídeos y material informativo sobre la naturaleza del enfoque metodológico y diferentes aspectos didácticos relacionados. Optar por la difusión y el refuerzo a través del uso de los nuevos medios que ofrecen las plataformas digitales nos ha permitido observar a través de los contactos en formulario y por correo electrónico dos aspectos a tener en cuenta. Por un lado, el interés que suscita la naturaleza de AICLE en centros que desarrollan programas bilingües o plurilingües. Además, el uso de las TIC como herramienta de difusión, que si ya resultaba práctica como propuesta inicial, hemos observado que su uso como herramienta de trabajo ha crecido exponencialmente durante la crisis sanitaria producida por el COVID-19, ya que las respuestas en preguntas relacionadas con el uso de nuevas tecnologías y plataformas digitales mostraban el interés desde la comunidad docente por un uso cada vez más cotidiano de estas herramientas en la coordinación de programas AICLE.

La importancia del uso de las herramientas digitales y la competencia digital en docentes son aspectos que forman parte de las conclusiones propuestas por Trujillo-Sáez *et al* (2020a) en un estudio en el que mediante el análisis de las diferentes dimensiones planteadas por los autores, se analiza desde la perspectiva docente la nueva situación en la que nos encontramos desde la irrupción de la crisis sanitaria. La importancia sobre el uso y mejora de la competencia digital en los docentes como herramienta de formación permanente y trabajo, así como en la creación y difusión de contenido se refleja también en las conclusiones propuestas por Garzón *et al* (2020) en un estudio sobre el aprendizaje continuo y la competencia digital en la innovación educativa.

9.1 Implicaciones pedagógicas

Los hallazgos ofrecidos por esta investigación ofrecen una imagen del espectro de cualidades y características que definen los programas AICLE en los centros educativos españoles en 22 provincias diferentes. Este análisis nos ha permitido observar las cualidades positivas, las virtudes así como las diferentes carencias de los centros educativos. Lo más significativo en este sentido es haber podido estudiar las relaciones entre estos elementos de manera comparativa y obtener conclusiones pertinentes.

Debemos destacar que uno de los principales propósitos de investigar en el campo de la educación es el de poder ofrecer propuestas de mejora a través de los resultados obtenidos (Corral, 2017). La finalidad es hacer que los programas AICLE que se ofrecen en los centros educativos sea de calidad y garanticen una mejora en el día a día en el aula, donde convergen todos los esfuerzos realizados por todos los agentes implicados en la educación. Teniendo en cuenta los resultados obtenidos, las conclusiones pertinentes y las limitaciones lógicas se pueden ofrecer una serie de implicaciones pedagógicas que ayuden en este sentido

En un contexto educativo en el que la planificación de los programas se realiza desde propuestas normativas *top-down* sería conveniente alcanzar un consenso general en el diseño de la legislación y su puesta en práctica en los diferentes sistemas educativos a nivel europeo. El esfuerzo que realiza la Comisión Europea en la promoción de lenguas y su enseñanza, puede perder parte de su efectividad si su puesta en práctica se difumina en la diversidad que ofrecen las diferentes CCAA en España, por lo que un marco legislativo más uniforme sería altamente deseable.

Tal y como hemos observado hasta el momento, los elementos que componen AICLE como enfoque metodológico son variados. Si bien el producto final debe verse reflejado en el aula, la coordinación de sus componentes (investigación, políticas y prácticas educativas) deben ofrecer una conexión entre ellas que ofrezcan una base sólida (Mcdougald, 2016). Sería conveniente el desarrollo por parte de las comunidades educativas la propuesta de un espacio de trabajo e investigación en el que dicha conexión se pueda realizar de manera coherente.

Sería conveniente la creación de un modelo consensuado de implantación de AICLE en centros educativos sometida a una evaluación continuada. Este modelo

Capítulo 9: Conclusiones de la investigación

debería poder implantarse en función de las características propias de los sistemas educativos de las diferentes CCAA, de manera que se puedan respetar tanto la propuesta de un marco común como la flexibilidad que propone AICLE como enfoque metodológico.

Si se estima conveniente la creación de un modelo común de implantación, no lo debería ser menos la creación de un marco común de formación docente. El estudio revela carencias en la formación específica relacionada con el desarrollo de unidades AICLE como parte fundamental de la formación docente. A tenor de los resultados obtenidos, sería conveniente contar con la participación de los centros educativos en la coordinación de las prácticas formativas, incentivando, muy especialmente, el intercambio de experiencias docentes desde los propios centros educativos a través de una Plataforma Nacional en la que se compartan patrones de implantación y desarrollo de los planes de enseñanza AICLE.

La creación de una plataforma digital de coordinación de los agentes implicados como la propuesta en el estudio, la implementación de un marco común en los centros y la creación de una plataforma de formación docente requieren, en última instancia, no solo de la voluntad de los responsables educativos en los centros, sino de la inversión económica por parte de las autoridades para poder paliar la ausencia de recursos (Dalton- Puffer, 2011)

En último lugar, y como parte de la evolución del modelo de AICLE, sería conveniente promover la investigación específica sobre modelos de integración de las TIC como elemento fundamental del enfoque metodológico. Una de las conclusiones más importantes en función de los resultados refleja el uso cada vez más cotidiano de las Tecnologías de la Información y la Comunicación tanto en la gestión del centro educativo como en las sesiones de aula. Autores como David Marsh, responsable de la definición de AICLE, abogan por incluir la dimensión de las TIC como uno de sus pilares básicos y fomenta la investigación de uso de las nuevas tecnologías en este sentido.

9.2 Límites de la investigación

Poder detectar las limitaciones propias de un estudio forma parte de la investigación en sí, ya que con ello podemos identificar áreas de la investigación que requieren de una atención específica, y valorar posibles ampliaciones o futuras

Capítulo 9: Conclusiones de la investigación

aportaciones, sobretodo si tenemos en cuenta la amplitud de la materia que estamos tratando.

En primer lugar y teniendo en cuenta la muestra obtenida, nos habría gustado poder ampliar la misma en dos aspectos: por un lado, hubiese sido conveniente alcanzar un número superior de provincias representadas en la muestra; si bien el número es estadísticamente significativo, se podría considerar idóneo haber alcanzado un número superior en la representatividad de provincias españolas. Por otro lado, unas provincias se han mostrado mucho más participativas que otras en su representación; la respuesta no siempre ha sido equitativa y mientras las provincias de CCAA como Andalucía o Canarias han tenido una mayor aportación, otras CCAA como Castilla la Mancha o la Comunidad Valenciana han contando con una aportación menor.

En segundo lugar, se debe dejar claro que una de las aportaciones más innovadoras es la de poder ofrecer sugerencias directas a modo de retroalimentación con la finalidad de incidir de manera positiva en los contextos educativos en los que se desarrollaba, hubiese sido deseable poder contar con algún tipo de mecanismo que realice un seguimiento de dicho aporte. En muchas ocasiones, la transferencia de información y el impacto real que la investigación pudiese tener sobre la práctica educativa es difícil de medir y, por tanto, las posibles repercusiones quedan en el olvido.

En tercer lugar, y observando la perspectiva metodológica, se puede decir que el formato propuesto por la herramienta de toma de datos permite obtener información muy valiosa para la investigación; sin embargo las entrevistas personales hacia los agentes implicados hubiesen permitido conocer el punto de vista personal de equipos y docentes desde una perspectiva diferente que aporte soluciones y datos relevantes.

Unos de los aspectos que han resultado más complicados en el desarrollo de la investigación es poder acotar las categorías e intentar abarcar el máximo de información en el mínimo de preguntas con la finalidad de realizar una herramienta de toma de datos más ágil y fluida en la transmisión de información. Como se ha mencionado previamente, el campo de estudio es muy amplio y considerar todos los aspectos relevantes resulta extremadamente difícil, si no imposible.

En cuarto y último lugar, debemos mencionar que gran parte de la información obtenida corresponde a los datos ofrecidos por las diferentes CCAA pertenecientes al sistema educativo español; si bien esto nos ha permitido cumplir los objetivos

propuestos hemos encontrado especialmente complicado poder obtener información sobre los programas lingüísticos en función de la Comunidad o Ciudad Autónoma, ya que diecisiete Comunidades y dos Ciudades diferentes implica el acceso a diecinueve portales diferentes en los que no siempre se detalla la información de manera uniforme y con criterios de contenido muy dispares entre ellos.

9.3 Propuestas de futuro en la investigación

Con la idea de poder paliar las limitaciones mencionadas y aportar ideas de investigaciones en un futuro inmediato, es conveniente proponer áreas de estudio que permitan a la comunidad educativa avanzar en las mismas líneas de investigación.

Sería conveniente ampliar la investigación realizada a diferentes sistemas educativos tanto dentro del territorio de la Unión Europea como a sistemas extracomunitarios. Un análisis contrastivo de los diferentes sistemas educativos en los mismos términos propuestos en este estudio podría suponer contar con información realmente valiosa para la mejora de los programas.

Por otro lado, un factor a tener en cuenta de cara al futuro pasaría por ampliar el formato metodológico que permita una segunda fase de investigación que permita al investigador, mediante entrevistas a los agentes implicados, conocer perspectivas alternativas y sin duda mucho más personalizadas sobre la situación de los programas en los centros educativos.

A tenor de los resultados obtenidos, una propuesta de futuro pasa por la creación de un modelo de implantación de un programa AICLE en centros educativos y poder monitorizar y contrastar los resultados de diferentes centros educativos, así como la propuesta de modelos didácticos con propuestas metodológicas que sirvan de referencia para el desarrollo de la labor docente (véase Musso Buendía, 2021).

En última instancia, sería apropiado animar a otros autores e investigadores a profundizar y ampliar el área de estudio con el fin último de mejorar la implantación de los programas AICLE en los centros educativos y la coordinación de los programas ya existentes.

Capítulo 9: Conclusiones de la investigación

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

10.1 Referencias bibliográficas

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>

Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura Eurydice (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa*. Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/503476>

Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and Non-Trained Language Teachers on CLIL

Methodology: Teachers' Facts and Opinions about the CLIL Approach in the Primary Education Context in Spain. *LACLIL* 11 (1): 39-64

Alibekova, Z. y Urinboyeva, F. (2020). Methods of a communicative approach in teaching English. *EPRA International Journal of Research and Development*. 5 (1). DOI: 10.36713/epra2016

Álvarez, G. Giraldo, M y Navarro C. (2017): Uso de TIC en investigación cualitativa: discusión y tendencias en la literatura. *Katharsis*, N23, PP: 218-235

Amat, A., Vallbona, A. y Martí, J. (5-8 de septiembre de 2017). *Percepciones de futuros maestros de infantil y primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en inglés*. X Congreso Internacional sobre Investigación Educativa de las Ciencias. Sevilla (España),. *Enseñanza de las Ciencias, N.. Extraordinario* (2017): 4931 4936

Anderson, L. W. y Krathwohl, D. R., et al. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group).

