Actas

Universidad Rey Juan Carlos
Servicio de Publicaciones

Nuria García Manzanares
Virginia Vinuesa Benítez
Coordinadoras

EL BILINGÜISMO A DEBATE

ISBN: 978-84-697-0440-0

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

Coordinadoras de la publicación

Nuria García Manzanares (Universidad Rey Juan Carlos)

Virginia Vinuesa Benítez (Universidad Rey Juan Carlos)

Comité científico

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Asociación Enseñanza Bilingüe

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Betti, Silvia – Universidad de Bolonia

Caballero de Zulueta, José Manuel – UCETAM PBU

Castro Prieto, Paloma – Universidad de Valladolid

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Dumitrescu, Domnita – Academia Norteamericana de la Lengua Española

Fernández Costales, Alberto – Universidad de Oviedo

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

Moreno Fernández, Francisco – Instituto Cervantes at Harvard University

García Laborda, Jesús – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

Genís Pedra, Marta – Universidad de Nebrija

Gisbert da Cruz , Xavier – Asociación Enseñanza Bilingüe

González Cascos, Elena – Universidad de Valladolid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos

Izquierdo Sánchez-Migallón, Elvira – Universidad Rey Juan Carlos

Lara Garrido, Manuel F. – BEP Network manager, Jaén

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

López Medina, Beatriz – Universidad de Nebrija

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Luelmo del Castillo, María José – Universidad Rey Juan Carlos

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Martínez Agudo, Juan de Dios – Universidad de Extremadura

Navarro Pablo, Macarena – Universidad de Sevilla

Nuessel, Frank – Universidad de Louisville

Ortigosa López, Santiago – Universidad Complutense de Madrid

Palma Fernández, Gracía – Presidenta de GRETA

Pérez Cañado, Mª Luisa – Universidad de Jaén

Pérez Guillot, Cristina – Universidad Politécnica de Valencia

Pinkos, Margarita – National Association for Bilingual Education (NABE)

Ruiz Maroto, Oscar – Universidad Camilo José Cela

Sánchez-Verdejo Pérez, Francisco Javier – IES Garcia Pavón

Serrano Moya, Elena – Universidad Internacional de la Rioja

Solís Becerra, Juan Antonio – Universidad de Murcia

Spinelli, Emily – American Association of Teachers of Spanish and Portuguese

Tinajero, Josefina – Universidad de Texas

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos

Wood, Santiago – National Association for Bilingual Education (NABE)

Comité organizador

Dirección
Xavier Gisbert da Cruz
Rosalie Henderson Osborne

Programas y Contenidos
Virginia Vinuesa Benítez
Carmen Aguilera Lucio-Villegas

Relaciones Institucionales
Mª José Martínez de Lis González

Organización
Paz Espinar Mesa-Moles

Organización Técnica y Comunicación
Juan Ramón Villar Fuentes

Coordinación de Acreditaciones Académicas
Nuria García Manzanares

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

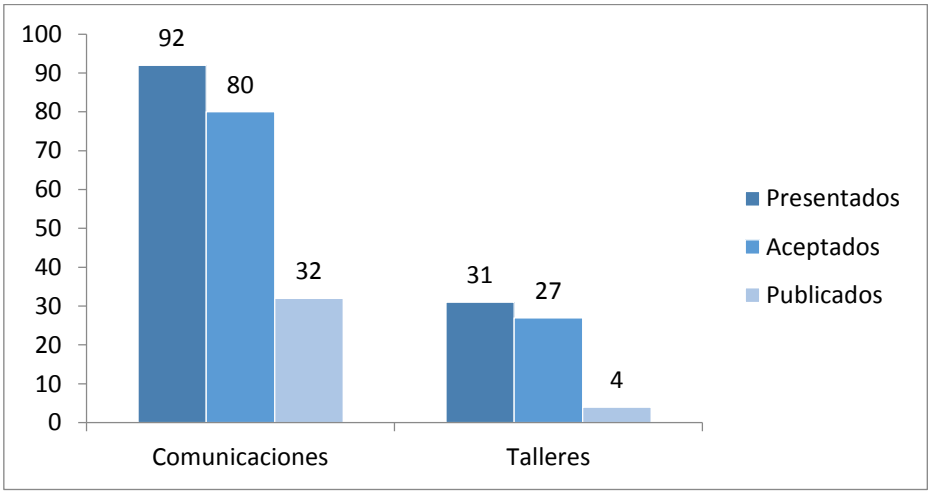
CIEB 2017

En el IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos (CIEB 2017) se presentaron para su valoración un total de 92 comunicaciones y 31 talleres.

Tras la revisión de todas las propuestas por parte del Comité Científico, se aceptaron un total de 80 comunicaciones, siendo rechazadas 12 propuestas, y un total de 27 talleres, siendo rechazados cuatro propuestas. No obstante, no todos los participantes enviaron su artículo para su publicación dentro del plazo previsto.

Por tanto, en estas Actas no se recogen las ochenta comunicaciones y los veintisiete talleres que fueron presentadas oralmente durante el Congreso, sino solamente las treinta y dos comunicaciones y los cuatro talleres cuyo texto completo fue recibido, revisado, evaluado y aceptado por los editores para su publicación. El Programa completo del Congreso puede consultarse en la página web del congreso: http://www.cieb.es/.

Para la publicación de la Actas del Congreso, se propone un formato digital con ISBN. En el siguiente gráfico, se muestra un resumen de los datos finales.



ÍNDICE GENERAL

COMUNICACIONES

TEACHER EDUCATION FOR CLIL IN PRIMARY EDUCATION
Aoife K. Ahern, Magdalena Custodio, María Dolores Pérez Murillo y Anna Steele

ICT TOOLS: POWERFUL PATHS TO FOSTER DIFFERENT LEARNING STYLES IN ESL TEACHING AND LEARNING SCENARIOS
Rubén D. Alves López

MATERIALES AICLE: INVIRTIENDO EN UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD
Elena Ayala Tello y Thomas Schmidt

FROM BILINGUAL TEACHING TO CLIL: TEACHING STRATEGIES AND TEACHING PORTFOLIOS FOR BILINGUAL TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL
Javier Barbero Andrés

LA AFINIDAD Y HABILIDAD TECNOLÓGICAS DE LOS NATIVOS DIGITALES RESPECTO A LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE INGLÉS
José R. Belda Medina

CLIL AND EMI IMPLEMENTATION IN A BILINGUAL FRAMEWORK: THE CASE OF GALICIA
María Bobadilla-Pérez y Eugenia Díaz-Caneiro

EXPERIENCIA BILINGÜE EN EDUCACIÓN MUSICAL PARA FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA
Raquel Bravo Marín y David Andrés Fernández

¿EXISTE EL PROFESOR DE ESL PERFECTO? NATIVO O NO NATIVO, HE AHÍ LA CUESTIÓN
Lee Ann Bussolari

ENHANCING THE WRITTEN PRODUCTION IN L1 OF NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN THE COMMUNITY OF MADRID: A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO COUNTERACT REVERSE TRANSFER
Eva Cano Fernández

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ASSESSMENT EN EL ENFOQUE AICLE
Fátima Castañón Podio

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL A TRAVÉS DEL ENFOQUE ORAL
Inmaculada Clarens

PRONUNCIATION: THE CINDERELLA OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SPAIN
Fidel del Olmo González

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE DESIGN OF CLIL DIDACTIC MATERIALS FOR PRIMARY EDUCATION
Ana Isabel García Abellán

COOPERATIVE LEARNING IN A BIOLOGY BILINGUAL CLASSROOM OF SECONDARY EDUCATION
Marina Gutiérrez Sejas

WHAT MAKES AN EFFECTIVE BILINGUAL PROGRAMME? TALKING FROM EXPERIENCE
Ramón Herranz Blokker

IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MOTIVACIONES DIFERENTES EN REALIDADES INCOMPARABLES
Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Sandra Laso Salvador y Mercedes Ruiz Pastrana

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS
María José Luelmo del Castillo

LA FLEXIBILIDAD DE UN DOCENTE CLIL
María Saray Mallorquín Rodríguez

PHONICS TO READ AND WRITE!
Sonia Martín y Patricia Sánchez

INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE INGLÉS A NIVEL TERCIARIO (ICLHE)
Natalia Martínez-León

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE PROGRAMAS EUROPEOS: HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CALIDAD
Alonso Mateo Gómez, Raquel Bravo Marín y Pablo Miguel Garví Medrano

WRITING-TO-LEARN CONTENT IN A CLIL SPANISH COMPULSORY SECONDARY EDUCATION ENVIRONMENT. AN EXPLORATORY STUDY
Sophie McBride

THE EXPLORATION OF ASPECTS OF LANGUAGE CREATIVITY IN STUDENTS FOLLOWING A BILINGUAL PROGRAMME
Silvia Montero Muñoz

APRENDER LENGUA VIVA, POR MEDIO DE TICS, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICACIONES MÓVILES, E-TWINNING….
Cristina Eugenia Nóvoa Presas

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE AICLE
Miriam Pastor Morate

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN CENTROS NO BILINGÜES: UN CASO PRÁCTICO
Dra. Cristina Pérez Guillot y Paula Hervás Raga

CLAVES METODOLÓGICAS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE UN 2º IDIOMA (INGLÉS) EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL
Mónica Redondo Pérez y Susana Ortego García

MAESTRO CLIL: UN PERFIL DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA
Marta San Román López

TASK-BASED LEARNING THROUGH VIDEOS AND ETWINNING IN THE BILINGUAL PROGRAMME OF THE FACULTY OF EDUCATION IN ALBACETE
Raquel Sánchez Ruiz y Rosa María López Campillo

AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PELIGROS Y TINIEBLAS
Jorge Sánchez Torres

TALLERES

VOLVIENDO A LOS FUNDAMENTOS: ¿CÓMO APOYAR AL ALUMNADO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN Y ASIMILACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS (TAS) EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE (EB)?
Manuel F. Lara Garrido

DIGITAL RESOURCES THAT WORK IN BILINGUALISM
Paula López Cabello y Raquel de Nicolás

TOO MANY COOKS SPOIL THE BROTH?
Sabrina Michielan y María Isabel Requena de Lamo

HERRAMIENTAS E IDEAS PARA EL AULA BILINGÜE
Aser Santos Bajón

PRESENTACIÓN IV CONGRESO INTERNACIONAL DE ENSEÑANZA BILINGÜE EN CENTROS EDUCATIVOS "LA ENSEÑANZA BILINGÜE A DEBATE"

La Universidad Rey Juan Carlos y la Asociación Enseñanza Bilingüe, fueron los organizadores del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos –CIEB 2017– que se celebró en Madrid, en el Campus de Vicálvaro de la Universidad Rey Juan Carlos los días 20, 21 y 22 de octubre de 2017.

CIEB 2017, bajo el lema "La enseñanza bilingüe a debate", planteo no solamente seguir analizando su funcionamiento sino también debatir sobre la enseñanza bilingüe, los programas, sus ventajas e inconvenientes, su desarrollo y su gestión, sus resultados, con el fin de contribuir a la búsqueda de soluciones para los problemas que se plantearon y por lo tanto, a la mejora de la calidad de todos los programas.

Un objetivo prioritario fue generar un foro de discusión, de debate, de intercambio de ideas y de experiencias entre profesionales de la enseñanza bilingüe y la enseñanza de idiomas y, a la vez, apoyar a los miles de maestros y profesores que han entendido perfectamente el potencial que supone ofrecer enseñanzas bilingües a sus alumnos, y que trabajan incansablemente, esforzándose por adquirir el mayor dominio de la lengua de instrucción y las máximas competencias posibles, tratando de incorporar a su labor docente los últimos avances tecnológicos y de utilizar en la enseñanza de idiomas, las variadas metodologías activas en boga hoy en día.