Anderson, J. A. E., Mak, L., Keyvani Chahi, A., & Bialystok, E. (2018). The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population. *Behavior Research Methods*, 50(1), 250–263. Obtenido de: <https://doi.org/10.3758/s13428-017-0867-9>

Andúgar, A., Cortina, B., y Tornel, M. (2019). Tratamiento de la lengua extranjera en

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas españolas. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 23(1), 467–487. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9163>

Arnáiz Castro, P. (2020). El factor ansiedad en el alumnado español de los programas AICLE: evidencias y lagunas. En Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces (Eds.). *Educación bilingüe: perspectivas desde el sistema educativo español* (pp 99-112). Junta de Andalucía. <http://hdl.handle.net/10553/77941>

Arocena, E. Cenoz, J. y Gorter, D. (2015). Teachers' Beliefs in Multilingual Education in the Basque Country and in Friesland. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 3 (2): 169-193.

Aslandağ, b y Yanpar, T. (2014). Dual-coding versus context-availability: Quantitative and qualitative dimensions of concreteness effect. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 116, 4814 – 4818. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1030

Baetens Beardsmore, H. (1986), *Bilingualism: Basic Principles*, 2nd edn, Avon, England, Multilingual Matters.

Baetens Beardsmore, H. (2002). 'The significance of CLIL/EMILE' en D. Marsh (ed.): *CLIL/EMILE the European Dimension*. University of Jyvaskyla, pp. 24–6.

Ballester, E. (2015). Exploring Primary School CLIL Perceptions in Catalonia: Students', Teachers' and Parents' Opinions and Expectations. *International Journal of Bilingualism and Bilingualism* 18 (1): 45-59

Baker, C. (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 5th Edn. Clevedon: Multilingual Matters.

Ball, P., Kelly, K. y Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.

Barcelona European Council. (2002). *Presidency conclusions*. European Commission.

Baum, S., & Titone, D. (2014). Moving toward a neuroplasticity view of bilingualism, executive control, and aging. *Applied Psycholinguistics*, 35(5), 857–894. Obtenido de: <http://dx.doi.org.lib-ezproxy.concordia.ca/10.1017/S0142716414000174>

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

- Bednar, A.K., Cunningham, D., Duffy, T.M., y Perry, J.D. (1991). *Theory into practice: How do we link?* En G.J. Anglin (Ed.), *Instructional technology: Past, present, and future*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Bergmann, J. and Sams, A., (2009). Remixing Chemistry Class: Two Colorado Teachers Make Vodcasts of Their Lectures to Free Up Class Time for Hands-On Activities. *Learning & Leading with Technology*, 36(4), pp.22-27.
- Bertolin, L. Kremer, M. Ourique, A. Mahlmann, L. Kipper, Dohan, M. López-Robles, J. Cobo, M. y Tortorella, G. (2021) An overview of 42 years of lean production: applying bibliometric analysis to investigate strategic themes and scientific evolution structure. *Technology Analysis & Strategic Management*, 33:9, 1068-1087, DOI: [10.1080/09537325.2020.1865530](https://doi.org/10.1080/09537325.2020.1865530)
- Bishop, J.L. y Verleger, M.A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research*. In ASEE National Conference Proceedings, Atlanta, GA (Vol. 30, No. 9).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.
- Bolarín, M.J. Porto, M. y García-Villalba, R.M. (2012). Los programas bilingües en la Región de Murcia: situación y valoraciones de profesores de disciplinas no lingüísticas. *Educatio Siglo XXI* 30 (2): 255-288.
- Breidbach, S., y Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany: Results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 5-16.
- Brumfit, C., Johnson, K. (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford University Press
- Bruton, A. (2011). Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research. *Elsevier*. Retrieved from doi:10.1016/j.system.2011.08.002
- Bruton, Anthony. (2013). CLIL: Some of the reasons why ... and why not. *System* 41(3):587–597. DOI: 10.1016/j.system.2013.07.001
- Burke, P. (2006): *Lenguas y comunidades en la Europa moderna*, Madrid: Akal.
- Caballero Aldunate, I. (2020). *The impact of motivation on English language learning*

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

in Primary Education: a gamified proposal within a CLIL approach. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Universidad Pública de Navarra.

Casal, S. (2008). *Cooperative learning in CLIL contexts: Ways to improve students competences in the foreign language classroom*. Universidad Pablo de Olavide.

Casal, S. and Moore, P. (2009). The Andalusian Bilingual Sections Scheme: Evaluation and Consultancy. *International CLIL Research Journal*. <http://www.icrj.eu/12-743>.

Casas, J., Repullo, J.R y Donado, J. (2002). *La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (II)*. Madrid: Escuela Nacional de Salud.

Castaño, 2012. ¿Desinhibe el hablar con un nativo? Los auxiliares de conversación como elementos motivadores para derribar las inhibiciones iniciales en el aula de lengua inglesa. *Campo Abierto*, vol. 31, 1; pp. 133-148

Cazau, P (2006). *Introducción a la investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Galeón: Buenos Aires.

Cenoz, J. and Gorter, D. (2013). Towards a Plurilingual Approach in English Language Teaching: Softening the Boundaries Between Languages. *Tesol Quarterly*, 47, 591-599. doi:10.1002/tesq.121.

Cenoz, J., Genesee, F. y Gorter, D. (2013). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*. DOI: 101093/applin/amt011.

Cerezo Herrero, E. (2019). Análisis sobre la enseñanza en inglés en la Comunitat Valenciana desde la perspectiva de maestros y profesores. *Lynx-Annexa* 24.

Cisneros Puebla, C. A. (2003). Análisis cualitativo asistido por computadora. *Sociologias*, (9), 288-313. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-45222003000100010>

Cisneros Puebla, C. A., Davidson, J. (2012). Qualitative Computing and Qualitative Research: Addressing the Challenges of Technology and Globalization. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), 1-11. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1853/3391>

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the fuzzy sets theory field. *Journal of Informetrics*, 5, 146–166.

Collins, L., R. H. Halter, P. M. Lightbown, and N. Spada.(1999). Time and the distribution of time in L2 instruction. *TESOL Quarterly* 33/4: 655–80.

Comunidad de Madrid. *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. (2018). Consejería de Educación e Investigación.

Contesse, A y Cehlers C. (2010). Escenarios bilingües: una visión global., *Escenarios bilingües. El contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*, Bern, Suiza: Peter Lang, 7-39.

Colás, B. (2009). *Competencias científicas para la realización de una Tesis Doctoral*.

Davinci Continental.

Cook, T.D. y Reichardt, Ch. J. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en la investigación evaluativa*. Madrid: Edit. Moranta.

Corral, S. (2017). *La Competencia Escrita en Lengua Inglesa en Alumnos Monolingües y Bilingües de 4ºESO*. Tesis Doctoral Universidad de Granada. Granada. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/>

Consejo de Europa (2003). *Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*. Bruselas.

Costa, F. and Coleman, J. (2010). Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research. *International CLIL Research Journal*. <http://www.icrj.eu/13-741>.

Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Council of Europe. (2007). *Communication from the Commission to the Council of 13 April 2007 entitled 'Framework for the European survey on language competences'* [COM (2007) 184 final. Bruselas.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Council of Europe. (2007). *Guide for the development of language education policies in Europe. From linguistic diversity to plurilingual education*. Council of Europe., http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf

Council of Europe. (2014). *Conclusions on multilingualism and the development of language competences*. Council of Europe. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614\(06\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52014XG0614(06))

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

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10 (5): 543–62. <http://doi.org/10.2167/beb459.0>.

Coyle, D. (2008). ‘CLIL-A pedagogical approach from the European perspective’ in N. Van Dusen-Scholl and N.H. Hornberger (eds): *Encyclopedia of Language and Education*. Springer, pp. 97–111.

Coyle, D.; Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.

Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language (Second Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J.(2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dale, L. and Tanner, R. (2012). *CLIL Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dalton-Puffer, C. and Nikula,T. (2006). Pragmatics of Content-based Instruction: Teacher and Student Directives in Finnish and Austrian Classrooms. *Applied Linguistics*. <http://applied.oxfordjournals.org>

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Dalton-Puffer, C. Hüttner, J. Schindelegger, V. and Smit, U. (2009). Technology-Geeks Speak Out: What Students Think About Vocational CLIL. *International CLIL Research Journal*. <http://www.icrj.eu/12-741>.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content and Language Integrated Learning: From Practice to Principles?. *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

Dalton-Puffer, C. Llinares, A. Lorenzo, F. y Nikula, T. (2014). You Can Stand Under My Umbrella: Immersion, CLIL and Bilingual Education. A Response to Cenoz, Genesee & Gorter (2013). *Applied Linguistics*. 35-2: 213–218.

Daryai-Hansen, P., Gerber, B., Lőrincz, I., Haller, M., Ivanova, O., Krumm, H. -J., & Reich, H. H. (2015). Pluralistic approaches to languages in the curriculum: The case of French-speaking Switzerland, Spain and Austria. *International Journal of Multilingualism*, 12(1), 109–127. <https://doi.org/10.1080/14790718.2014.948877>

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. (2011). Teachers' Beliefs about the Role of Prior Language Knowledge in Learning and How These Influence Teaching Practices. *International Journal of Multilingualism* 8 (3): 216–34.

De la Vega, C. (2013). La coordinación docente en modelos AICLE. *Padres y Maestros*, 329, (21-25)

Delicado, G. y Pavón, V. (2016). Training primary student teachers for CLIL: innovation through collaboration. *Pulso*, 39. 35-57.

Derrick, B. y White, P. (2017). Comparing Two Samples from an Individual Likert Question. *International Journal of Mathematics and Statistics* 18 (3): 1-13.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., Nacke, I. (2011). Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments 9–15. doi.org/10.1145/2181037.2181040

Dombi (2010). Bulletin of the Transilvania University of Braşov.. *Series IV: Philology and Cultural Studies*, Vol. 3, 52.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Dornyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, Vol. 78, 3, pp. 273-284.

Durán-Martínez, R. y Beltrán-Llavador, F. (2016). A Regional Assessment of Bilingual Programmes in Primary and Secondary Schools: The Teachers' Views. *Porta Linguarum* 25: 79-92.

Etxebarria, M. (1995). *El bilingüismo en el estado español*. Bilbao : FBV, D.L.

Echevarría, J. Vogt, M y Short, D.(2017). *Making Content Comprehensible for English Learners. The SIOP Model*. 5th ed. Upper Saddle River: Pearson.

European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*, Publications Office.

Fernández-Fontecha, A. O'Halloran, K. Wignell, P. Tanca, S. (2019). Scaffolding CLIL in the science classroom via visual thinking: A systemic functional multimodal approach. *Linguistics and Education* 55. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.100788>

Fernández, R. y Halbach, A. (2011). *Analysing the Situation of Teachers in the CAM Bilingual Project after Four Years of Implementation*. En Ruiz de Zarobe, Y. Sierra, J.M. y Gallardo, F. *Content and Foreign Language Integrated Learning. Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern: Peter Lang: 241-270.

Fernández, R. Pena, C. García, A. y Halbach, A. (2005). La implantación de proyectos educativos bilingües en la Comunidad de Madrid: las expectativas del profesorado antes de iniciar el proyecto. *Porta Linguarum* 3: 161-173.

Figuroa, J. (2015). Using Gamification to Enhance Second Language Learning. *Digital Education Review*, 21, 32-54. <http://greav.ub.edu/der>

Forehand, M. (2011). *Bloom's Taxonomy. Emerging Perspective on Learning, Teaching and Technology*. University of Georgia.

Fortanet-Gómez, I. y Ruiz-Garrido, M. (2009). *Sharing CLIL in Europe*. En M.L. Carrió-Pastor (Ed.), *Content and language integrated learning: Cultural diversity* (pp. 47-75). Frankfurt: Peter Lang.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Frigols, Mehisto y Marsh. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.

Gamboa, MG. y Espinar, MC. (2021). CLIL teacher's initial education: a study of undergraduate and postgraduate student teachers. *Encuentro-revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 29, 104-119.

Gannod, G.C., Burge, J.E. and Helmick, M.T. (2008). *Using the inverted classroom to teach software engineering*. In Proceedings of the 30th international conference on Software engineering (pp. 777-786). ACM.

García-Bellido, R. y Cerezo, E. (2021). How do plurilingual trainee teachers view the clil challenge?. A case study. *Miscelánea: a journal of English and American studies* 63 (2021): pp. 33-56.

García López, M. y Bruton, A. (2013). Potential Drawbacks and Actual Benefits of CLIL Initiatives in Public Secondary Schools. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781783090716-016>.

García Mayo, M.P. and Villarreal, I. (2010). The development of suppletive and affixal tense and agreement morphemes in the L3 English of Basque-Spanish bilinguals. *Second Language Research*. <http://slr.sagepub.com/content/27/1/129>

García, O., y Otheguy, R. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Commonalities and divergences. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1598932>

Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.

Garzón Artacho, E.; Martínez, T.S.; Ortega Martín, J.L.; Marín Marín, J.A.; Gómez García, G. (2020). Teacher Training in Lifelong Learning—The Importance of Digital Competence in the Encouragement of Teaching Innovation. *Sustainability*, 12, 2852. <https://doi.org/10.3390/su12072852>

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Gibbons, P. (2015). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching English language learners in the mainstream classroom*. Portsmouth: Heinemann.

Gillies, R. M. (2007): *Cooperative Learning: Integrating theory and practice* . (Ed.) Sage Publications. Los Ángeles.

González Piñeiro, M. (2005). *Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad*, Glosas Didácticas, 14, 87-94.

Gorter, Durk. 2015. Multilingual Interaction and Minority Languages: Proficiency and Language Practices in Education and Society. *Lang. Teach* 48 (1): 82–98. <https://doi.org/10.1017/S0261444812000481>

Goullier, F. (2006). *What is understood by plurilingualism?*. Les Langues Modernes. Paris: Association des professeurs de langues vivantes.

Halbach, A. (2010). *From the classroom to university and back: teacher training for CLIL in Spain at the Universidad de Alcalá* in D. Lasagabaster and Y. Ruiz de Zarobe (eds): *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Cambridge Scholars Publishing, pp. 243–56.

Haukås, A. (2015). Teachers' Beliefs about Multilingualism and a Multilingual Pedagogical Approach. *International Journal of Multilingualism* 13 (1): 1–18. <http://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>

Heining-Boynton, A. L. y Haitema, T. (2007). *A ten year chronicle of student attitudes toward foreign language in elementary school*. *The Modern Language Journal* 91(2): 149–68.

Herzog-Punzenberger, B., Le Pichon-Vorstman, E.; Siarova, H.(2017). *Multilingual Education in the Light of Diversity: Lessons Learned*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union doi: 10.2766/71255

Hughes, S. P., Ortega-Martín, J. L. y Madrid, D. (2018). *Proyecto de Investigación para la Evaluación de los Programas AICLE*. En J. L. Ortega Martín, S. Hughes y D. Madrid

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

(Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe* (pp. 31-40). Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (MECD).

Hunt, M. (2010). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*.
<http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2011.571765>

Infante, D. Benvenuto, G. Lastrucci, E. (2008). Integrating Content and Language at Primary School in Italy: Ongoing Experimental Research. *International CLIL Research Journal*. <http://www.icrj.eu/11-745>

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72

Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(34), 85-118.

Kobicheva, A. Olkhovik, N. y Tokavera, E. (2020). *The Design of Integrated Learning Model for CLIL-learners*. IOP Conf. Series: Materials Science and Engineering. IOP Publishing. doi:10.1088/1757-899X/940/1/012128

Koksal, D. & Ulu, Ö.G. (2018). Language assessment through Bloom's Taxonomy. *Journal of Language and Linguistic Studies* 14 (2), 76-88.

Kumar, R., Chowdhry, B.S. & Kazi, H. (2017). Identifying cognitive weaknesses in students learning through Bloom's taxonomy. *JICTRA* 8(2), 68-73.

Lage, M.J., Platt, G.J. y Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *The Journal of Economic Education*, 31(1), pp.30-43.

Lambert, W.E. (1974). *Culture and language as factors in learning and education*. en: F. Aboud y R.D., Meade (eds.), *Cultural factors in learning*, Bellingham, Western Washington State College.

Lancaster, N. (2016). Stakeholder Perspectives on CLIL in a Monolingual Context. *English Language Teaching* 9 (2): 148-177.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Laorden, C. y Peñafiel, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa* 28 (2): 325-344.

Lasagabaster, D. y Sierra, J. (2009). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT Journal Volume* 64/4 October 2010; doi:10.1093/elt/ccp082 367a

Lasagabaster, D. (2010). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*.

<http://dx.doi.org/10.1080/17501229.2010.519030>

Lau, S. M. C., y Van Viegen, S. (eds.). (2020). *Plurilingual pedagogies: Critical and creative endeavors for equitable language in education*. Springer

Le Pichon-Vorstman, E., Siarova, H., Szönyi, E. (2020). *The future of language education in Europe: case studies of innovative practices*, NESET report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. doi: 10.2766/81169

Levchuk, P. (2019). Ukrainian, Polish and Russian trilingualism among Ukrainians of non-Polish origin living in Poland. *Cognitive Studies | Études cognitives*. Article 1988. <https://doi.org/10.11649/cs.1988>

Li, D. Wei, y Moyer, M. (Ed.). (2008). *The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism*. New York: Wiley.

Li, d.y Zhang, L. (2020). Exploring teacher scaffolding in a CLIL-framed EFL intensive reading class: A classroom discourse analysis approach. *Language Teaching Research*. DOI: 10.1177/1362168820903340journals.sagepub.com/home/ltr

López-Herrera, A.G., Cobo, M.J., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2010). A bibliometric study about the research based on hybridating the fuzzy logic field and the other computational intelligent techniques: A visual approach. *International Journal of Hybrid Intelligent Systems*, 17(7), 17–32.

López-Robles, J.R., Cobo, M.J., Gutiérrez-Salcedo, M. et al. (2021). 30th Anniversary of Applied Intelligence: A combination of bibliometrics and thematic analysis using SciMAT. *Appl Intell* 51, 6547–6568. <https://doi.org/10.1007/s10489-021-02584-z>

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

López Valero, A., Valverde Caravaca, R., Encabo Fernández, E. (2020). Una investigación sobre el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas extranjeras (AICLE) en Educación Primaria. El uso de técnicas para la formulación de preguntas eficaces. *Porta Linguarum* 33, 63-74).

Lloranc-Paszylk, B. (2009). Integrating Reading and Writing into the Context of CLIL Classroom: Some Practical Solutions. *International CLIL Research Journal*, 1 (2), 47-53.

Lorenzo, F. (2007). The Sociolinguistics of CLIL: Language Planning and Language Change in 21st Century Europe. *RESLA* Vol. Extra 1: 27–38.

Lorenzo, F. (2008). Instructional discourse in bilingual settings. An empirical study of linguistic adjustments in content and language integrated learning. *The language learning journal*, 36. <http://dx.doi.org/10.1080/09571730801988470>

Lorenzo, F. Trujillo, F. y Vez, J.M. (2011). *Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas*. Madrid: Síntesis.

Lova, M. Bolarín, M.J. y Porto, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: Valoraciones de docentes. *Porta Linguarum* 20: 253-268.

Lova, M. y Bolarín, M.J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.aula.2015.03.001>

Lozano-Martínez, L. (2017). Los docentes en los programas de educación bilingüe en Cantabria. *ELIA Revista de Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada* 17: 96-123.

Luk, G., y Bialystok, E. (2013). Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage. *Journal of Cognitive Psychology*, 25(5), 605–621. <https://doi.org/10.1080/20445911.2013.795574>

Lundverg, A. (2018). Multilingual educational language policies in Switzerland and Sweden. *Language Problems and Language Planning* 42:1, pp. 45–69. <https://doi.org/10.1075/lplp.00005.lun>

Luria, A.R. (1974). *Fundamentos de neuropsicología*. Barcelona: Fontanela.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

McDouglad, J.S. (2016). Is CLIL becoming a hub connecting research, Policy, and practice? *Laclil*, 9 (1), 7-16.

Macnamara, J. (1967) The bilingual's linguistic performance: A psychological overview. *The Journal of Social Issues*, 23, pp. 58-71.

Madrid, D. (2021). Motivational Potential of Bilingual and Non-bilingual Programmes in Secondary and Tertiary Education. *Porta Linguarum*, 36, pp. 193-212. 10.30827/portalin.v0i36.16700

Mair, C. (2003). *The Politics of English as a World Language*. Amsterdam: Rodopi.

Many, E., Deborah D, Donna Lester T, y Kim C. (2009). Profiles of three preservice ESOL teachers' development of instructional scaffolding. *Reading Psychology* 30, 2: 148–74. doi:10.1080/02702710802275256.

Marian, V., Blumenfeld, H. K., y Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50(4), 940–967. Obtenido de: [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/067\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/067))

Marian, V., & Hayakawa, S. (2020). Measuring bilingualism: The quest for a “bilingualism quotient.” *Applied Psycholinguistics*, 42(2), 527–548. <https://doi.org/10.1017/S0142716420000533>

Marín-Marín, J.A., Moreno-Guerrero, A.J., Dúo-Terrón, P. (2021). STEAM in education: a bibliometric analysis of performance and co-words in Web of Science. *IJ STEM Ed* 8, 41. <https://doi.org/10.1186/s40594-021-00296-x>

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

Martín, M. (2010). Notes to the history of teaching foreign languages: the teaching of grammar. *Tejuelo*, 8, 59-76.

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

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Martínez Agudo, J.D. (2019). The Impact of CLIL on English Language Competence in a Monolingual Context: A Longitudinal Perspective. *The Language Learning Journal* 48 (1): 36-47. DOI: 10.1080/09571736.2019.1610030

Mehisto, P. (2012). Criteria for producing CLIL learning material. *Encuentro*, 21, 25-33.

MEFP (2020). *Estadística de las enseñanzas no universitarias 2019-2020*. Madrid: MEFP. Subdirección General de Estadística y Estudios.

Merino, J. y Lasagabaster, D. (2018). CLIL as a Way to Multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21 (1): 79-92.

Moore, E. and Dooly, M. (2010). “How Do the Apples Reproduce (Themselves)?” How Teacher Trainees Negotiate Language, Content, and Membership in a CLIL Science Education Classroom at a Multilingual University. *Journal of language, identity and education*. (1):58-79 DOI:[10.1080/15348450903523591](https://doi.org/10.1080/15348450903523591)

Munteanu, D. (1997). Claves para el bilingüismo. *Revista de Filología Española*, vol. 76, n.º 3-4.