El Congreso CIEB 2017 como siempre tuvo un carácter innovador y promovió la presencia de expertos nacionales, tanto en aspectos prácticos como teóricos del bilingüismo.

TEACHER EDUCATION FOR CLIL IN PRIMARY EDUCATION

Aoife K. Ahern
Magdalena Custodio
María Dolores Pérez Murillo
Anna Steele
Universidad Complutense de Madrid.

Abstract: This workshop will present insights into successful practices in pre-service education for Teaching Foreign Languages in Primary school, related to three innovation projects funded by the Complutense University and that have been recently carried out at the Education Department. They are focalized around three areas to develop the competences required in pre-service teaching programmes: (a) technological pedagogical content knowledge (TPACK), (b) a genre-based pedagogy for the teaching and development of reading and writing in English across the curriculum, specifically "Reading to Learn", and (c) student teaching placement in European schools. Finally, some conclusions will be drawn about the need for change in Initial Teacher Education for CLIL in the Madrid context.

Key words: initial teacher education, CLIL, technological pedagogical content knowledge TPACK, Reading to Learn, Erasmus +, key competences.

R**esumen:** En este taller se presentarán buenas prácticas en la formación inicial del profesorado en lenguas extranjeras, a través de tres proyectos de innovación financiados por la Universidad Complutense y que se han venido realizando recientemente en la Facultad de Educación. Se centran en tres ámbitos claves para el desarrollo de las competencias exigidas en la formación inicial del profesorado: a) el conocimiento pedagógico tecnológico (TPACK) en el aula, b) una pedagogía basada en el género para la enseñanza de la lectura y escritura en inglés siguiendo el modelo "Leer para aprender" (c) la realización del Practicum en centros europeos. Para concluir con la necesidad de un cambio en la formación inicial del profesorado en la metodología AICLE en el contexto madrileño.

Palabras clave: formación inicial del profesorado, AICLE, modelo "technological pedagogical content knowledge TPACK", leer para aprender, Erasmus + , competencias clave

Introduction

The importance of initial teacher education for CLIL is well documented in the literature (Coyle et al., 2010; Lasagabaster & Ruiz de Zarobe, 2010; Madrid & Pérez Cañado, 2012; Marsh & Langé, 2000; Navés, 2009). As reported by the European Commission (Blondin et al, 1999), both knowledge of methodology for the development of language and literacy skills, and student teaching practice, are of utmost relevance in preparing teachers for the Foreign Language Primary classroom,

> Teachers should be educated in the following domains: proficiency in the target language; description of this language, including comparison with the mother tongue (and/or the majority language of the school); processes of final and second language acquisition; pedagogy for pre-primary and primary education and for language teaching at those levels" (Blondin et al, 1999, p. 41)

In addition, Marsh et al. (2010) point out the specific areas that CLIL teacher development involves". They range from personal reflection, understanding the CLIL core features, content and language awareness, knowledge and skills about methodology and assessment, research and evaluation in order to improve teaching and learning, learning resources tailored to meet the needs of CLIL students and an effective learning environment, where students can build cross-curricular links, besides classroom management for CLIL. Therefore, their "Framework for CLIL Teacher Education provides "a set of principles and ideas for designing CLIL professional development curricula" (p. 3).

However, the number of credit hours designated to Language Education in the various aspects of Foreign Language and Didactics has been considerably reduced in the new Teaching Degrees. Therefore, the tendency toward implementing English-medium courses at Schools of Education may provide the opportunity for complementing future teacher development (Toledo et al, 2012).

In 2004-05 the Autonomous Community of Madrid launched a CLIL programme in 26 state Primary Schools in the Madrid area, and more than ten years later, 46 % of the total State Schools joined the programme. Considering the demand for high quality initial teacher education and continuous professional development for CLIL that has arisen in such new bilingual educational contexts, this workshop provides an overview of several initiatives that have recently been carried out at the School of Education, Complutense University Madrid (UCM). We will offer insights into successful practices in pre-service education for foreign language teachers, related to three innovation projects funded by our university which center around three areas of competence developed required for CLIL teaching programmes:

1. Interdisciplinary teaching/learning in English-medium subjects; specifically, we will explore the nature of teacher collaboration, together with some activities that have been put into practice with ICT support and the TPACK (Technological Pedagogical and Content Knowledge) framework (Mishra & Koehler, 2006).

2. The development of expertise in the genre-based approach to literacy: "Reading to Learn" – R2L (Rose & Martin, 2012). We present a brief introduction to some of the techniques this systematic pedagogical cycle provides to scaffold learners' engagement in quality written communication in the school curriculum areas.

3. Consolidating teacher competences through Erasmus+ International teaching practice: activities involving visualization techniques and ICT for the guidance and interaction of future teachers through reflective observation and diary writing to enhance the awareness of key competences and metacognition in the educational context, along with in-person and distance tutoring for feedback and support in the teaching to learn process.

The three initiatives were carried out with students enrolled in the Primary Education Degree, Foreign Language Major, where the students need a B2 entry level of English (Common European Framework of Reference for Languages). There are two

strands, the first being implemented in 2011-12 in which more than 50% of their instruction from years 1 to 4 is carried out by language and content specialists. The second strand started one year later and their English instruction accounts only for about 20% of total instruction time. Unlike the first strand, the students have CLIL classes from year 2 to 4. However, students enrolled in the English major, regardless of the strand they take, must write their Practise Teaching Report and End of Degree Project (TFG) in English. The content lecturers, on the other hand, need a C1 level to be able to teach through the medium of English. In this workshop, we aim to provide an overview of how lecturers in this particular State university in the Madrid region, deal with the demands of initial teacher education for CLIL in both language and content disciplines which continues and culminate in the student teaching placement (locally or abroad).

1. **A cross-curricular approach to teacher education: the pack framework**

Interdisciplinary collaboration across academic disciplines through joint planning, decision-making, and goal-setting essential in Spanish Faculties of Education. Despite the widespread implementation of bilingual programs nationwide, there still exists the need for Pre-service and In-service Teacher Education for CLIL (Coyle et al., 2010; Escobar, 2011; Madrid & Pérez Cañado, 2012; Marsh & Langé, 2000; Navés, 2006). The set of Projects for Innovation and Teaching Quality Improvement reported on in the present paper was developed in response to this need, and following the establishment of Bilingual Groups at the Undergraduate Degree in Primary Education at our university.

The main aims were twofold: 1) to familiarise students who are enrolled in bilingual education groups with the CLIL approach, through cross-curricular tasks in some of their Degree subjects and 2) to provide a forum for the exchange of ideas and experiences among university professors who instruct in these groups, to enhance the practices of each discipline.

In this first part of the workshop, we explore the nature of this collaboration, together with some of the activities that have been put into practice with ICT support and the Technical Pedagogical Content Knowledge (hereon, TPACK) framework as a reference for teachers' lesson planning, so as to effectively integrate digital competences and tools in the bilingual classroom (Mishra y Koehler, 2006). Furthermore, we will draw some conclusions about the implications of a collaborative approach to teachers' professional development.

We argue that the incorporation of ICT into teaching practice in CLIL contexts can contribute to the development of a new methodological paradigm, in a simple and effective way, by incorporating into the teaching programming model a process of analysis and reflection for the design of tasks that integrate the use of ICT in the classroom through Mishra and Koehler (2006)'s TPACK framework. The implementation of this programming model for the effective integration of technology in CLIL teaching demands certain competences from the teacher related to the management of ICT in a "content curator" and "community manager" role, requiring the knowledge and management of a series of 2.0 tools, of which we offer a small sample in our proposal of innovation for the pre-service teacher.

In response to these demands, our innovation project is centred on the following specific objectives: 1) Analyse the aspects that a CLIL teacher should be able to achieve in relation to digital integration. 2) Understand the roles that the teacher must play, as a content curator and content creator, to take advantage of the benefits of integrating ICT in the classroom. 3) Work with pre-service teachers who will teach their subjects in English so as, to offer them an efficient methodological framework in which to use web 2.0 tools to find and create content, in order to effectively integrate ICT in the classroom. In the next sections, we offer a brief description of the methodology applied in the innovation project under consideration, and the process of implementation of the TPACK framework in this particular context.

Methodology of the TPACK innovation project

The project was implemented with the participation of a group of year 4 students, who were enrolled in strand 1 of the Primary Education Degree, English major. It was developed within the discipline called Initial Teacher Education for CLIL, and content and language lecturers were involved. The TPACK framework is based on Shulman (1986)'s construct of pedagogical knowledge of content as a tool to guide teaching practice in aspects such as: a) knowledge of how to structure and present academic content for direct instruction to students; (b) knowledge of the conceptions, misconceptions and difficulties students encounter when learning certain content; and (c) knowledge of specific teaching strategies that can be used to address the learning needs of students in particular classroom circumstances (Shulman,1986). In the Mishra and Koehler model mentioned above, a new dimension of knowledge is introduced that the teacher must master and interrelate with pedagogical and content knowledge: technological knowledge. Thus, the model argues that for the effective integration of technology in the classroom, the teacher should be competent in the pedagogical technological knowledge and the content that s/he teaches (more information regarding the development of the model can be consulted at http:// tpack.org/).

Next, a set of 2.0 tools were used with the aim of helping teachers begin to find and create digital content suitable for their teaching and learning purposes. Finally, templates were provided for the practical development of the TPACK framework when programming, developing and evaluating tasks in CLIL contexts using digital content and/or tools in a collaborative way.

The framework implementation process

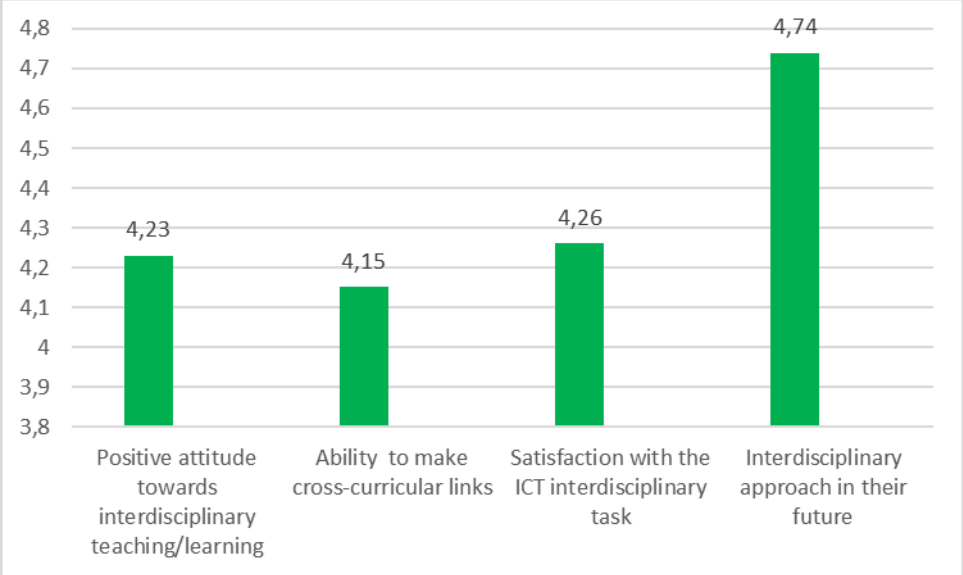
The process of implementation of the framework consists of three fundamental components:

1) Analysis of the curriculum CONTENT of the area being taught, the design of the learning objectives and the description of evaluation criteria and their learning standards oriented to the content, process and language.

2) The METHODOLOGY teachers are going to design to work on a particular content, taking into account the digital tool that is going to be integrated to improve the teaching and learning process. This section should include the activities or tasks that will be carried out, the final product that is expected to be achieved, the analysis of the roles of the teacher and the student in the methodological proposal, as well as the strategies for the evaluation.
3) The selection of the ICT tool capable of improving content learning and the development of communication and interaction processes in the classroom. This is when teachers will reflect on the following questions regarding the integration of a particular digital tool: Does it improve the language skills of the student? What are the linguistic demands involved in the management of the tool? What technical skills do teachers and students need to use the tool effectively? How is it going to be used? (Time, individual / group work, space, schedules, etc.)

To conclude, in this first part of the workshop, we have explored the nature of interdisciplinary collaboration through CLIL activities with ICT support. The results of the pre-test and post-test questionnaire that was administered to the students after the task show that the students have a positive attitude towards interdisciplinary teaching/learning and they view the project as a good opportunity to familiarise themselves with the CLIL approach. They express satisfaction with the ICT interdisciplinary activities they had carried out for university course work. Furthermore, they were able to make cross-curricular links among the different subject areas and express their intention to implement an interdisciplinary approach to primary education in their future teaching practice. See Graph 1.

Graph 1: Students degree of satisfaction with the implementation of the TPACK framework



We will argue that there is a need for teacher collaboration between language and content teachers, at all educational levels and teacher educators should not be an exception.

2. **A genre-based approach to literacy in teacher education**

This segment of the workshop reflects an experience in teaching and development of reading and writing across the curriculum model, specifically, Reading to Learn (hereon, R2L) (Rose & Martin, 2012) – within the same UCM degree course in Primary Education mentioned above.

Considering the enormous presence of CLIL programmes in Madrid primary schools, and the lack of consistent policy related to the development of literacy skills, the importance of teacher development in this field is currently a fundamental issue. In particular, there is an urgent need, we feel, to empower teachers by facilitating development not only knowledge OF the languages through which they teach, but also knowledge ABOUT language, and pedagogical skills, required to implement evidence-based approaches to literacy teaching.

Genre pedagogies like the R2L model acknowledge the essential role of the ability to recognise text types, or discourse genres, in effectively understanding, interpreting and communicating through both spoken and written language. However, at least in our context – the Spanish educational system – explicit and systematic instruction focused on building up this ability to recognise genres is very rare, thereby relegating its presence within educational practices to implicit and intuitive domains. In relation to these challenges, a Comenius project, *Teacher Education for European Literacy Education* (Whittaker, 2016), led to the introduction of the R2L model to a range of educational practitioners in Spain. Thanks to the impact of this project, the Spanish bilingual schools constitute one of the first settings in which the model is starting to be applied in both L1 and foreign language learning situations.

Meanwhile, within the UCM School of Education, since the 2014-15 academic year, student teachers in both strands 1 and 2 of the English major have received instruction, in both English and Spanish, on the theoretical aspects of the model, as well as practical development opportunities, over the duration of two successive innovation projects.[1] Among the findings obtained through the development of the projects, particular advantages for dealing with the content areas learnt through CLIL have been identified, as the implementation of R2L leads students to learning about subject-specific textual practices, enabling them to read and write across the school curriculum areas in the two languages through which they learn.

A characterising principle that the R2L model is based on is the need for teachers to be able to scaffold reading and writing work strongly enough to support every learners' understanding sufficiently, including students who may be struggling due to having diverse ethnolinguistic backgrounds and often lack support outside of school (Rose & Martin, 2013). This approach has been clearly proven to be effective for

[1] *Genres and Society I* and *II* (refs. 128 and 112, respectively).

all learners, and therefore, despite the demands for strong preparation in understanding how language use varies according to different communicative purposes or genres, the educational advantages the model offers to students are becoming widely acknowledged both at the School of Education and by practising teachers alike (Whittaker, 2014).

3.1. The R2L pedagogical cycle

The R2L approach was developed in Australia by a group of linguists known as "the Syndey School" (Rose, 2015), who analysed the texts used across the different schools and educational levels and devised a map of genres that was incorporated, together with a set of genre-based teaching strategies, into this model for literacy teaching. The model proposes a pedagogical cycle, in which reading a text begins at the level of context; the teacher chooses a 'mentor text' chosen for clearly exemplifying the genre to be learnt. Next the teacher discusses the background knowledge students need to access the text, and sum up how the content is presented through the different *stages* of the text – which is then read aloud. Next, the teacher guides students to read the text, or a passage in detail, sentence-by-sentence, and discusses each word group, successively. Certain words can be selected for spelling practice, focussing on the patterns of letter combinations that they include.

In this way, the teaching sequence unfolds through a hierarchy, beginning with the broadest level, the communicative context and background assumptions that it evokes, and progressing downwards to the word level, providing integrating practices that are meaningful thanks to their insertion in the context of the text and its purpose. As to the development of writing, the model, as occurs in other genre-based pedagogies, proposes that the detailed discussion described above constitutes a 'deconstruction' of the mentor text, from which the key wordings are selected and highlighted by the pupils, to be used in the following stage, which consists in a joint rewriting task. The teacher supervises a collaborative discussion in which the students are led to write a new version of the mentor text, or another text of the same genre, using the key patterns or wordings highlighted in the reading activity. The new version can be copied down individually after it has been collectively composed on the blackboard, with students taking turns to act as scribes. This constitutes preparation for learners to work in pairs or groups to write new texts in the same genre, dealing with related topics. Finally students are prepared to write independently using the resources and knowledge scaffolded across the previous activities.

The innovation project development

The participating students received theoretical and practical sessions during the courses known as *Didáctica de la Lengua* (in Spanish) and *Teaching Literacy in Primary EFL* (in English). They practised genre analysis of a variety of texts, pertaining to several areas of the curriculum of primary education and written for children of up to 12 years of age. They were guided to develop teaching unit plans based on the R2L model, and put them into practice where possible. Their plans

covered factual texts such as descriptive reports, and narrative genres including recounts and stories. They included plans for how the texts would be introduced to pupils at primary school levels, and for the development of teacher-pupil interaction around the text, comprehension questions dealing with literal, inferential and interpretive understanding, and work on the sentence and word level.

Some of the teaching units produced through this project have been selected for integration into an online resource, as reported in García Parejo (2016), and will be available for consultation and use from this online repository.

Overall, the results of the projects have created a noteworthy impact on the student teachers involved in particular, as shown, for instance, by the range of undergraduate dissertations that have focussed on the R2L model itself or on related issues.

Metacognition and making learning visible and metacognition in Erasmus + practicum

In the Primary Education degree student-teaching in schools is a fundamental stage, where general and transversal competences acquired throughout their studies are to be applied in a school context. During their Erasmus+ Practicum, Primary Education Degree students (English/Bilingual Education) progress from the "learning to teach" to the "teaching to learn" phase. Several innovation projects have been created and implemented to develop students' professional competences throughout their Erasmus+ Practicum, by focusing on awareness, independent learning and active participation in the construction of their own knowledge. Reflective practice is one of the tools provided to enhance emergence from the "learning to teach" to the "teaching to learn" phase of professional development.

A CLIL approach is implemented, by developing future teachers through in-person tutoring individually and in groups before leaving and later at a distance when students are abroad, through emails, Skype, FaceTime or Hangouts. An innovative system of tutoring at a distance, facilitated by information technology, enabled "good practice" in "tutorial action".

Prior to their student teaching placement in European schools, future teachers participate in five seminars aimed at educational *ownership*: engagement, awareness and metacognition in learning to teach, in order to apply it in their practise teaching in the classroom. They interactively learn to use tools for working on various teaching aspects, while implementing activities for the primary classroom, focusing on the European key competences and the professional competences developed during their Degree Programme. A team of professors and personnel at the School of Education designed this training (Departments: Language and Literature Teaching, Educational Systems and Organization, Educational Research Methods, Academic Library). Students were furthermore guided in dealing with inclusive education and the use of new technologies through the Universal Design for Learning (UDL). These personalized virtual teaching/practicing tools provide students full support, make them

aware of teaching/learning parameters, and are beneficial and complementary for "learning by doing".

Making learning visible underlies the various activities implemented to get students engaged in their planning and preparations for Erasmus+ Practicum in an active and interactive way by using all CEF language skills in a CLIL context. There is a creative element, as students use drawings to try to understand the multiple aspects of teaching and learning. Discussion around a K-W-L chart focuses on metacognitive awareness about educational objectives. A personal *diary* based on objective observation of educational contexts allows students to reflect on and express their perceptions of classroom activities, methodologies and techniques in different European Education Systems. Future teachers thereafter record data collection on *active observation templates*, which they send to the home university tutor for feedback and guidance. Students share *innovative* ideas regarding their experiences in other countries on the university *campus virtual forum* called *CURIOSITY*, a site **they** created for their ongoing online seminar throughout the Erasmus Traineeship. They finally create their own film explaining the learning context in their European school placement, showing details of the three learning domains: cognitive, physical and affective. The last activities include finding a special word to create a *graffiti wall* and drawing a final picture of how they see themselves as teachers following their Erasmus Traineeship. Thus, they complete the full cycle of making learning visible: initial drawing of *"Me as a teacher"*, metacognition through the use of a *K-W-L chart*, sharing experiences in foreign school systems through a *CURIOSITY forum* on the university virtual campus, *filming a video* of the school and classrooms, educational context and learning/teaching activities, and a final drawing of "Me as an Erasmus Practicum Teacher".

Graph 2: Full cycle of activities for making learning visible.

The active role of students, who have participated in the innovation projects (PIMCD 102, 2014-15-16, INNOVA DOCENCIA 166, 2016-17) have not only fulfilled

professional competences through the Erasmus+ Student-Teaching, they have laid the groundwork for communication between the university and European schools. This has enhanced tutor-mentor understanding of the teaching/learning processes, while reinforcing the key competences through making learning visible. These Erasmus students are given the opportunity to make a contribution to their own university, based on their ideas and experiences acquired in European Education Systems. Our educational proposal is to improve understanding and communication in the world, as students share their cultural and educational background, while appreciating and benefitting from that of the host country. Not only do these projects aim to fulfil university requirements, but they also consolidate the European key competences: learning to learn; social and civic competences; sense of initiative and entrepreneurship; cultural awareness and expression for *life-long learning* beyond national borders.

As indicated in the Harvard University Education Project Zero website,

> Making Learning Visible has a goal to create and sustain powerful cultures of learning in classrooms and across schools that nurture individual and group learning. Though the project focuses on using documentation as a central pillar of group learning, MLV is ultimately a project about democracy. By learning in groups, we also learn about the cultures and values of others. By seeing how these unique perspectives influence the learning process, we gain a greater understanding of what we learn as well as each other. (http://www.pz.harvard.edu/projects/making-learning-visible)

Conclusions

We believe that there is a need for change in Initial Teacher Education for CLIL and in this respect, the three longitudinal projects that have been carried out in our university have proved to be very pertinent to meet the demands of language and content teachers in our Autonomous Community. With the brief descriptions provided in this paper, we hope that some of the initiatives that have been developed at the UCM School of Education may serve as inspiration or as a source of ideas for other practitioners, and eventually, impact on different areas of CLIL practices in our region.

References

Blondin, C., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A. & Taeschner, T. (1999). *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT.

Coyle, D. Hood, P. & Marsch, D. (2010). CLIL: *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Escobar, C. (2011). Colaboración interdisciplinar, partenariado y centros de formación docente: tres ejes para sustentar la colaboración del profesorado AICLE. In C. Escobar Urmeneta & L. Nussbaum (Eds.). *Learning through another language*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

GARCÍA PAREJO, I. (coord.) (2016). *Géneros Discursivos y Sociedad. Planificación Didáctica Reading to Learn. Leer para aprender y aprender para escribir*.

Memoria y resultados del proyecto de innovación docente UCM-128. http://eprints.sim.ucm.es/35748/

Lagasabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (Eds.) (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*. Newcastele Upon Tyne: Cambridge Scholars Publishers.

Madrid, D. & Pérez Cañado, M. L. (2012). CLIL Teacher Training. In J. de D. Martínez Agudo (Ed.). *Teaching and Learning English through Bilingual Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.