Musso Buendía, C.J. (2021). *Propuesta metodológica para docentes de Educación Primaria en centros bilingües andaluces*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/>

Nikula, T. (2007). Speaking English in Finnish content-based classrooms. *World Englishes*, 26 (2), 206-223.

Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Junta de Andalucía.

Ortega-Martín, J.L. (2004). La atención a la diversidad en el aula de idiomas. *Porta Linguarum*, 1: 121-140 . d.o.i.: <http://hdl.handle.net/10481/28353>

Ortega-Martín, J.L. y Hughes, S. (2017). *Key issues in the Management of Bilingual Education. Educación bilingüe: tendencias educativas y conceptos claves*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Ortega-Martín, J.L, Hughes, S. y Madrid, D. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones : Fundación British Council.

Paivio, A. (1971). *Imagery and verbal processes*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Paran, A. (2013). Content and language integrated learning: Panacea or policy borrowing myth? *Applied Linguistics Review*, 4(2), 317-342.

Paradis, M.; Lebrun, Y.: *La Neurolinguistique du Bilinguisme*. Langages, Larousse 72-1983. París.

Parlamento Europeo. (2019). *La Política Lingüística*. Bruselas: Fichas temáticas sobre la Unión Europea. D.O.I: <http://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/142/la-politica-linguistica>

Pavón Vázquez, V. y Rubio, F. (2010). Teachers' Concerns and Uncertainties about the Introduction of CLIL Programmes. *Porta Linguarum* 14: 45-58.

Pavón, V. (2013). Designing Bilingual Programmes for Higher Education in Spain: Organisational, Curricular and Methodological Decisions. *International CLIL research journal*. 2, 82-94).

Pavón, V., Ávila, F.J., Gallego, A., y Espejo, R. (2014). Strategic and organisational considerations in planning content and language integrated learning: a study on the coordination between content and language teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, DOI: 10.1080/13670050.2014.909774

Pavón, V., Prieto, M., Ávila, F.J. (2015). Perceptions of Teachers and Students of the Promotion of Interaction Through Task-Based Activities in CLIL. *Porta Linguarum* 23, 75-91.

Peyró, R., Candelaria, M., Cerezo E. y Llamas,E. (2020). Thinking Skills in Primary Education: An Analysis of CLIL Textbooks in Spain. *Porta Linguarum* 33: 183-200.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Pérez, M. E. (2008). La enseñanza del inglés: un antes y un después de la implantación de la enseñanza bilingüe. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 168, 17–20.

Pérez, I. (2012). *Los beneficios del enfoque por tareas aplicado al aprendizaje integrado de contenidos*, en R. Breeze, F. Jiménez, C. Llamas, C. Martínez and C. Tabernero (eds.), *Teaching Approaches to CLIL*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 265-272.

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

Pérez Cañado, M. L. (2016a). Evaluating CLIL Programmes: Instrument Design and Validation. *Pulso. Revista de educación*, 39, 79-112.

Pérez Cañado, M. L. (2016b). From the CLIL craze to the CLIL conundrum: Addressing the current CLIL Controversy. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 9(1), 9-31.

Pérez Cañado, M. L. (2017). *CLIL Teacher Education: Where do We Stand and Where do we Need to Go?*. En Gómez Parra, M. E. y Johnstone, R. *Bilingual Education: Educational Trends and Key Competences*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 129-144.

Pérez Cañado, M. L. (2018). CLIL and Educational Level: A Longitudinal Study on the Impact of CLIL on Language Outcomes. *Porta Linguarum* 29: 51-70.

Pérez-Pueyo, A., y Hortigüela, D. (2020). ¿Y si toda la innovación educativa en Educación Física no es positiva en Educación Física? Reflexiones y consideraciones prácticas. *Retos*, 37, 579-587. <https://bit.ly/2SpaE6u>

Piaget, J. (1972). *The Psychology of Intelligence*. Totowa, NJ: Littlefield. Pladevall.

Recomendación del Consejo de 22 de mayo de 2019 relativo a un enfoque global de la enseñanza y aprendizaje de idiomas C 189/03. Consejo de Europa. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02))

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

REDIE MECED. (2013). *La enseñanza de las lenguas extranjeras en el sistema educativo español. Curso escolar 2012/13*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Rifkin, B. (2005). A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: data from Russian. *The Modern Language Journal* 89/1: 3–18.

Romaine, S. (1995). *Bilingualism*. Oxford: Blackwell.

Romeu Peyró, M.C., Cerezo Herrero, E., Llamas Pérez, E. (2020). Thinking skills in Primary Education: An Analysis of CLIL Textbooks in Spain. *Porta Linguarum* 33, 183-200.

Roquet i Pugès H. (2011). *A study of the acquisition of English as a foreign language: integrating content and language in mainstream education in Barcelona*. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

Rubio, MJ. y Varas, J. (2004). *El análisis de la realidad en la intervención social métodos y técnicas de investigación*. Ed. CCS

Ruiz de Zarobe, Y. (2008). CLIL and Foreign Language Learning: A Longitudinal Study in the Basque Country. *International CLIL Research Journal*, 1 (1), 60-73.

Ruiz de Zarobe, Y. y Lasagabaster, D. (2010). *The emergence of CLIL in Spain: an educational challenge*. En Y. Ruiz de Zarobe y D. Lasagabaster, CLIL in Spain: implementation, results and teacher training. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

San Isidro, X. (2018). Innovations and challenges in CLIL implementation in Europe. *Theory into Practice*, 57(3), pp. 185-195.

San Isidro, X. Otto, A. (2019). Language as the articulator of a CLIL ecosystem: the Spanish case. *Nebrija Journal of Applied Linguistics to Language Teaching*, 13, 14-31. DOI: 10.26378/rmlael%v%i338

Sari1, M. Noermanzah, S. Chandra, D. Kusumaningsih,D. (2020). Understanding the Level of Students' Reading Comprehension Ability. *Universal Journal of Educational Research* 8(5): 1848-1855, 2020. DOI: 10.13189/ujer.2020.080521

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

Sanz de la Cal, E. (2014). La movilidad en la formación inicial de maestros de lenguas extranjeras: El caso de un Prácticum Internacional. Universidad de Valladolid. <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4973>

Serra, C. (2007). Assessing CLIL at Primary School: A Longitudinal Study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 582-602.

Servicio de evaluación y Calidad Educativa (2014). *Evaluación Integral de las Secciones Bilingües en Extremadura*. Consejería de Educación y Cultura. Gobierno de Extremadura.

Sierra Bravo, R. (1994). *Técnicas de Investigación social*. Madrid: Paraninfo.

Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. *Perfiles educativos*. vol XXV, núm. 102, pp. 6-21

Stewner-Manzanares, Gloria (1988). *"Bilingual Education Act: Twenty Years Later"*. National Clearinghouse for Bilingual Education.

Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.

Tragant, E., Marsol, A., Serrano, A. y Llanes, A. (2016). Vocabulary Learning at Primary School: A Comparison of EFL and CLIL. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (5): 579-591.

Travé, G. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación* 361: 379-402.

Trujillo-Sáez, F. (2002). Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. *Publicaciones*, 32 : 147-162.

Trujillo-Sáez, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro. Retos, posibilidades y ejemplificaciones. *Lenguaje y textos* 32: 35-40.

Trujillo-Sáez, F.; Fernández-Navas, M.; Montes-Rodríguez, M.; Segura-Robles, A.; Alaminos-Romero, F.J. y Postigo-Fuentes, A.Y. (2020a). *Panorama de la educación en*

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

España tras la pandemia de COVID-19: la opinión de la comunidad educativa. Madrid: Fad. DOI: 10.5281/zenodo-3878844

Trujillo Sáez, F., Álvarez Jiménez, D., Montes Rodríguez, R., Segura Robles, A. y García San Martín, M. J. (2020b). *Aprender y educar en la era digital: marcos de referencia*. Madrid: Fundación ProFuturo. <http://hdl.handle.net/10481/69572>

Turnbull, B. (2018). Reframing foreign language learning as bilingual education: Epistemological changes towards the emergent bilingual. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(8), 1041–1048. Obtenido de : <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1238866>

Van de Craen, P. , Evy C. y Mondt, K. (2007). *Cognitive development and bilingualism in primary schools: teaching maths in a CLIL environment*. En Bach, Breidbach and Wolff (eds.) *Diverse Contexts – Converging Goals CLIL in Europe*. Bern: Peter Lang: 185-200.

Várkuti, A. (2010). Linguistic Benefits of the CLIL Approach: Measuring Linguistic Competences. *International CLIL Research Journal*. <http://www.icrj.eu/13/article7.html>

Waddington, J. (2021). Rethinking the ‘ideal native speaker’ teacher in early childhood education. *Language, Culture and Curriculum*. DOI: 10.1080/07908318.2021.1898630

Vallejo, C. y Dooly, M. (2020). Plurilingualism and translanguaging: Emergent approaches and shared concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1600469>

Weinreich,U. (1953) *Language in contact. Findings and problems*. Publications of the linguistic Circle of New York 1, Nueva York.

Werbach, K and Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA: Wharton Digital Press.

Whitaker, H. A. 1971. *On the representation of language in the human brain*. Edmonton: Linguistic Research, Inc.

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

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

Wood, David, Jerome S. Bruner, y Gail Ross. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 2: 89–100.
doi:10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x.

Ybarra, R., y Green T. (2003). Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *The Internet TESL Journal*, 9 (3). <http://iteslj.org/Articles/Ybarra-Technology>

Capítulo 10: Referencias bibliográficas

LISTA DE FIGURAS

Lista de figuras

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo 4 C's desarrollado por Coyle	40
Figura 2: Dimensiones de AICLE según Marsh.....	41
Figura 3: Elemento principal en común entre los tres enfoques duales	52
Figura 4: Principales diferencias entre los programas de inmersión y AICLE	53
Figura 5: Principales diferencias entre EMI y AICLE. Fuente: elaboración propia	53
Figura 6: Asociación de habilidades de pensamiento a la Taxonomía de Bloom	59
Figura 7: Evolución de la Taxonomía de Bloom.....	60
Figura 8: Clasificación del tipo de bilingüismo en función de parámetros que los definen	73
Figura 9: Sistemas educativos europeos en los que se solicita formación específica ...	95
Figura 10: Estatus de la enseñanza de tipo AICLE en educación primaria (CINE 1) y educación secundaria general (CINE 2 y 3), 2004/05	100
Figura 11: Oferta AICLE en educación primaria y/o secundaria general, 2010/11	101
Figura 12: Estatus de las lenguas enseñadas a través del modelo AICLE en educación primaria y/o secundaria general 2015/16.....	102
Figura 13: Objetivos de la Comisión Europea para fomentar la enseñanza de idiomas	105
Figura 14: Mapa lingüístico de Europa por origen de las lenguas	107
Figura 15: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos de la Junta de Andalucía.....	116
Figura 16: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Aragón	117
Figura 17: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Asturias.....	119
Figura 18: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Las Islas Baleares	120