Marsh, D. & Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. Jyväskylá, Finland: UniCOM, University of Jyväskylä on behalf of TIE-CLIL.

Marsh, D.; Mehisto, P.; Wolff, D. & Frigols, M.J. (2010). *European Framework for CLIL Teacher Education*. Graz: European Centre for Modern Languages.

Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). *Technological Pedagogical Content Knowledge* (TPCK or TPACK). Retrieved from: http://tpack.org/

Navés, T. (2009). Effective Content and Language Integrated Learning Programmes. In Y. Ruiz de Zarobe, & R. Jiménez Catalán (Eds), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.

Rose, David & Martin, Jim R. (2012): Genre, Knowledge and Pedagogy in the Sydney School. Sheffield (UK) and Bristol (USA): Equinox Publishing Ltd.

Rose, D. & J. R. Martin 2013. **"**Intervening in contexts of schooling. Reports on outcomes of a large scale Reading to Learn program in NSW." In J Flowerdew [ed] *Discourse In Context: Contemporary Applied Linguistics Volume3*. London: Continuum, 447-475

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. Harvard: Educational Researcher.

Whittaker, R. & Acevedo, C. (2016). Working on Literacy in CLIL/Bilingual Contexts: Reading to Learn and Teacher Development. *Estudios sobre Educación*, 31, 37-55

ICT TOOLS: POWERFUL PATHS TO FOSTER DIFFERENT LEARNING STYLES IN ESL TEACHING AND LEARNING SCENARIOS

Rubén D. Alves López
Universidad Antonio de Nebrija

Abstract: This paper has attempted to demonstrate the relevance of Information and Communication Technology (hereafter, ICT) tools to be integrated into the classroom. ICT is mainly intended to lead the way in the improvement of efficient educational processes. Furthermore, it has been shown that the use of ICT for educational purposes can help improve memory retention, increase motivation and generally e is substantial evidence that, if used properly for specific goals in particular contexts, ICT can become an excellent supportive tool to be used in the teaching/learning process as it fosters collaborative learning while communication channels are expanded.
These tools have turned out to be a catalyst in the changing scenario of communications and information exchange. The 21st century setting requires teachers to be aware of the new paths opened by this methodological revolution in the teaching/learning approach. ICT can provide real and authentic materials in ESL contextualized settings to reach meaningful learning experiences.

Key words: ICT, learning, teaching, ESL, communication

Resumen: Este artículo intenta mostrar la relevancia de la inclusión de herramientas basadas en las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante, TIC) en el aula. La implementación de las TIC puede facilitar la optimización de los procesos educativos. Además, queda patente que su uso para fines educativos puede convertirse en un excelente apoyo en los procesos de enseñanza y aprendizaje al tiempo que impulsa el aprendizaje colaborativo y se amplían los canales comunicativos.
Estas herramientas se han convertido en catalizadores de los escenarios comunicativos que se encuentran en continua evolución. Los escenarios del siglo XXI demandan que los docentes sean conscientes de la apertura de nuevos itinerarios y enfoques propiciados por esta revolución tecnológica. Las herramientas TIC proporcionan materiales auténticos y reales en escenarios (ESL) contextualizados para lograr experiencias de aprendizaje significativas.

Palabras clave: TIC, aprendizaje, enseñanza, ESL, comunicación

Introduction

The twentieth century has become one of change and growth where media and communication have been between the most quickly developing. At the turn of the nineteenth century, theater, the telegraph and newspapers entertained and informed us. By the 1930s, telephones had turned into the primary line of communication. In this new century, Web technologies are replacing any former means of communication.

Information and communication technology (hereafter, ICT) in educational environments is transforming learning and teaching practices in meaningful ways. For instance, the integration of computer-mediated communication with multimedia software, electronic corpora and databases has encouraged the rising of a whole new kind of educational experience, namely e-learning or networked learning (Rosenberg, 2001; Steeples and Jones, 2002). The growing opportunities provided by ITC are also

causing educators and educational providers to remodel and restructure the nature of their educational practices (Gibson, 1977; Turvey, 1992).

A significant outcome of this reorganization includes a shift in the roles of teachers from being 'providers and deliverers of content' to become 'monitors and facilitators of learning' within student-centered models of learning and teaching.

The differences between the students of the twentieth century and the current ones are well known and documented. From these differences and in addition to those in the world we live in and the world our learners will occupy, it is clear to assume that education must change.

Whether we call them 'Digital Natives' (Prensky, 2001), 'Digital Children' (Jukes, 2006) or 21st Century Learners (Nussbaum-Beach and Ritter, 2012), they are increasingly becoming the future of teaching. They were born after 1982 and their access to online materials has influenced the way they learn. They are learners who are modeled by their rich, immediate, fast, engaging environment. It is an electronic and digital ambience. It is a communication medium with instant reward. 21st Century Learners are technology literate and adept, media savvy, multitasking and have multimodal learning styles. In the English as a Second Language classroom (hereafter, ESL), new models of learners demand new skilled teachers.

Education in the 21st century

Educational training in the 21st century is supported by theories of integration and practices of open and distance learning (Aldrich, 2003; Richards, 2004). New concerns are replacing the traditional views on the impossibility of integrating pedagogy and technology (Barab et al, 2004; Roblyer and Doering, 2010). Assisting learning in the digital age is aimed at devising innovative methods to implement ICT tools in education for optimal inclusion of learners with a redesigned pedagogical approach that frames quality in the learning activity by raising the interest and involvement of the student in dialogic learner centered approaches. (Salmon, 2002; Sandholtz et al, 2002).

The role of ICT tools in the teaching/learning process has been overwhelmingly equivalent and insufficient (Barab et al., 2000; Cope et al, 2000). ICT skills are either taught in vacuum without establishing relevance to learners' contexts or as add-on activities instructed by the teacher in the classroom (Cuban, 2001). Laurillard (2002), Loveless et al (2001), Gee (2003) and Kimber (2003) cited in Al-Kahatib (2009) offer hesitant assessment of the use and implementation of ICT in education and emphasize that "despite its wider aim at inclusion, the pedagogy associated with the practice reflected the transmission model that alienated the learner and did not bring about the desired engagement". Kress (2003) and Jonassen (2000) argue that effective multimodal literacy learning needs to be grounded in everyday practices and contexts of the learners. Instead of instructional pedagogy involving ICT supported learning, ICT integration requires new models that ground processes and cycles in the context of the learners and their experiences in a practice-reflection duality in the learning process, committing the learner to a dialogical, applied and enquiry-based project in the pursuit of learning excellence (Richards, 2004). Reformed pedagogy need to promote engaging

learners in interesting and authentic contexts framed in project- based ICT supported modules integrating pretexts for learning across the curriculum. Web forums and conferencing as well as Internet resources and e-mails are utilized to support integrated applied learning.

In recent years, due to the impact of the ICT tools in the educational sphere, the literature dealing with their use and pedagogical implementation has increased dramatically. From a constructivist starting point of view the main goal is the research of the Web 2.0 and how to use these Internet technologies in the teaching/learning process highlighting the adaptation in the design of the tasks to this new setting in order to take the most of them (Area, 2009; Hernández, 2008). In their researches, these authors made a reflection and an analysis of the socio-cultural effects of these technologies and the educational challenges proposed with the provided new tools and learning scenarios.

Education cannot evolve at the same pace as the technological progress. Cobo and Moravec (2001) suggested the option of "building bridges towards an education that responds to the needs of a changing society" by means of informal and non-formal learning proposals. The key of this topic is not what is being learnt but how to learn it. What is important is not how to use these ICT tools but in which contexts and what is the main goal. These authors insist in the use of the technologies in informal and non-formal contexts fosters the distribution of knowledge and, due to this, the autonomy and cooperation; but, in order to make it happen it is required a digital wisdom that goes beyond the mere instrumental capacity and that must be aimed at acquiring the necessary competences to know how to "connect knowledge".

E-learning

The Internet represents a third industrial revolution (Smith, 2000). It conveys a cultural, social and economic revolution at all levels of society. Its impact has resulted in significant changes within education. E-learning is considered to be a commonplace form of education.

In the past three centuries, there have been two industrial revolutions. The innovations implemented stimulated new means of transportation as well as new machinery, which together created significant socio-economic changes. Among the many socio-economic outcomes were greater mobility, a growing bourgeoisie and the starting point for a more widespread leisure time (Smith, 2001).

We are nowadays witnessing the third industrial revolution formed by the creation and development of Internet. Internet has changed the way people work, communicate and spend their leisure time. Within education, we have seen the move to online learning, or eLearning, with the convenience and flexibility that it offers with its (asynchronous) 'anytime, anywhere, any place' nature (Connolly et al., 2007).

E-learning deals with the intentional use of networking information and communication technology within the teaching-learning process. Researchers have also named it as online learning, virtual learning, distributed learning, network and web-based learning. All of them refer to educational processes when using information and

communication technologies to mediate asynchronous or synchronous learning and teaching activities.

This concept comprises more than the terms above mentioned. As the letter ‘e’ in e-learning stands for ‘electronic’, e-learning implies any type of educational activity that is carried out by an individual or group working online or offline, and synchronously or asynchronously via networked or standalone electronic devices.
According to Romiszowski (2004) the modalities of e-learning are:

- Individualized self-paced e-learning online
    - An individual learner is accessing resources via an Intranet or the Internet
- Individualized self-paced e-learning offline
    - An individual learner is using resources offline
- Group-based e-learning synchronously
    - Groups of learners are working together in real time via an Intranet or the Internet
- Group-based e-learning asynchronously
    - Groups of learners are working over an Intranet or the Internet where exchanges among participants occur with a time delay

Contemporary trends in e-learning

The uprising interest in elearning seems to be coming from several sources, among them, organizations that use to offer distance education programs either in a single, dual or mixed mode setting. These organizations see the incorporation of online learning in their repertoire as a logical extension of their distance education activities. The corporate sector, on the other hand, is interested in elearning as a way of rationalizing the costs of their in-house staff training activities (Horton, 2011). Elearning is of interest to residential campus-based educational organizations as well.

These organizations see elearning as a way of improving access to their programs. The growth of elearning is directly related to the increasing access to information and communications technology. Its capacity to support multimedia resource-based learning and teaching is also significant to the emerging interest in elearning.

Growing numbers of teachers are increasingly using information and communications technology to support their teaching. The contemporary student population, often called the “Next Generation”, or “Millennials”, (Tapscott, 1997) who have grown up using information and communications technology also expect to see it being used in their educational experiences (Brown, 2000; Oblinger, 2004; Oblinger and Oblinger, 2005). Educational organizations are aware of the advantages in making their programs accessible via a range of distributed locations, including on-campus, home and other community learning or resource centers.

The fundamental obstacle to the growth of elearning is lack of access to the necessary technology infrastructure, for without it there can be no elearning. Poor or insufficient technology infrastructure is just as bad, as it can lead to upsetting

experiences that can cause more damage than good to teachers, learners and the learning experience (Dron, 2007).

Elearning affords opportunities to design learning environments that are authentic, situated in the learning context, and also problem-based so as to provide students with 'learning by doing' experiences.

Web 2.0 and ICT Tools

Since its onset, changes in Web tools have been fast, as with previous revolutions, some people have adapted to the new technologies more easily than others. The term 'Web 2.0' was coined by Tim O'Reilly (2005). Since then it has gained widespread use, penetrating also the discourse of learning and teaching. Related terms such as the 'read and write web' and the 'social web' give an indication that the term refers to a shift in web tools and practices towards more participatory, user interaction. Although the term has no single definition, there is a widespread agreement that it applies to a wide set of functional characteristics, within the context of computer- mediated communication and networked digital media. These not only point to the increased possibilities for publication (compared to earlier generations of the web), but also encourage, and are supportive of, user participation in the uploading and sharing of digital artifacts.

Grosseck (2009) defines Web 2.0 as 'The social use of the Web which allows people to collaborate, to get actively involved in creating content, to generate knowledge and to share information online'. Accordingly, Augustsson (2010) believes that Web 2.0 tools are well suited for 'collaborative learning, collective knowledge building, knowledge management, social networking and social interaction.

At the heart of many Web 2.0 definitions are communication, content creation and collaboration, in which information is shared 'many-to-many' rather than being transmitted from one to many. Given these underlying elements, educators have identified the potential of Web 2.0 for supporting and enhancing learning. No one can deny its potential although there is little empirical evidence of its effectiveness.

Selwyn (2008) provides taxonomy for Web 2.0 technologies based on four typically human dispositions:

- Expressive: media design, sharing and publication
- Reflective: blogs, wikis and social networking
- Exploratory: social bookmarking, syndication and folksonomies
- Playful: games and virtual worlds

According to Redecker (2008) based on current practice, there are four innovative ways of deploying Web 2.0 tools in education:

- Learning and achieving: used as methodological or didactic tools to directly support, facilitate, enhance and improve learning processes and outcomes. The Web 2.0 tools are seen as means of personalizing learning processes and

encouraging the students'' individual learning progress, eventually leading to the learners' empowerment.

- Networking: used as communication tools among learners and between learners and teachers, supporting also the exchange of knowledge and material, but mainly creating an atmosphere of understanding and assistance, thus contributing to the establishment of social networks or communities between and among learners and teachers.
- Embracing diversity: used as a means of integrating learning into a wider community, reaching out to meet people from other age-groups, backgrounds and cultures, linking to experts, researchers in a particular field of study and thus opening up alternative channels for gaining knowledge and enhancing skills;
- Opening up to society: use tools for making institutional learning accessible and transparent for all members of society, promoting the involvement of third parties like parents, but also facilitating the access to information.

This technological environment within current education system is becoming increasingly complex. It offers new horizons but also gives rise to challenges and possible limitations.

Web 2.0 tools, virtual worlds; mobile technologies keep on this trend of evolution. Mayes and De Freitas (2004) suggest five technological trends that are likely to have a significant impact on education:

- A shift towards ubiquitous and networked technologies
- The emergence of context and location aware devices
- The increasingly rich and diverse different forms of representations and stimulatory environments possible
- A trend towards more mobile and adaptive and adaptive devices
- A technological infrastructure which is global, distributed and interoperable

The social interface of Web 2.0 offers novel ways for connecting people and sharing and discussing ideas. It can be used to support and enhance existing communities or to foster the development of new communities of inquiry and exploration. There seems to be a tantalizing alignment between the affordances of digital networked media (the focus on user-generated content, the emphasis on communication and collective collaboration) and the fundamentals of what is perceived to be good pedagogy (socio- constructivist approaches, personalized and experiential learning; Conole and McAndrew, 2010).

Conclusions

Introducing ICT tools into the ESL classroom can bring an immense impact on the practice of teachers and learners, especially when ICT is conceptualized as a tool that supports and fosters a real change in the pedagogical approach.

It is hard to figure out future learning environments that are not supported by ICT. ICT dissemination in modern societies and its use by the "digital children" (Jukes, 2006) makes it clear that ICT tools will affect the complete teaching/learning process today and in the future. Teachers and learners of the 21st century need to change their roles and class organization as well as acquire basic ICT skills.

Whilst it is hard to measure learners' achievements in the educational field, the didactic exploitations offered in this research will definitely influence on their engagement, differentiation and creativity. The huge variety of tools offered in Internet will allow education professionals adapt their teaching strategies to the different learning styles (visual, kinaesthetic, etc.).

It is essential to permit students to select, manipulate, reason, discuss, create and disseminate information. As teachers, we have to take advantage of the entire options that are being offered by these tools as a realm to foster the equity of opportunities, the critical thinking and the learners' autonomy as responsible of their own process of learning. The teaching/learning benefits these tools provide are listed below:

- Greater efficiency throughout the school
- Communication channels are increased through email, discussion groups and chat rooms
- Regular use of ICT across different curriculum subjects can have a beneficial motivational influence on students' learning
- ICT facilitates sharing of resources, expertise and advice among teachers
- Greater flexibility in when and where tasks are carried out
- Easier planning and preparation of high quality lessons and designing materials that will be reused
- Enhancement of professional image projected to colleagues
- Learners are generally more 'on task' and express more positive feelings when they use computers than when they are given other tasks to do
- Computer use during lessons motivated students to continue using learning outside school hours
- More focused teaching, tailored to students' strengths and weaknesses, through better analysis of their learning styles
- Development of reading comprehension and writing skills, also fluency, originality and elaboration
- Encouragement of independent and active learning, and self-responsibility for learning
- Flexibility of 'anytime, anywhere' access
- Development of higher level learning styles
- Learners' production of higher quality output

Fast-growing technological progress ensures that ICT will proliferate in the classroom. It is predicted that there will be many benefits for both teachers and learners, including the support of shared working spaces and resources, better access to

information, the promotion of collaborative learning ways of teaching and learning. These tools may shade cross-cultural boundaries and their relationship with language, accents, etc.

As it has formerly mentioned in this paper, ICT will also demand a new pattern in the role of the teacher, who in addition to classroom teaching, will have other skills and responsibilities. Further research in relation to the role of different devices within the teaching/learning process is required.

The increasing pervasiveness of ICT must be taken into account by parents, teachers, and children's advocates to question its relationship to the cognitive, emotional, social, and developmental needs of young children.

To conclude, it is essential to be proactive and to build up a more solid comprehension of future learning needs and future learning environments. Prospective work on ICT- enabled learning would help to grasp the alternatives offered by ICT to prepare teachers and learners for learning in the 21st century that embraces digital technologies for better learning, for better assessment of learning outcomes and achievements, for better teaching and for better social inclusion.

References

Al-Khatib, H. (2009). How has pedagogy changed in a digital age? In European Jornal of Open, Distance and E-learning. Retrieved from http://www.eurodl.org/materials/contrib/2009/Hayat_Al-Khatib.pdf

Augustsson, G. (2010). Web 2.0, pedagogical support for reflexive and emotional social interaction among Swedish students. In *The Internet and Higher Education*, 3, iss. 4, 197-205, doi: 10.1016/j.iheduc.2010.05.005

Aldrich, C. (2003). *Simulations and the Future of Learning: An innovative (and Perphaps Revolutionary) approach to e-learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Tenerife: Universidad de La Laguna. Retrieved from http://Webpages.ull.es/users/manrea/ebookte.pdf.

Barab, S. A. & Thomas, M. D. (2000). From practice fields to communities of practice. In D. Jonassen and S. Land (Eds.). *Theoretical foundations of learning environments*, 25-56. Mahwah, N.J.: Laurence Erlbaoum.

Brown, S. & Adler, R. P. (2008). *Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0.* EDUCAUSE Review. Retrieved from http://connect.educause.edu/Library/EDUCAUSE+Review/MindsonFireOpenEducationt/45823

Cobo, C. & Moravec, J. (2001). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Collecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.

Conole, G. & McAndrew, P. (2010). A New Approach to Supporting the Design and Use of OER: Harnessing the Power of Web 2.0. In M. Ebner and M. Schiefner (Eds) *Looking toward the Future of Technology Enhanced Education: Ubiquitous Learning and the Digital Nature.* Hersey: IGI Global.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. New London Group: Routledge.

Connolly, T. & Hainey, T. & Baxter, G. *et al*. (2011). *Web 2.0 education: An evaluation of a large-scale European pilot. Proceedings of the 2011 7th International Conference on Next Generation Web Services Practices, NWeSP*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/224266083_Web_20_education_An_evaluation_of_a_large-scale_European_pilot.

Cuban, L. (2001). *Oversold and Underused: Computers in the Classroom*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Dede, C. (1998) 'Planning for Neomillennial Learning Styles'. *Educause Quarterly 28 (1), 7-12.* Retrieved from https://pdfs.semanticscholar.org/c4e6/1a663625dc2ec949f2c8c79486e63c3f7642.pdf

Dron, J. (2007). *Control and Contraint in E-Learning: Choosing when to choose*. Information Science Publishing: Hershey PA. ISBN: 978-1-59904-390-6. Recuperado de: http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/436/876. Doi: 10.4018/978-1-59904-390-6. Fecha de consulta: 14/09/2017.

Gee, J. P. (2003). *What Video Games Have to Teach us about Learning and Literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

Gibson, E. (1997). Linguistic complexity: Locality of syntactic dependencies. *Cognition*, 68, 1-76.

Grosseck, G. (2009) 'To use or not to use web 2.0 in higher education?'. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, vol. 1, iss. 1, 478-482, doi: 10.1016/j.sbspro.2009.01.087

Hernández, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías aplicado al proceso de aprendizaje, en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 5(2), 26-35. ISSN: 1698-580x. Retrieved from http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf.

Jukes, I. J. (2006). *Understanding Digital Children (Dks) Teaching & Learning in the New Digital Landscape*. The InfoSavvy Group.

Kimber, K. (2003). *Techno literacy, teacher agency and design: Shaping a digital learning culture*. Queensland University of Technology. Australia.

Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.

Laurillard, D. (2002). *Rethinking University teaching* (2nd Edition). London: Routeledge.

Loveless, A. & DeVoogd, G. L. & Bohlin, R. M. (2001). Something old, something new... is pedagogy affected by ICT?, in A. Loveless and V. Ellis (ed.), *ICT, Pedagogy and the Curriculum: Subject to Change.* London: Routledge.

Mayes, T. & De Freitas, S. (2004). Learning and e-Learning: The role of theory. En *H.Beetham and R. Sharpe (eds) Rethinking pedagogy in the digi tal age*. Abingdon and New York: Routledge.

Nussbaum-Beach, S. & Ritte, L. (2012). *The Connected Educator: Learning and leading in a digital age.* Bloomington, IN: Solution Tree Press.

Turvey, M. T. (1992). Affordances and prospective control: An outline of the ontology. *Ecological Psychology, 4 (3),* 173–187. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/232825010_Affordances_and_Prospective_Control_An_Outline_of_the_Ontology

Oblinger, D. G. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education* (8), 1–18. Retrieved from https://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&ved=0ahUKEwiQ2Or_u-vWAhUpIcAKHSIIAUkQFgg9MAE&url=https%3A%2F%2Fwww-jime.open.ac.uk%2Farticle%2Fdownload%2F2004-8-oblinger%2F199%2F&usg=AOvVaw0Yb5Ut9YXPa5G6hn05Mrx2

Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L. (2005). *Educating the Net Generation.* Retrieved from https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation

O'Reilly, T. (2005). *What is Web 2.0: Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software.* Recuperado de: http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html. Fecha de consulta: 15/09/2017.

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, Inmigrantes digitales. *MCB University Press*, 9 (6). Recuperado de: https://www.marcprensky.com/writing/Prensky-NATIVOS%20E%20INMIGRANTES%20DIGITALES%20(SEK).pdf. Fecha de consulta: 15/09/2017.

Redecker, C. (2008). *Learning 2.0: The Impact of Web 2.0 Innovations on Education and Training in Europe*. Retrieved from: ftp://ftp.jrc.es/pub/EURdoc/JRC55629.pdf

Richards, C. (2004). From old to new learning: Global dilemmas. In *Globalisation, Societies and Education*, 2(3), 399-414.

Roblyer, M.D. & Doering, A. H. (2010). *Integrating educational technology into teaching.* Merrill, NJ: Prentice Hall.

Romiszowski, J. (2004). *How's the E-learning Baby? Factors Leading to Success or Failure of an Education Technology Innovation.* Retrieved from http://asianvu.com/digital-library/elearning/elearning_failure_study-romiszowsky.pdf

Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: the Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.

Salmon, G. (2002). *E-tivities: The key to active online learning*. London: Kogan press.