Lista de figuras

Figura 19: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Las Islas Canarias.....	121
Figura 20: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Cantabria.....	122
Figura 21: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Castilla La Mancha.....	124
Figura 22: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Castilla y León.....	125
Figura 23: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Cataluña.....	126
Figura 24: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de La Comunidad Valenciana.....	128
Figura 25: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Extremadura.....	129
Figura 26: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Galicia.....	130
Figura 27: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Las Rioja.....	131
Figura 28: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de la Comunidad de Madrid.....	133
Figura 29: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de la Región de Murcia.....	134
Figura 30: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno de Navarra.....	135
Figura 31: Captura de pantalla del portal de programas lingüísticos del Gobierno del País Vasco.....	136
Figura 32: Aspecto principal en el que incide la relación de diferentes metodologías activas con AICLE.....	151

Lista de figuras

Figura 33: Parrilla de Evaluación <i>The CLIL Matrix</i> propuesta por D. Marsh.....	156
Figura 34: Indicadores de calidad y grupos en el estudio Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España.....	158
Figura 35: Diagrama estratégico con la información dividida en sectores	167
Figura 36: Mapa de evolución de los grupos principales P1-P2	171
Figura 37: Diagrama estratégico P1	173
Figura 38: Resultados del diagrama Estratégico P2.....	174
Figura 39: Mapa Científico mostrando conexiones entre temáticas para P1	175
Figura 40: Mapa Científico mostrando conexiones entre temáticas para P2	176
Figura 41. Fases de la investigación.....	187
Figura 42. Captura de pantalla de la plataforma www.josealguacil.es que sirve de alojamiento para la herramienta de toma de datos	189
Figura 43: Captura de pantalla con los datos a rellenar por parte de los usuarios	190
Figura 44: Captura de pantalla donde se refleja la elaboración de las preguntas para el cuestionario docente, indicando retroalimentación y valoración	192
Figura 45: Captura de pantalla en el que se refleja pregunta del cuestionario de equipos directivos con valoración numérica.	193
Figura 46: Valores del análisis de fiabilidad del cuestionario docente	210
Figura 47: Valores del análisis de fiabilidad del cuestionario de equipos directivos...210	
Figura 48: Número de centros que ofrecen enseñanza en lengua extranjera en España. Estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20	212
Figura 49: Número total de estudiantes que participan en programas AICLE. Estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.....	213
Figura 50: Porcentaje de estudiantes de Educación Primaria en programas AICLE por CCAA. Estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.....	214
Figura 51: Porcentaje de estudiantes de Educación Secundaria en programas AICLE por CCAA. Estadística de enseñanzas no universitarias MEFP 2019/20.....	214

Lista de figuras

Figura 52: Captura de pantalla de acceso al registro estatal de centros no universitarios..	216
Figura 53: Distribución porcentual de la distribución de las respuestas por provincias. ...	223
Figura 54: Representación gráfica de la situación administrativa de los docentes participantes.....	230
Figura 55: Porcentajes relacionados con la cuestión 4 del cuestionario docente en la que se incide sobre la importancia de las TIC en las sesiones docentes	238
Figura 56: Porcentajes relacionados con la cuestión 5 del cuestionario docente en la que se obtiene información sobre los recursos TIC de los docentes	239
Figura 57: Porcentajes relacionados con la cuestión 6 del cuestionario docente en la que se demanda a los docentes sobre sus espacios físicos y capacidad de agrupar a los estudiantes	239
Figura 58: Porcentajes relacionados con la cuestión 8 del cuestionario docente que solicita información sobre los programas de internacionalización.....	240
Figura 59: Porcentajes relacionados con la cuestión 9 del cuestionario docente en la que se pregunta sobre la evaluación de los estudiantes.....	241
Figura 60: Porcentajes relacionados con la cuestión 10 del cuestionario docente en la que se pregunta a los docentes sobre la comunicación con las familias a través de plataformas digitales.....	241
Figura 61: Porcentajes relacionados con la cuestión 10 del cuestionario docente en la que se obtiene información sobre la plataforma a utilizar al comunicarse con las familias	242
Figura 62: Porcentajes relacionados con la cuestión 1 del cuestionario de equipos directivos en la que se pregunta sobre las posibilidades de coordinación entre docentes...	243
Figura 63: Porcentajes relacionados con la cuestión 2 del cuestionario de equipos directivos en la que se pregunta sobre la coordinación de programas internacionales .	244

Lista de figuras

Figura 64: Porcentajes relacionados con la cuestión 5 del cuestionario de equipos directivos en la que se demanda sobre la relación entre el programa lingüístico y las actividades extraescolares del centro.....	244
Figura 65: Porcentajes relacionados con la cuestión 6 del cuestionario de equipos directivos en la que se pregunta sobre la comunicación entre el centro y la familia.....	245
Figura 66: Porcentajes relacionados con la cuestión 7 del cuestionario de equipos directivos en la que se requiere información sobre el número de sesiones del programa...	245
Figura 67: Porcentajes relacionados con la cuestión 18 del cuestionario de equipos directivos	246

Lista de figuras

LISTA DE TABLAS

Lista de tablas

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Verbos de acción y verbos de aplicaciones informáticas	61
Tabla 2: Tipología de lenguas que se imparten en Europa a través de AICLE	77
Tabla 3: Niveles comunes de referencia. MCER. Comisión Europea.....	80
Tabla 4: Resumen de acciones desarrolladas por la Comisión Europea	87
Tabla 5: Clasificación de las lenguas europeas según su origen	107
Tabla 6: Información sobre los programas lingüísticos en los portales de consulta	138
Tabla 7: Diferentes perspectivas de sistemas de evaluación y diagnóstico relacionados con AICLE.....	159
Tabla 8 : Pasos propuestos por el software para la producción de mapas científicos ..	166
Tabla 9: Indicadores de producción y criterios de inclusión. P1: 1996-2012; P2:2013-2020	167
Tabla 10: Revistas científicas y número de publicaciones sobre AICLE publicadas en Scopus 1998-2020	169
Tabla 11: Preguntas relacionadas con la coordinación docente en el cuestionario docente.....	194
Tabla 12: Preguntas relacionadas con el apoyo docente en las sesiones AICLE	195
Tabla 13: Preguntas relacionadas con las TIC en el cuestionario docente	196
Tabla 14: Pregunta sobre el espacio físico de aula en los cuestionarios docentes	197
Tabla 15: Pregunta relacionada con los programas europeos en el cuestionario docente ..	197
Tabla 16: Pregunta relacionada con la evaluación en AICLE en el cuestionario docente .	198
Tabla 17: Pregunta relacionada con la comunicación entre docentes y familias en el cuestionario docente	198

Lista de tablas

Tabla 18: Preguntas relacionadas con la formación del profesorado en el cuestionario docente.....	200
Tabla 19: Preguntas relacionadas con la valoración del proceso de enseñanza en el cuestionario docente	202
Tabla 20: Pregunta relacionada con la coordinación de equipos docentes en el cuestionario de equipos directivos.....	204
Tabla 21: Pregunta relacionada con la coordinación de programas europeos en el cuestionario de Equipos Directivos. Elaboración propia.....	204
Tabla 22: Pregunta relacionada con el personal docente en el cuestionario de equipos directivos	205
Tabla 23: Pregunta relacionada con los recursos materiales e instalaciones en el cuestionario de equipos directivos.....	206
Tabla 24: Pregunta relacionada con la formación del profesorado en el cuestionario de equipos directivos	207
Tabla 25: Pregunta relacionada con la organización de centros educativos en el cuestionario de equipos directivos.....	208
Tabla 26: Número de centros censados por el MEFP y muestra censal del estudio	215
Tabla 27: Codificación numérica en función del tipo de respuesta.....	217
Tabla 28: Datos globales de las medias por dimensión.....	224
Tabla 29: Datos globales sobre la relación entre el ítem 2 y las dimensiones.....	224
Tabla 30: Datos globales sobre la relación entre el ítem 5 y las dimensiones.....	225
Tabla 31: Datos globales sobre la relación entre el ítem 6 y las dimensiones.....	226
Tabla 32: Datos globales sobre la relación entre el ítem 7 y las dimensiones.....	227
Tabla 33: Datos globales sobre la relación entre el ítem 18 y las dimensiones.....	228
Tabla 34: Valores medios y desviación de los ítems de la escala docente	231
Tabla 35: Datos globales sobre la relación entre el ítem 8 y las dimensiones.....	232
Tabla 36: Datos globales sobre la relación entre el ítem 9 y las dimensiones.....	233

Lista de tablas

Tabla 37: Datos globales sobre la relación entre el ítem 10 y las dimensiones.....234

Tabla 38: Valor medio obtenido por dimensión y provincia.....235

Lista de tablas

Índice de acrónimos

Índice de acrónimos

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

ADN: Ácido Desoxirribonucleico

AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

ANL: Asignaturas No Lingüísticas

AXUDASLE: Axudas in Linguas Extranxeiras

BICS: *Basic Interpersonal Communication Skills*

BITS: Breves Intervenciones Translingüísticas

BYOD: *Bring Your Own Device*

CALC: Cursos de Actualización Lingüística y Comunicativa

CALL: *Computer Assisted Language Learning*

CCAA: Comunidades Autónomas

CELM: Centro Europeo de Lenguas Modernas

CEP: Centro de Profesores

CLAP: *Culture and Language Acquisition Program*

CLIL: *Content and Language Integrated Learning*

COVID: *Corona Virus Disease*

CUALE: Cursos de Actualización en Lenguas Extranjeras

EFL: *English as a Foreign Language*

ELF: *English as a Lingua Franca*

EMI: *English as a Medium of Instruction*

EMILE: *Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère*

EOI: Escuela Oficial de Idiomas

EOIDNA: Escuela Oficial de Idiomas a Distancia de Navarra

ET2020: *Education and Training 2020*

Índice de acrónimos

FCL: Future Classroom Lab

FP: Formación Profesional

HOTS: *Higher Order Thinking Skills*

L1: Lengua Uno o Primera Lengua

L2: Lengua Dos o Segunda Lengua

L3: Lengua Tres o Tercera Lengua

LOTS: *Lower Order Thinking Skills*

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

MECD: Ministerio de Educación Cultura y Deportes

MED: Marsh Education Design

MEFP: Ministerio de Educación y Formación Profesional

MONCLIL: Content and Language Integrated Language in Monolingual Contexts

OAPEE: Autonomous European Educational Programs Organization

OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos

PALE: Programa de Aprendizaje de Lenguas Extranjeras

PASCH: *Partner Schulen*

PEDLA: Plan Estratégico de desarrollo de las lenguas en Andalucía

PIBLEA: Plan Integral de Bilingüismo en Lenguas Extranjeras

PILE: Plan Integral de Lenguas Extranjeras

PLC: Proyecto Lingüístico de Centro

POLE: Potenciación de Lenguas Extranjeras

RCD: Registro de Centros Docentes

REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa

RLI: Refuerzo de Lengua Inglesa

Índice de acrónimos

SELE: Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras

SEPIE: Servicio Español Para la Internacionalización Educativa

SPSS: *Statistical Package for Social Sciences*

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

UE: Unión Europea

Índice de acrónimos

ANEXOS

Anexo I

Listados de cuestionarios incluidos en la herramienta de toma de datos en los que se ofrece la pregunta, la valoración numérica de las respuestas así como la retroalimentación y sugerencias que recibe el encuestado en su correo electrónico al finalizar el proceso.

Preguntas/Respuesta				
Profesor-Coordinador				
1. ¿Con qué frecuencia se coordina con compañeros involucrados en el proyecto AICLE de su centro?				
Respuesta	Valor	Observación	Texto	
a. Nunca	0	No	-	
b. Una/dos veces al año	0.25	No	-	
c. Una vez al trimestre	0.5	No	-	
d. Una vez al mes	0.75	No	-	
e. Semanalmente	1	No	-	
<p>Feedback Positivo: En muchas ocasiones los docentes no pueden reunirse con sus compañeros. En su lugar muchos optan por utilizar herramientas digitales y recursos en la nube para compartir materiales y coordinar su trabajo en reuniones virtuales, grabaciones, videos... ; Recurso: https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-1-profes</p> <p>Feedback Negativo: Para poder compartir recursos, ahorrar tiempo y aumentar la calidad del proceso de enseñanza de manera significativa. Es buena idea mantener un registro online compartido para futuras coordinaciones y mantener el sistema de calidad. Recurso: https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-1-profes Profesor-Coordinador</p>				

Preguntas/Respuesta

Profesor-Coordinador

2. ¿Cuenta usted en su horario docente con algún tiempo específico para la coordinación de sus clases AICLE con sus compañeros/coordinador de centro?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
Sí (Soy coordinador/a)	0.75	No	-
Sí (soy docente)	1	No	-
No (soy coordinador/a)	0	No	-
No (soy docente)	0	No	-

Feedback Positivo: Es muy positivo que los docentes puedan coordinar su trabajo. La figura del coordinador es solo la punta del iceberg de todo un proyecto. Las reuniones del equipo forman la base sobre las que pivotan el resto de las acciones del programa, formación, aspectos metodológicos y coordinación de recursos materiales y personales. (De la Vega, C. 2013. La coordinación docente en modelos AICLE. Padres y Maestros, 329, 21-25)

Feedback Negativo: Para poder coordinar materiales, desarrollo pedagógico y seguimiento del programa se podría facilitar un espacio entre docentes y el coordinador/a a través de herramientas digitales; existen recursos en línea que permiten añadir texto, audio, imágenes, enlaces a páginas web y/o vídeos, y pueden ayudar en esta función. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-2-profes>

Profesor-Coordinador

3. ¿Cuenta usted con apoyo de otro/a docente en alguna de las sesiones AICLE?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Preguntas/Respuesta

Sí	1	No	-
No	0	No	-

Feedback Positivo: Contar con este recurso ayuda a poder desarrollar metodologías activas de manera más sencilla, alcanzando los objetivos propuestos de manera efectiva. Recurso para implementar metodologías activas en la enseñanza. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-3-profes>

Feedback Negativo: En caso de no poder contar con la ayuda de desdobles, puede ser positivo poder trabajar distribuciones alternativas de aula a través del aprendizaje basado en proyectos. Recurso para implementar metodologías activas en la enseñanza. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-3-profes>

Profesor-Coordinador

4. ¿Qué importancia tienen el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación en el desarrollo de sus sesiones?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. No se utilizan	0	No	-
-------------------	---	----	---

b. Se utilizan muy esporádicamente	0.25	No	-
------------------------------------	------	----	---

c. Utilizamos regularmente las TIC, ocupando aproximadamente una tercera parte de la carga de trabajo en la unidad	0.5	No	-
--	-----	----	---

d. De forma regular en las sesiones, ocupando al menos la mitad del trabajo en la unidad	0.75	No	-
--	------	----	---

e. El uso de las TIC es continuo, y las unidades se desarrollan casi en su totalidad utilizando las mismas	1	No	-
--	---	----	---

Preguntas/Respuesta

Feedback Positivo: ¿Por qué es tan importante el uso de las TIC en el aula? Porque educar en la era digital supone hacerles partícipes de una realidad que encontrarán fuera del aula. Enhorabuena. Anímese a conocer mejor el Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-4>

Feedback Negativo: ¿Cómo debo incorporar el uso de las TIC a mi metodología? Crear un espacio de formación propia nos ayudará a seguir un itinerario con sentido y añadir un elemento motivador para nuestros estudiantes. Para ello podría contar con un kit digital que cuenta con herramientas categorizadas según las áreas del Marco de Referencia de la Competencia Digital Docente para la mejora de tu competencia digital educativa. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-4>

Profesor-Coordinador

5. ¿Cuenta usted con los medios tecnológicos e informáticos necesarios en su aula para el desarrollo de sus sesiones?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
Sí	1	No	-
Cuento con medios informáticos pero son insuficientes	0.5	No	-
No	0	No	-

Feedback Positivo: Es muy positivo que pueda desarrollar la capacidad de los alumnos de acceder y contribuir al conocimiento abierto y colectivo

Feedback Negativo: Es importante poder desarrollar la capacidad de los alumnos de acceder y contribuir al conocimiento abierto y colectivo, y encontrar la forma de aplicarlo a los problemas concretos a los que se enfrenta. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-5-profes>

Profesor-Coordinador

6. ¿Cuenta con el espacio físico adecuado dentro de su aula para realizar diferentes tipos de agrupamientos con comodidad?

Preguntas/Respuesta

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Sí	1	No	-
----	---	----	---

No	0	No	-
----	---	----	---

Feedback Positivo: Poder utilizar los espacios adecuados siempre es bueno, sobretodo si viene acompañado por un enfoque metodológico basado en la resolución de problemas y la elaboración de proyectos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/methdologies>

Feedback Negativo: En muchas ocasiones no contamos con el espacio adecuado para el desarrollo de proyectos. En estos casos se puede optar por una distribución alternativa de nuestra propia aula o usar un aula común con una distribución específica para el desarrollo de proyectos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/methdologies>

Profesor-Coordinador

7. ¿Cuenta usted con el apoyo de algún auxiliar de conversación durante el desarrollo de alguna de sus sesiones AICLE?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Sí	1	No	-
----	---	----	---

No	0	No	-
----	---	----	---

Feedback Positivo: La figura de un auxiliar de conversación en el aula aporta muchos beneficios tanto para los alumnos como para los profesores; uno de esos beneficios se produce al estar en contacto directo con elementos culturales de la lengua meta.

Feedback Negativo: Uno de los elementos más positivos es el contacto directo que se produce con elementos culturales de la lengua meta. Una opción es poder ofrecer contactos directos con estudiantes de estos países de forma virtual a través de programas europeos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-6-profes>

Profesor-Coordinador

Preguntas/Respuesta

7.1 En caso de contar con su ayuda, ¿contribuye de forma positiva desde el punto de vista docente al desarrollo de las mismas?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. No cuento con la ayuda de un auxiliar de conversación	0	No	-
b. En absoluto	0	No	-
c. Contribuye puntualmente, con una actitud poco participativa.	0	No	-
d. La contribución es positiva pero carece de iniciativas propias	0	No	-
e. La presencia del auxiliar es activa y contribuye positivamente	0	No	-

Profesor-Coordinador

8. ¿Participa con sus estudiantes AICLE en algún de programa de internacionalización educativa (Ej, e-Twinning, Erasmus +...)?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Sí	1	No	-
b. No	0	No	-

Preguntas/Respuesta

Feedback Positivo: Participar en un programa Europeo ofrece nuevas perspectivas y ayuda al proceso de internacionalización educativa de su centro. Enhorabuena.

Feedback Negativo: Los programas europeos ayudan a aumentar la motivación, ofrece perspectivas culturales así como desarrollar una visión global sobre el uso de una lengua extranjera. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/copia-de-question-6-profes>
Profesor-

Profesor-Coordinador

9. ¿Realiza sistemas de evaluación variados con sus estudiantes (ej; Portfolio electrónico, Rúbricas, kahoot, Plickers, Google docs...)?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
Sí	1	No	-
No	0	No	-

Feedback Positivo: Herramientas de evaluación como las rúbricas o las parrillas de autoevaluación le proporcionará un conocimiento más detallado del proceso de enseñanza de manera global que ayudará a sus estudiantes a mejorar. Enlace a alternativas de diferentes herramientas: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-8-profes>

Feedback Negativo: Herramientas digitales que nos pueden ayudar a evaluar desde una perspectiva diferente y que ayudan a conocer mejor a nuestros estudiantes (google test) al tiempo que amplían su motivación (Kahoot, Plickers). Enlace a recursos con video tutoriales: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-8-profes>

Profesor-Coordinador

10. ¿Se comunica con sus estudiantes y familias a través de plataformas digitales?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
Sí	1	Si	¿Qué plataforma?

Preguntas/Respuesta

No	0	No	-
----	---	----	---

Feedback Positivo: Habrá observado que poder relacionarse con las familias mediante el uso de plataformas agiliza el proceso de comunicación y mejora la relación con el entorno de los estudiantes al ser más fluida

Feedback Negativo: El uso de plataformas digitales permitirá mantener y agilizar el proceso de comunicación fluida con el entorno educativo del estudiante. Estas permiten la comunicación entre ambos o el envío de mensajes en un solo sentido.

Profesor-Coordinador

11. ¿Ha recibido usted formación para el diseño y aplicación de actividades específicas para atender a estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo en sesiones AICLE?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Sí	1	No	-
----	---	----	---

No	0	No	-
----	---	----	---

Feedback Positivo: Recibir formación para adaptar elementos curriculares le permite atender a estudiantes con necesidades educativas de manera individualizada; una muy buena idea puede ser compartir materiales originales que haya generado con otros docentes.

Feedback Negativo: ¿Qué puedo hacer en este sentido? La elaboración de materiales mediante grupos de trabajo es una gran solución. Muchos docentes también optan por el uso de plataformas digitales de gamificación que contemplan el currículo y se adapta de manera individualizada al ritmo de cada estudiante en función de sus destrezas. Recursos y enlaces: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-9-profes>

Profesor-Coordinador

12. Pertenece usted a alguna red, asociación formalmente organizada o grupo de profesores cuya temática principal sea AICLE?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Preguntas/Respuesta

Sí	1	Si	¿Qué asociación?
No	0	No	-

Feedback Positivo: Participar en un proyecto bilingüe puede suponer una gran motivación, pero al mismo tiempo puede suponer una carga de trabajo añadida; Es muy positivo que pueda participar en encuentros e intercambiar experiencias

Feedback Negativo: Muchos centros de profesores realizan sesiones de intercambio de experiencias que seguro le servirán para establecer una red de contactos con otros docentes. En muchos casos se crean comunidades virtuales que ayudan en el intercambio de materiales y proyectos. Recurso sobre asociaciones: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-12-profes>

Profesor-Coordinador

13. ¿Cuál es su nivel lingüístico certificado (por EOI o equivalente) en la lengua extranjera que utiliza en clase?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
B1	0.25	No	-
B2	0.5	No	-
C1	0.75	No	-
C2	1	No	-

Feedback Positivo: La fluidez en lengua extranjera le permitirá ganar en confianza, motivación y resolver aspectos del día a día en el aula de manera mas eficaz.