Sandholtz, J. & Ringstaff, C. & Dwayer, D. (2002). The evolution of instruction in technology-rich classrooms. In R. Pea (ed.). *Technology and learning*, 255-276. San Francisco: Jossey-Bass.

Selwyn (2008). *Education 2.0? Designing the web for teaching and learning*. London knowledge Lab. University of London. Retrieved from http://eprints.ioe.ac.uk/6217/1/Selwyn2008education.pdf.

Smith, B.L. (2000). The third industrial revolution: policymaking for the Internet, In *Columbia Science & Technology Law Review*, Vol. 3, no. 1.

MATERIALES AICLE: INVIRTIENDO EN UNA ENSEÑANZA DE CALIDAD

Elena Ayala Tello
Dr. Thomas Schmidt
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Resumen: En un contexto caracterizado por la presencia creciente de programas de Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), la falta de material disponible y de precisión en cuanto a criterios de adaptación y de creación se presenta como un reto ante la comunidad educativa. El presente estudio se ha orientado al análisis y comprensión de las percepciones de profesores de Educación Primaria y Secundaria en programas de enseñanza bilingüe en la Región de Murcia sobre materiales AICLE. Para la recogida de datos, se realizó una adaptación de la encuesta sobre percepciones y prácticas del profesorado en relación a los materiales AICLE (Morton, 2013).
Los resultados obtenidos muestran la preocupación por la carencia de materiales AICLE disponibles y la adecuación de la lengua y el contenido de los mismos a los principios teóricos y al diseño metodológico del enfoque. Dada esta situación, son los propios profesores los encargados de buscar, adaptar y crear materiales que se adapten a los objetivos que desean alcanzar. En este sentido, sería recomendable y útil definir unos criterios básicos de acuerdo con el enfoque que permitan facilitar esta laboriosa tarea.

Palabras clave: educación bilingüe, AICLE, profesores, percepciones, materiales

Abstract: In our educational context characterized by the increasing implementation of Content and Language Integrated Learning methodology (CLIL), the lack of available materials and the lack of accurate criteria to adapt and create materials from scratch becomes a challenge for the educational community. The aim of this study is to analyse and understand Primary and Secondary Education teachers' perceptions on CLIL materials in the Region of Murcia. A questionnaire on teachers' perceptions on CLIL materials (Morton, 2013) was adapted and used to collect data.
Results show teachers' concern about the lack of available materials, the appropriateness of language and content regarding the theoretical principles of CLIL methodology and design. Due to this situation, teachers are responsible for searching, adapting and creating materials which help them to achieve educational objectives. Therefore, it would be recommended and useful to define basic criteria regarding CLIL approach that make this time-consuming task easier for teachers.

Keywords: bilingual education, CLIL, teachers, perceptions, materials

Introducción

Aprovechando el impacto del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera) y la creciente expansión de los programas bilingües en el contexto europeo, se hace imprescindible conocer las percepciones y prácticas de los profesores encargados de impartirlos. Pese a que su implantación se ha llevado a cabo en todos los niveles educativos y a que ha sido objeto de numerosas investigaciones que demuestran sus beneficios en la mejora de la competencia lingüística, la cantidad, diversidad y calidad de los materiales empleados para su desarrollo es un área a la que no se ha prestado demasiada atención por el momento.

En estudios recientes, (Coyle, Hood and Marsh, 2010; Banegas, 2010; Morton, 2013; Ball, 2015) se ha observado cómo los profesores muestran frustración ante la falta de material adecuado para implementar el enfoque y la necesidad existente de encontrarlo o crearlo para el buen desarrollo en el aula. Por lo tanto,

este hecho se presenta como un reto para la comunidad educativa; no solo por esta carencia, sino por la falta de precisión en lo que respecta a criterios de adaptación y de creación de dicho material (Mehisto, 2012).

Aunque el término AICLE fue acuñado en 1994 por David Marsh, su definición como enfoque es muy amplia, siendo conocido como un "*umbrella term*" caracterizado por su flexibilidad al acoger los principios subyacentes de otros enfoques, métodos y programas (Mehisto, Frigols y Marsh, 2008). Sobre la base de estas consideraciones y sin perder de vista su principal objetivo –la integración del aprendizaje de contenidos a través de una lengua extranjera-, la formación previa del profesorado, no solo lingüística, sino didáctica y pedagógica, se convierte en una necesidad ineludible. Aunque las investigaciones han avanzado mucho acerca de AICLE en los últimos años, una serie de cuestiones, como la escasez de materiales específicos o la formación del profesorado para la creación y/o adaptación de los mismos, siguen siendo fundamentales para la mejora de su aplicación en el aula.

La Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, a través de su estrategia "+Idiomas" pretende la implantación de un sistema bilingüe en todos los centros educativos para el curso 2018/2019. Una de las preocupaciones principales que se plantean, en este caso, es garantizar que las actividades que se llevan a cabo en clase sean significativas y permitan la implicación de los alumnos para el desarrollo de la competencia comunicativa en la Lengua Extranjera (LE). Cabe considerar, por otra parte, la importancia del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De ahí que la formación lingüística y su habilidad pedagógica en AICLE sean dos de las capacidades principales requeridas para desempeñar su labor (Ball, Kelly y Clegg, 2015).

Dentro de este marco y tras una revisión de la literatura, el presente estudio se ha orientado al análisis, comprensión y comparación de las percepciones de profesores de Educación Primaria y Secundaria en programas de enseñanza bilingüe en la Región de Murcia sobre materiales AICLE. Se pretende dar luz a un asunto que, como bien se comenta en el párrafo anterior, supone una preocupación adicional por lo laborioso de la tarea de búsqueda, adaptación y preparación de materiales que sean adecuados al contexto educativo, con lo que ello implica, y que, además, estén disponibles.

Materiales y AICLE

En el área de la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha llevado a cabo una gran labor investigadora desde la perspectiva del diseño, implementación, enfoque, así como contextos de enseñanza en el desarrollo de materiales (Gray, 2013; McGrath, 2013; Tomlinson,2013).

Sin embargo, la literatura presente, a pesar de la creciente y rápida expansión del enfoque AICLE, se ha limitado a la investigación en segundas lenguas, lo que evidencia la necesidad urgente de abordar este asunto para mejorar la calidad de los materiales existentes y para crear nuevos que permitan el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes en todos los niveles (Moore y Lorenzo, 2007). Cuanto

mayor sea la calidad de los materiales, más útiles resultarán para enseñar. Pero, ya que son meramente diseñados para cumplir con los objetivos que se ha propuesto el profesor, su éxito radicará en su adecuación al contexto en el que van a ser utilizados (McGrath, 2013).

En el campo de enseñanza de lenguas extranjeras, la clave es controlar el input que reciben los alumnos y la práctica de los aspectos lingüísticos más importantes. Sin embargo, no sucede lo mismo en el contexto de AICLE, ya que las demandas lingüísticas vienen determinadas por el contenido, por la necesidad de construir un conocimiento que permita desarrollar la competencia lingüística y no lingüística del estudiante (Banegas, 2012).

Dada la escasez de materiales disponibles para aplicar AICLE, Mehisto (2012) propone una lista de 10 criterios a considerar a la hora de crear y/o adaptar materiales. Si bien es cierto que no se puede afirmar que sean específicos de AICLE, pues podrían aplicarse a la creación de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, se puede reconocer la importancia que se le da al componente sociocultural y sociocognitivo en ellos (Banegas, 2016).

Al hablar de materiales, de acuerdo con Morton (2013), nos referimos a "cualquier texto en la segunda lengua (L2) usado para enseñar una asignatura no lingüística, presentado a los estudiantes en formato papel y/o digital y las tareas y actividades que en ellos nos encontramos".

En una investigación previa sobre percepciones (Morton, 2013), más de la mitad de profesores de programas bilingües reconoce adaptar materiales auténticos no siendo estos, libros de texto, y afirman casi en un 90% la creación de su propio material de cero, dada la necesidad de adecuar la lengua al contenido, al contexto educativo, al enfoque AICLE y, sobre todo, debido a la disponibilidad de los mismos.

Bilingüismo en la Región de Murcia: Educación Primaria y Secundaria

En la búsqueda de la integración cultural y el desarrollo del plurilingüismo, la Región de Murcia ha llevado a cabo diversas iniciativas que han resultado en un nuevo planteamiento educativo en el área de enseñanza de lenguas extranjeras, que recoge la iniciativa denominada "+Idiomas".

Con la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (BORM, 2016), el cual, como el propio nombre indica, ya no se trata de un "programa educativo", sino de un sistema, que persigue la impartición de la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en la totalidad de los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en el curso 2018- 2019 en la Región, así como la adquisición del nivel A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en Primaria, del nivel B1 en Educación Secundaria y de B2 en Bachillerato.

A continuación, se muestra, a modo de resumen, cómo se desarrollará este Sistema tanto en Educación Primaria como en Secundaria. Como se expone en la

misma Orden de 3 de junio de 2016, la práctica docente estará basada en los principios metodológicos AICLE y, en Primaria, se podrá escoger entre inmersión básica, intermedia o avanzada, al igual que sucede en Educación Secundaria. Se cursará una asignatura no lingüística (ANL) en cada curso, dos o tres en la intermedia, y más de tres, en el caso de la inmersión avanzada. En ambas, el idioma principal del sistema será el inglés, pudiendo escoger alemán o francés en los dos últimos cursos de la etapa.

Se requiere, por tanto, que el profesorado encargado de la impartición, obtenga una acreditación lingüística de B2, tanto para Infantil, Primaria y Secundaria y de C1 para Bachillerato. Con el fin de mejorar la formación del cuerpo de docentes, la Consejería de Educación y Universidades facilita la actualización y mejora de la formación lingüística y pedagógica través de cursos tanto de inmersión lingüística como de metodología AICLE.

Metodología de la investigación

Con el propósito de conocer las percepciones de los profesores sobre los materiales AICLE, se han recogido datos de una muestra anónima de 18 profesores de Educación Primaria y 24 de Educación Secundaria de distintos centros de la Región de Murcia a través de una encuesta en línea realizada entre junio y septiembre de 2017, tomando como modelo la encuesta utilizada en un estudio reciente (Morton, 2013).

Resultados de la investigación

Los resultados a la primera pregunta sobre el uso de materiales desarrollados para AICLE nos muestran una clara concienciación de ambos grupos de docentes sobre la necesidad de un cambio en el planteamiento actual y de la forma de enseñar, llegando a hacer uso de estos materiales desarrollados para AICLE siempre que pueden y algunas veces en un 94.5 % de los casos en Primaria y en un 87.5% en Secundaria.

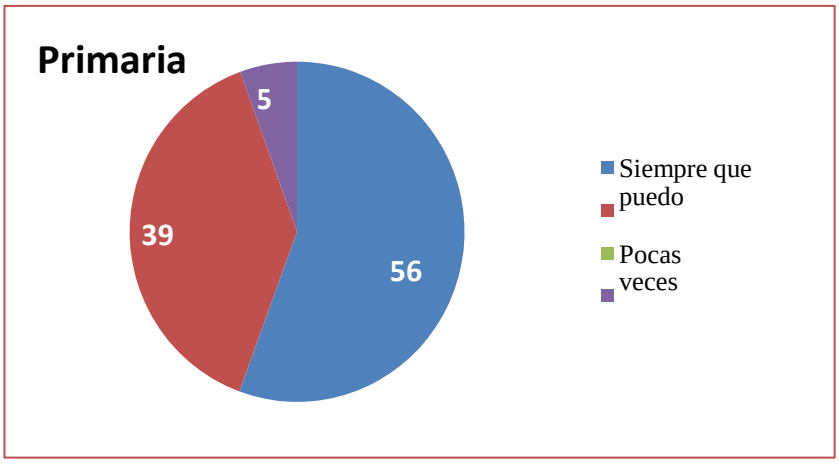


Figura 1. Frecuencia de uso de materiales desarrollados para AICLE en Primaria.

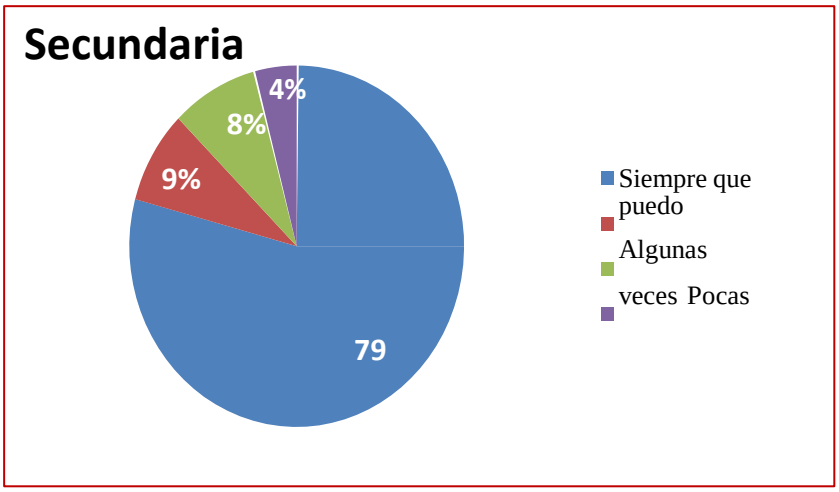


Figura 2. Frecuencia de uso de materiales desarrollados para AICLE en Secundaria.

En la segunda pregunta, se observan nuevamente congruencias muy claras entre ambos grupos de docentes, siendo el material facilitado por la Consejería, una opción casi inexistente entre los maestros de Primaria y de muy poco uso (4.2%) entre docentes de Secundaria. En el caso de los libros de texto, se produce la misma coincidencia. Las diferencias se hacen evidentes cuando se compara el uso de las páginas Webs y el material didáctico auténtico; presentando, el primero, un uso más generalizado en Secundaria que en Primaria. Quizás, debido a un mayor conocimiento por parte de los alumnos de la lengua vehicular y a la adecuación lingüística de los materiales.

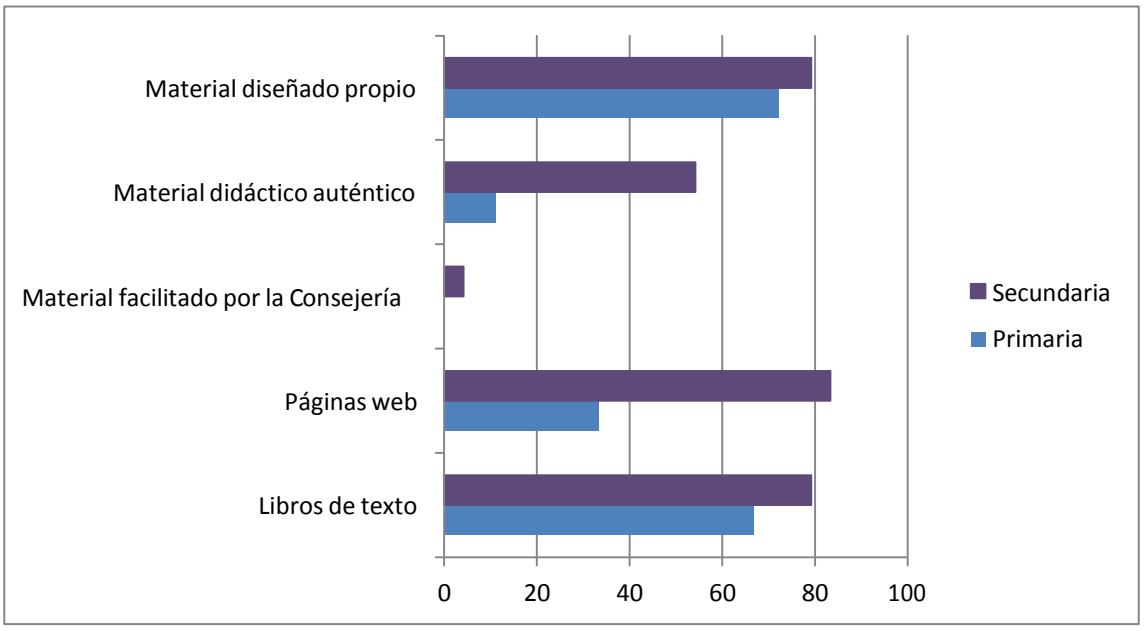


Figura 3. Tipología de materiales utilizados en el aula AICLE en Primaria y Secundaria.

A partir de los datos del gráfico siguiente, se evidencia que, tanto en Primaria como en Secundaria, se hace un uso escaso de materiales creados para estudiantes nativos, aunque sorprende el hecho de que un 22% de los maestros de

Primaria nunca haya usado este tipo de material y un 22% siempre los usen. Por lo tanto, se desprende que, dado que la demanda lingüística viene por el contenido de la asignatura, los materiales creados para estudiantes nativos, no reparan en el tipo de lenguaje que deben aprender los alumnos teniendo en cuenta el contenido. Por otro lado, el hecho de que el docente haga un uso siempre de ellos, en el 22% anteriormente mencionado, plantea nuevamente que, quizás, no hay suficientes materiales adecuados para la aplicación de AICLE.

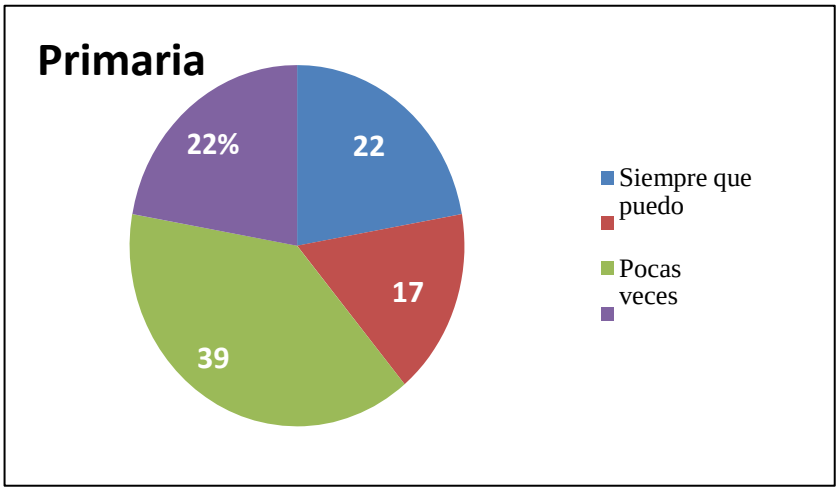


Figura 4. Frecuencia de uso de materiales creados para estudiantes nativos en Primaria.

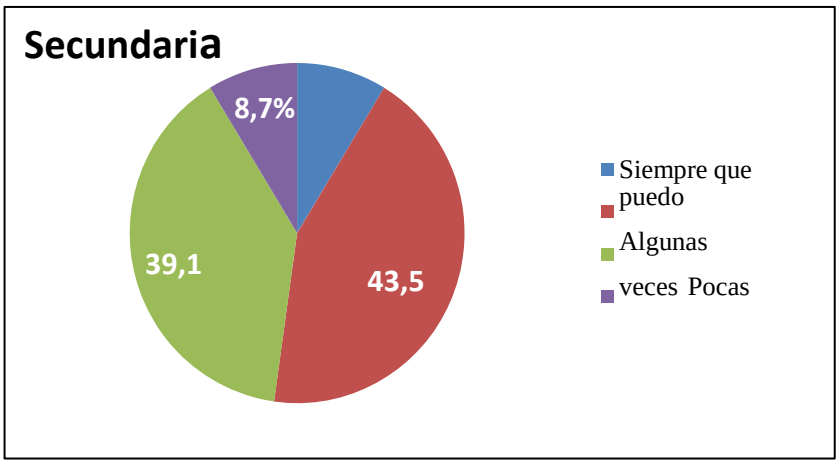


Figura 5. Frecuencia de uso de materiales creados para estudiantes nativos en Secundaria.

Comparando los resultados de las dos gráficas que aparecen a continuación, relacionadas con la pregunta 4 de la encuesta, se puede observar que, en su mayoría, los docentes intentan siempre que pueden, hacer uso y/o adaptar materiales auténticos creados expresamente para cumplir con los propósitos y necesidades de la enseñanza. AICLE.

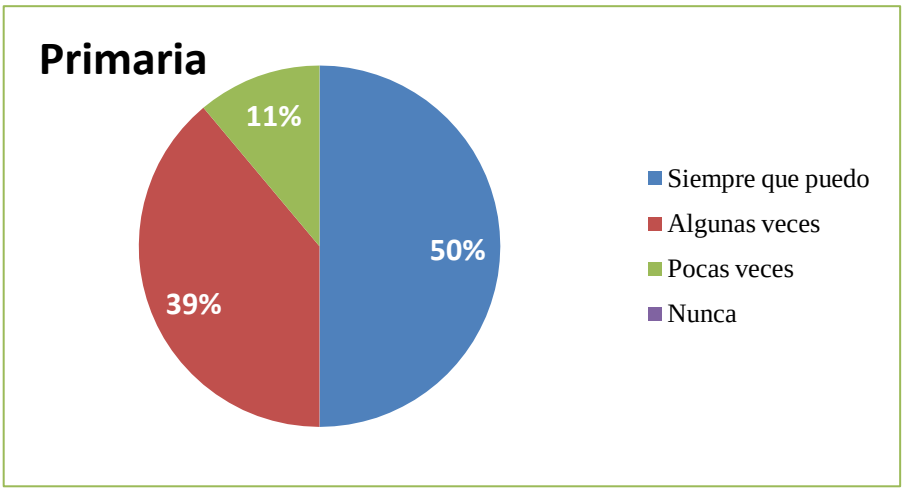


Figura 6. Frecuencia de uso y adaptación de materiales auténticos en Primaria.

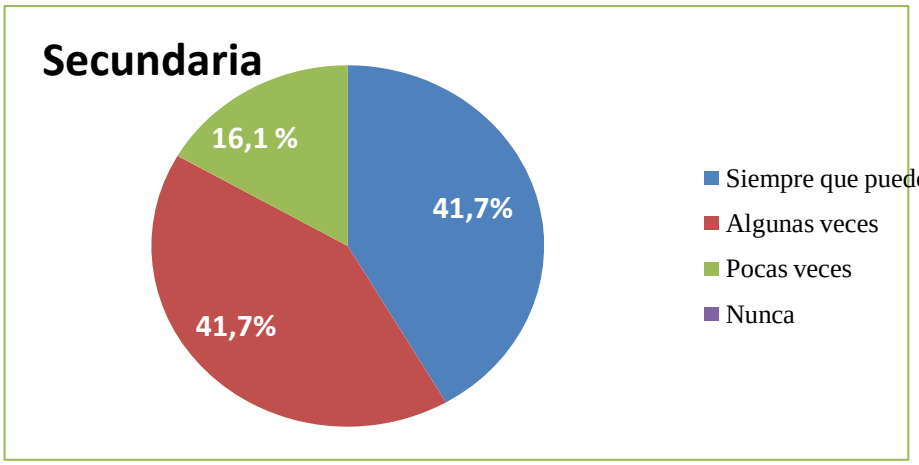


Figura 7. Frecuencia de uso y adaptación de materiales auténticos en Secundaria.

Es interesante en el caso de la creación de materiales de cero, la diferencia de porcentajes respecto a la dedicación de los maestros de Primaria para crear sus propios materiales, lo que pone de manifiesto la falta de materiales auténticos ya mencionada en la pregunta anterior. Nuevamente, es una indicación de la falta de materiales existentes adecuados para los objetivos de la enseñanza AICLE. Este hecho coincide, además, con las respuestas a la pregunta 4.