Feedback Negativo: En la actualidad existen multitud de formas de poder mejorar su nivel lingüístico en función de su situación. Comunidades de docentes que se forman de manera no formal, plataformas digitales de aprendizaje autónomo y los recursos ofrecidos por las EOI son

Preguntas/Respuesta

algunas de las tendencias de formación más comunes. Recurso:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-13-profes>

Profesor-Coordinador

14. ¿Cómo considera la formación específica en AICLE que recibió?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
Nula	0	No	-
Insuficiente	0.25	No	-
Suficiente	0.5	No	-
Buena	0.75	No	-
Muy buena	1	No	-

Feedback Positivo: Es positivo que pueda completar formación específica en AICLE en diversos aspectos tanto lingüísticos como metodológicos. Puede complementar dicha formación con intercambios docentes y visitas a centros destacados.

Feedback Negativo: Completar formación específica AICLE nos ayuda a que el contenido de las áreas sea de calidad y la comunicación en el aula sea fluida. En ese caso, puede resultarnos muy útil la formación abierta tanto del INTEF. Recursos:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-11-profes>

Profesor-Coordinador

Preguntas/Respuesta

15. ¿Cómo considera la formación docente sobre diferentes metodologías (excluyendo AICLE) ?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
Nula	0	No	-
Insuficiente	0.25	No	-
Suficiente	0.5	No	-
Buena	0.75	No	-
Muy Buena	1	No	-

Feedback Positivo: Se adjunta un enlace relacionado con formación específica que seguro que encuentra útil. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-14-profes>

Feedback Negativo: Se adjunta un enlace relacionado con formación específica que seguro que encuentra útil. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-14-profes>

Profesor-Coordinador

16. Cree poder impartir las clases en lengua extranjera de manera...

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Muy deficiente	0	No	-
b. Insuficiente	0.25	No	-

Preguntas/Respuesta

c. Aceptable	0.5	No	-
--------------	-----	----	---

d. Notable	0.75	No	-
------------	------	----	---

e. Sobresaliente	1	No	-
------------------	---	----	---

Feedback Positivo: Cuanto mayor sea la exposición de los estudiantes a un input de calidad, mayor será el nivel de adquisición en la lengua extranjera; los enfoques comunicativos y las metodologías basadas en la resolución de problemas hacen que el estudiante sea un elemento dinamizador en la enseñanza.

Feedback Negativo: Reforzar el contenido previo para poder ir añadiendo conocimiento nuevo mediante “scaffolding” ayudará a nuestros estudiantes a asumir un mayor porcentaje de las sesiones en L2
 Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-16-profes>

Profesor-Coordinador

17. Valore el uso de metodologías activas en sus clases (Aprendizaje basado en proyectos, tareas, aprendizaje cooperativo, gamificación...)

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Nulo	0	No	-
---------	---	----	---

b. Insuficiente	0.25	No	-
-----------------	------	----	---

c. Suficiente	0.5	No	-
---------------	-----	----	---

d. Notable	0.75	No	-
------------	------	----	---

Preguntas/Respuesta

e. Sobresaliente	1	No	-
------------------	---	----	---

Feedback Positivo: Metodologías en las que el aprendizaje significativo supongan la base de su metodología aumenta la motivación hacia el contenido, por lo que de esta forma asegura la calidad de su enseñanza.

Feedback Negativo: Poder desarrollar metodologías activas en las que el aprendizaje significativo suponga la base del conocimiento aumentará la motivación hacia el contenido. A modo de sugerencia se adjuntan ejemplos, vídeos y enlaces a formación en línea. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-17-profes>

Profesor-Coordinador

18. ¿Utiliza libro de texto o diseña sus propios materiales?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sólo utilizo libro de texto	0	No	-
--------------------------------	---	----	---

b. Utilizo libro de texto y en ocasiones mis materiales	0.25	No	-
---	------	----	---

c. Combino ambos de manera equilibrada	0.5	No	-
--	-----	----	---

d. Diseño mis materiales aunque en ocasiones me apoyo en el libro de texto	0.75	No	-
--	------	----	---

e. Solo utilizo mis propias unidades para mis clases	1	No	-
--	---	----	---

Feedback Positivo: Elaborar su propio material ayuda a que su alumnado aumente su razonamiento crítico y autonomía de aprendizaje, así como su motivación.

Feedback Negativo: La búsqueda propia de recursos, promueve el pensamiento crítico y aumenta su motivación hacia la asignatura. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-18-profes>

Preguntas/Respuesta

Profesor-Coordinador

19. El balance aproximado que guarda entre la enseñanza de lengua extranjera y contenidos en sus sesiones AICLE suele ser...

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Me dedico exclusivamente a los contenidos en lengua extranjera y no a corregir errores en la producción en lengua extranjera	0	No	-
b. Me dedico principalmente a los contenidos en LE aunque sí corrijo los posibles errores que cometen mis estudiantes	1	No	-

Feedback Positivo: El balance equilibrado de una unidad AICLE hace que los estudiantes puedan aprender tanto contenidos como lenguas extranjeras de manera simultánea al tiempo que mejora la motivación hacia el aprendizaje.

Feedback Negativo: Elaborar un currículo integrado es importante para la propuesta de una enseñanza significativa. Contar con la colaboración de otros compañeros mediante grupos de trabajo y seminarios de formación en el desarrollo de material ayuda en este sentido. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-19-profes>

Profesor-Coordinador

20. Sobre los aspectos culturales en sus clases...

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. No me corresponde como docente de un área no lingüística incluir aspectos que no estén directamente relacionados con mi/s asignatura/s	0	No	-
b) Me guío por lo que aparece en el libro de texto, confiando en que estos aspectos ya están recogidos	0.5	No	-
c) Me esfuerzo por incluir aspectos culturales de algún país donde se habla la LE en cada unidad	1	No	-

Preguntas/Respuesta

didáctica

Feedback Positivo: Es positivo incluir estos aspectos en sus unidades y en cada una de las tareas, ya que los aspectos culturales en las unidades AICLE son vitales para que guarde un equilibrio con los contenidos.

Feedback Negativo: Poder incluir los aspectos culturales en sus unidades AICLE y en cada una de las tareas es positivo. Sería conveniente contar con herramientas de planificación de las unidades que nos permitan contemplar las cultura como elemento básico. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/questio-20-profes>

Equipo Directivo

1. Con respecto a reuniones de coordinación con los docentes implicados en la enseñanza bilingüe...

Respuesta

Valor

Observación

Texto

a. No hay tiempo establecido para reuniones de coordinación

0

No

-

b. Una a dos veces al año con el profesorado implicado

0.25

No

-

c. Trimestralmente con el profesorado implicado

0.5

No

-

d. Mensualmente con el profesorado implicado

0.75

No

-

e. Semanalmente con el profesorado implicado

1

No

-

Feedback Positivo: Es muy positivo que los docentes puedan coordinar su trabajo. La figura del coordinador es solo la punta del iceberg de todo un proyecto . Las reuniones del equipo forman la base sobre las que pivotan el resto de las acciones del programa.

Feedback Negativo: Con el fin de velar por la correcta implantación del modelo metodológico y asegurar el éxito del programa, los equipos docentes que no cuentan con un horario específico suelen optar por el uso de herramientas digitales de coordinación que les permita la

Preguntas/Respuesta

gestión de tareas desde cualquier dispositivo y mantener un contacto activo para tomar decisiones conjuntas. <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-1-profes>

Equipo Directivo

2. ¿Tiene asignada entre los docentes de su centro la función de coordinar programas europeos o internacionalización educativa?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sí	1	No	-
-------	---	----	---

b. No	0	No	-
-------	---	----	---

Feedback Positivo: Es muy interesante contar con un equipo especializado en esta temática. Las movilidades ofrecidas por el programa Erasmus + suponen un alto grado de motivación para todos. Ofrece nuevas perspectivas y ayuda al proceso de internacionalización educativa de su centro.

Feedback Negativo: Internacionalizar el centro mediante la participación en programas europeos podría complementar positivamente un proyecto bilingüe, ya que las lenguas extranjeras desempeñan un papel destacado entre las competencias a adquirir. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/copia-de-question-6-profes>

Equipo Directivo

3. ¿Cuenta con medidas de apoyo educativo (ej. dos docentes en aula, grupo dividido en dos...) en las sesiones que implican el desarrollo de enseñanza bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sí	1	No	-
-------	---	----	---

b. No	0	No	-
-------	---	----	---

Preguntas/Respuesta

Feedback Positivo: Poder contar con el recurso de un desdoble durante las sesiones bilingües ayuda a reforzar la atención individualizada en el estudiante y a reforzar las competencias comunicativas.

Feedback Negativo: Si no tenemos la disposición horaria para poder contar con un desdoble, siempre es posible trabajar en la formación docente para mejorar la ratio en el aula en función de la distribución de los estudiantes y la metodología. Recurso:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/methodologies>

Equipo Directivo

4. ¿Participan los docentes de la sección bilingüe de su centro en algún tipo de intercambio de docentes o visitas de estudio a otros centros educativos (en España o en el extranjero)?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. No lo tenemos contemplado.	0	No	-
b. No, pero está incluido en nuestro plan de formación.	0.25	No	-
c. En el pasado hemos realizado algún intercambio docente	0.5	No	-
d. Al menos una vez al año	0.75	No	-
e. De manera sistemática como parte de su formación	1	No	-

Feedback Positivo: Es una muy buena idea, ya que establecer conexiones con otros docentes ayuda a mitigar la carga de trabajo. intercambiar experiencias mejora las estrategias de cooperación, y por otro lado dejamos de lado la figura del “docente solitario”.

Feedback Negativo: Intercambiar estrategias de cooperación con otros docentes de otros centros bilingües ayuda en gran medida a los docentes implicados. Para ello puede organizar intercambios de experiencias a través del Centro de Profesores; otra opción pasa por participar en visitas de estudios en programas europeos. Recurso:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-4-equipos>

Preguntas/Respuesta

Equipo Directivo

5. ¿Qué relación considera que existe entre la enseñanza bilingüe y las actividades complementarias que se desarrollan en su centro educativo?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Ninguna.	0	No	-
b. Poca relación	0.25	No	-
c. Relación equilibrada	0.5	No	-
d. Se relacionan en gran medida	0.75	No	-
e. Son el eje principal de las actividades complementarias	1	No	-

Feedback Positivo: Poder mantener una alto grado de internacionalización como eje principal de las actividades está ayudando enormemente a que su alumnado obtenga una perspectiva de la educación mucho más amplia y positiva. ¡Enhorabuena!

Feedback Negativo: Para muchos estudiantes, poder utilizar una lengua extranjera fuera del contexto del aula dota de sentido la adquisición de dicha lengua, una buena idea pasa por realizar intercambios en proyectos de colaboración con centros extranjeros a través de e-Twinning y KA2 SEPIE como elementos centrales de la internacionalización de actividades.
Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/copia-de-question-6-profes>

Equipo Directivo

6. Se informa a las familias sobre la evolución del programa...

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Preguntas/Respuesta			
a. No contactamos con las familias para informar del programa	0	No	-
b. Solo cuando surge algún problema con algún estudiante	0.25	No	-
c. Una vez al trimestre	0.5	No	-
d. Al menos una vez al mes	0.75	No	-
e. Se informa semanalmente sobre la evolución del programa	1	No	-

Feedback Positivo: El hecho de que pueda mantener canales de comunicación activos con las familias ayuda al desarrollo del programa y refuerza la confianza de los estudiantes. Supone un beneficio para la comunidad en su centro.

Feedback Negativo: Las relaciones con las familias de los estudiantes en programas bilingües ayuda a la motivación de los estudiantes y beneficia al desarrollo sólido del programa. En muchas ocasiones y con el fin de agilizar la comunicación con las familias los centros disponen de aplicaciones y plataformas en línea. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-9-profes-1>

Equipo Directivo

7. ¿Cuántas sesiones semanales pertenecen al programa bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Menos de 8 sesiones	0.25	No	-
b. 8/9 sesiones	0.5	No	-

Preguntas/Respuesta

c. 10/11 sesiones	0.75	No	-
-------------------	------	----	---

d. 12 o más sesiones	1	No	-
----------------------	---	----	---

Feedback Positivo: Poder mantener un alto porcentaje de docencia directa en lengua extranjera es altamente positivo, cuanto mayor sea la exposición, mayor será el nivel de adquisición en esa lengua; metodologías basadas en la resolución de problemas como elemento dinamizador refuerzan el excelente trabajo de su centro.

Feedback Negativo: Cuanto mayor sea la exposición de los estudiantes a un input de calidad, mayor será el nivel de adquisición en la lengua extranjera. Muchos centros optan por la formación del profesorado tanto en lenguas extranjeras como en enfoques AICLE mediante encuentros entre docentes y formación en línea; esto permitirá aumentar el número de sesiones en lengua extranjera. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-7-equipos>

Equipo Directivo

8. ¿Cuentan su centro con aulas divididas en rincones de aprendizaje o espacios activos para desarrollar proyectos?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sí	1	No	-
-------	---	----	---

b. No	0	No	-
-------	---	----	---

Feedback Positivo: El uso de espacios activos para el desarrollo de proyectos les da la oportunidad a los estudiantes de ser participantes activos de su formación. Muchos centros educativos están optando por una distribución física diferente en muchas de sus aulas, en las que los rincones de aprendizaje son protagonistas.

Feedback Negativo: Poder utilizar los espacios específicos siempre es bueno, sobretodo si viene acompañado por un enfoque metodológico basado en la resolución de problemas y la elaboración de proyectos. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-8-equipos>

Preguntas/Respuesta

Equipo Directivo

9. Considera que la dotación de su centro en medios de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) es ...

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Nula	0	No	-
b. Insuficiente	0.25	No	-
c. Suficiente	0.5	No	-
d. Notable	0.75	No	-
e. Sobresaliente	1	No	-

Feedback Positivo: La conexión del aula con el aprendizaje fuera del mismo cobra cada vez mayor peso de la mano del aprendizaje móvil, el acceso a recursos digitales de calidad y plataformas de aprendizaje

Feedback Negativo: El objetivo principal que persigue el uso de las TIC es conseguir una intercomunicación dinámica entre toda la comunidad educativa que sirva para interaccionar entre todos los agentes implicados: Centro Educativo, Profesorado, Alumnado y Familias.

Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-10-equipos>

Equipo Directivo

10. ¿Se hace uso de las instalaciones o herramientas TIC del centro para la enseñanza bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Preguntas/Respuesta

a. Sí	1	No	-
b. No	0	No	-

Feedback Positivo: Es muy importante desarrollar la capacidad de los alumnos de acceder y contribuir al conocimiento abierto y colectivo para encontrar la forma de aplicarlo a los problemas a los que se enfrentará durante su formación

Feedback Negativo: Debemos desarrollar la capacidad de los alumnos de acceder y contribuir al conocimiento abierto y colectivo, y encontrar la forma de aplicarlo a los problemas concretos a los que se enfrentará durante su formación. Recurso:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-8-equipos>

Equipo Directivo

11. ¿Cuenta en su centro con medidas específicas de formación del profesorado bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sí	1	No	-
b. No	0	No	-

Feedback Positivo: Que su centro cuente con medidas de formación específica garantiza su éxito, cubriendo aspectos metodológicos que permitan que el docente imparta la materia de manera fluida y natural en una lengua extranjera. Enhorabuena.

Feedback Negativo: Los coordinadores de cada centro pueden configurar, junto con los centros de profesores de cada área, un plan específico que incluya aspectos como intercambios docentes, cursos específicos AICLE o formación lingüística. Recurso:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-11-equipos>

Equipo Directivo

Preguntas/Respuesta

12. ¿Pertenece su centro a algún tipo de red o asociación de centros de enseñanza bilingüe en el que pueda compartir experiencias e información?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sí	1	Si	Indique cuál:
-------	---	----	---------------

b. No	0	No	-
-------	---	----	---

Feedback Positivo: La coordinación con otros centros y el intercambio de experiencias constituye una fuente esencial de formación para el profesorado y ejemplo de «buenas prácticas».

Feedback Negativo: Poder intercambiar experiencias y buenas prácticas con otros centros ayuda a los docentes a mejorar su formación e influir en su motivación docente. Los Centros de Formación son también una gran opción en este sentido. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-12-profes>

Equipo Directivo

13. ¿Cuenta su centro con un Proyecto Lingüístico de Centro?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

a. Sí	1	No	-
-------	---	----	---

b. No	0	No	-
-------	---	----	---

Feedback Positivo: Es una gran idea contar con un PLC, ya que promueve el desarrollo de las destrezas fundamentales de comunicación en su centro; el PLC puede ser una herramienta muy útil como factor de inclusión aportando factores que promuevan la atención a la diversidad.

Feedback Negativo: El PLC es una herramienta necesaria, ya que promueve las destrezas fundamentales en la comunicación. Elaborar un PLC para su centro puede constituir un reto muy positivo, ya que ayudará a conocer mejor los recursos de su centro y funcionar de nexo de

Preguntas/Respuesta

unión entre los docentes como acción formativa. Recurso:
<https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-12-equipos>

Equipo Directivo

14. ¿Cuenta en su centro con la presencia de algún auxiliar de conversación?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Sí	1	No	-
b. No	0	No	-

Feedback Positivo: La figura de un auxiliar en el aula aporta beneficios tanto para alumnos como para profesores, ya que puede aumentar la motivación de los estudiantes y añade elementos positivos a los factores socio culturales en el aula.

Feedback Negativo: Es importante fomentar las situaciones de interacción oral y presentar experiencias de aprendizaje atractivas e interesantes en el aula de lengua extranjera. Los centros públicos bilingües no siempre están dotados, al menos, con un auxiliar de conversación. En este sentido sería una buena idea incluir elementos culturales de la lengua meta, bien con la intervención de hablantes nativos o con la inclusión de programas europeos en el aula. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/copia-de-question-6-profes>

Equipo Directivo

15. ¿Tiene su centro establecido algún tipo de evaluación o seguimiento del proyecto bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Sí	1	No	-

Preguntas/Respuesta

b. No	0	No	-
-------	---	----	---

Feedback Positivo: Conocer el funcionamiento del programa mediante una evaluación global es altamente positivo ya que le ayuda a conocer todos sus aspectos con profundidad.

Feedback Negativo: Incluir una evaluación global de su programa podría mejorar el mismo en aspectos esenciales tales como la competencia lingüística, los aspectos metodológicos o materiales a utilizar en el aula. <https://clilingeurope.wixsite.com/aguacil/question-14-equipos>

Equipo Directivo

16. ¿Qué tanto por ciento del profesorado involucrado en la enseñanza bilingüe tiene destino definitivo en su centro?

Respuesta

Valor

Observación

Texto

a. Menos del 25 %	0	No	-
-------------------	---	----	---

b. Entre el 25% y el 50%	0.25	No	-
--------------------------	------	----	---

c. Entre el 50% y el 75%	0.5	No	-
--------------------------	-----	----	---

d. Entre el 75% y el 100%	0.75	No	-
---------------------------	------	----	---

e. El 100%	1	No	-
------------	---	----	---

Feedback Positivo: Contar con una plantilla estable y bien formada es garantía de éxito para desarrollar un programa educativo. Esto ayuda a plantear un plan de mejora a largo plazo y un plan de formación estable.

Feedback Negativo: Aunque la estabilidad de la plantilla depende de aspectos ajenos a su labor, contar con una plantilla estable y bien formada es positivo para desarrollar un programa bilingüe. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/aguacil/question-16-equipos>

Preguntas/Respuesta

Equipo Directivo

17. ¿Durante cuántos años ha participado su centro educativo en el programa bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Es nuestro primer año	0	No	-
b. 2 a 4 años	0.25	No	-
c. 4 a 6 años	0.5	No	-
d. 6 a 8 años	0.75	No	-
e. Más de 8 años	1	No	-

Feedback Positivo: Una amplia experiencia en el programa determina un alto grado de motivación tanto entre docentes como hacia los estudiantes; es muy positivo poder ofrecer esta experiencia como ejemplo en el intercambio de experiencias y servir de referente a otros centros.

Feedback Negativo: En muchas ocasiones, la experiencia docente de la plantilla en un programa Bilingüe influye en sus posibilidades de éxito. Una de las formulas que pudiesen ayudar pasa por la formación específica de los docentes y el intercambio de experiencia entre docentes. Contactar con centros experimentados e intercambiar recursos.

Equipo Directivo

18. La colaboración de la Inspección para la mejora del programa bilingüe es:

Respuesta	Valor	Observación	Texto
-----------	-------	-------------	-------

Preguntas/Respuesta

a. Muy baja	0	No	-
b. Baja	0.25	No	-
c. Normal	0.5	No	-
d. Alta	0.75	No	-
e. Muy Alta	1	No	-

Feedback Positivo: El servicio de inspección es una herramienta muy útil en el asesoramiento y planificación del programa bilingüe de su centro. Entre sus funciones no solo está la de asesorar, sino además, ofrecer referentes y asesoramiento a las familias de los estudiantes.

Feedback Negativo: El servicio de inspección es una herramienta muy útil en el asesoramiento y planificación del programa bilingüe de su centro. Un aspecto a tener en cuenta es reunir a familias y servicio de inspección como elementos fundamentales en el programa educativo. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/question-18-equipos>

Equipo Directivo

19. ¿Cuál es la ratio de estudiantes en las aulas de su programa bilingüe?

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. 30 estudiantes o más	0	No	-
b. De 25 a 30 estudiantes	0.25	No	-

Preguntas/Respuesta

c. De 20 a 25 estudiantes	0.5	No	-
d. De 15 a 20 estudiantes	0.75	No	-
e. Menos de 15 estudiantes	1	No	-

Feedback Negativo: Si considera que el número de estudiantes por aula es elevado, podría optar por la formación del profesorado en aspectos metodológicos relacionado con agrupamientos que permita atender las necesidades docentes con mayor comodidad. Recurso: <https://clilingeurope.wixsite.com/alguacil/methdologies>

Equipo Directivo

20. Considera que la dotación económica de su centro para poder atender las necesidades del programa bilingüe es...

Respuesta	Valor	Observación	Texto
a. Muy baja	0	No	-
b. Baja	0.25	No	-
c. Normal	0.5	No	-
d. Buena	0.75	No	-
e. Muy Buena			

Anexos