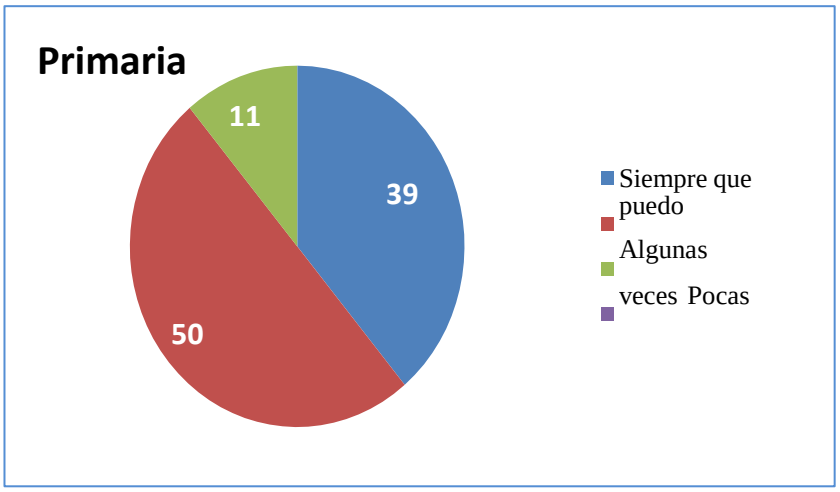


Figura 8. Frecuencia de creación de materiales de cero en Primaria.

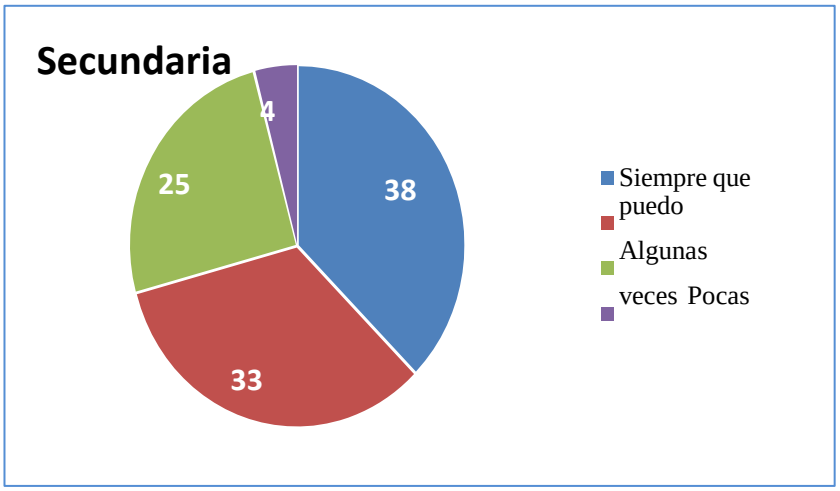


Figura 9. Frecuencia de creación de materiales de cero en Secundaria.

Las figuras 10 y 11 que responden a las preguntas 6, 7, 8 y 9, muestran el nivel de preocupación de los docentes en ambas modalidades respecto a la adecuación de la lengua y el contenido de los materiales usados, de la adecuación de los mismos al contexto educativo y cultural, así como la disponibilidad, flexibilidad, diseño y adecuación al enfoque AICLE. Este gráfico es bastante revelador en cuanto a la principal preocupación de los grupos de docentes, observando en Primaria una preocupación media en todos los aspectos mencionados, mientras que, en Secundaria, las diferencias en los niveles de preocupación son más acusadas. Los docentes de Secundaria están ligeramente menos preocupados por la adecuación de la lengua y de los contenidos en materiales AICLE que en Primaria. De los 42 participantes en la encuesta, solo uno muestra despreocupación en todos los niveles. Esta diferencia se puede deber a la formación de los grupos bilingües en Secundaria, los cuales, según nuestro conocimiento, no siempre se forman atendiendo a criterios de conocimiento de lengua extranjera inglés previo, sino considerando otros elementos. Este hecho puede plantear dificultades en los primeros curso de Secundaría, en centros en los que AICLE ha sido implantado

recientemente. Referente a la adecuación al contexto educativo y cultural, se observa una estructura en la respuesta casi idéntica entre ambos conjuntos. Casi un 83% de los encuestados lo evalúan de alto a muy alto. La franja media se sitúa en un 16.7% en ambos grupos y, solamente un único sujeto de enseñanza Secundaria la evalúa de baja. Concluyendo esta sección, se podría decir que existe una muy alta preocupación por este hecho. La pregunta acerca de la flexibilidad, diseño y enfoque pedagógico en los materiales diseñados para AICLE muestra una mayor preocupación de los docentes de Primaria en los niveles altos comparado con los de Secundaria lo cual es comprensible dada una mayor necesidad de adecuación pedagógica de este grupo. Del mismo modo, en la respuesta a la pregunta 8 se observa una mayor preocupación de los docentes en Primaria en lo referente a la disponibilidad y conveniencia de materiales, que suma un 90%, entre muy alto y alto comparado con el 70% entre los docentes de Secundaria. Todo ello confirma las respuestas a las distintas partes evaluadas en el presente cuestionario.

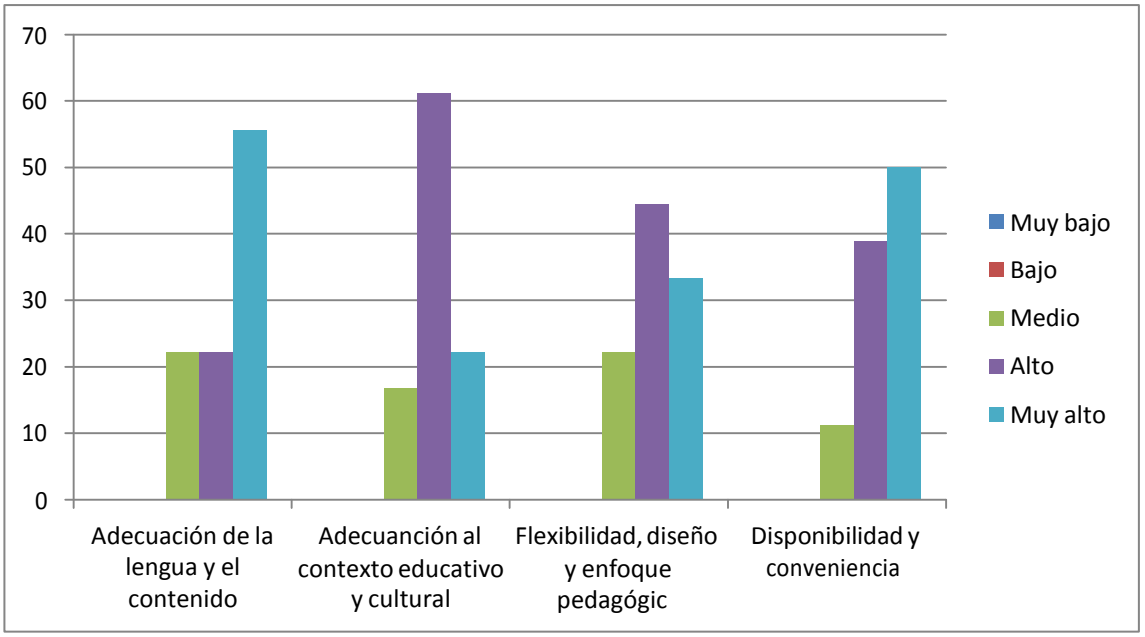


Figura 10. Niveles de preocupación del profesorado en Primaria.

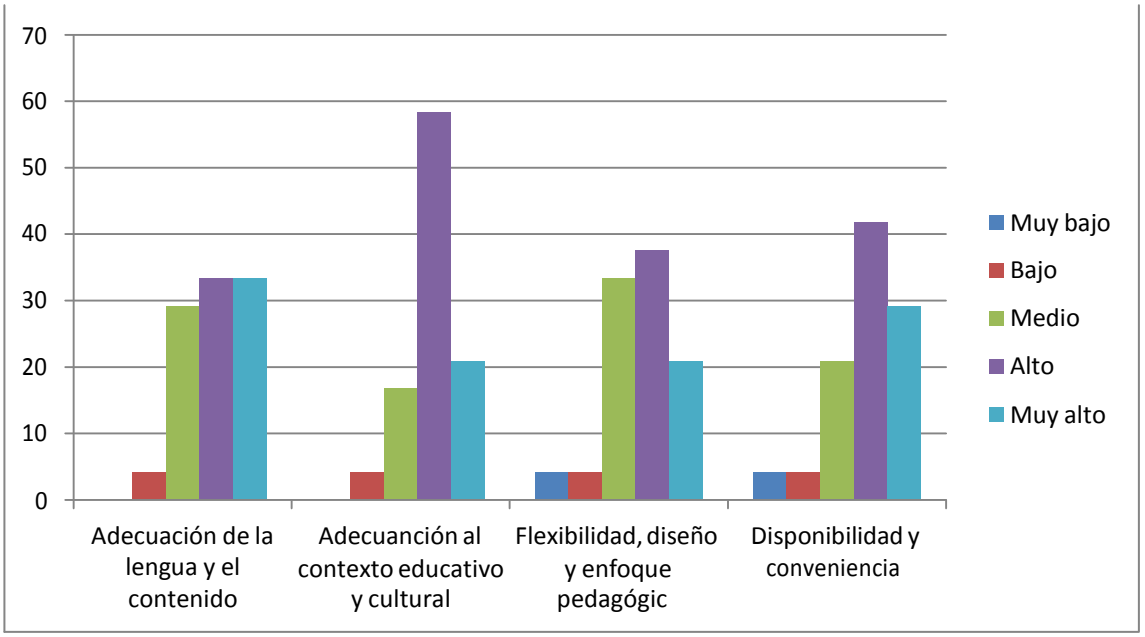


Figura 11. Niveles de preocupación del profesorado en Secundaria.

Conclusiones

El presente estudio se ha diseñado para conocer las percepciones del profesorado de las modalidades de enseñanza Primaria y Secundaria. Los resultados de la investigación demuestran la carencia de materiales en general, tanto para la enseñanza en educación Primaria, como para Secundaria, al igual que su adecuación al ámbito cultural y educativo del bilingüismo en Murcia. En consecuencia, se puede afirmar que este estudio corrobora los resultados obtenidos en Morton (2013). Se observa, pues, en ambos grupos de docentes una gran preocupación por cada uno de los elementos evaluados y se debe destacar el gran esfuerzo dedicado a la preparación de los mismos, y la gran labor a la cual están sometidos todos los docentes que imparten asignaturas de AICLE en la actualidad. Es por esto que, los resultados de este estudio se podrían considerar un punto de partida para futuras investigaciones acerca de desarrollo de materiales AICLE, así como de la formación del profesorado de enseñanza bilingüe.

Referencias bibliográficas

Ball, P., Kelly, K., & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.

Banegas, D.L.(2010).Three Frameworks for Developing CLIL Materials. *Folio*, *13*(1), 12-14.

Banegas, D. L. (2012). Integrating content and language in English language teaching in secondary education: models, benefits, and challenges. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, *2*(1), 111–136.

Banegas, D. L. (2016). Teachers develop CLIL materials in Argentina: A workshop experience. *Latin American Journal of Content & Language Integrated*

Learning, *9*(1).
Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Ernst Klett Sprachen.
Gray, J. (Ed.). (2013). *Critical perspectives on language teaching materials*. Springer.
McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. A&C Black.
Mehisto, P., Frigols , M.-J., & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL*. MacMillan.
Mehisto, P. (2012). Criteria for Producing CLIL Learning Material. *Online Submission*.
Moore, P., & Lorenzo, F. (2007). Adapting authentic materials for CLIL classrooms: An empirical study. *VIEWZ: Vienna English Working Papers*, *16*(3), 28-35.
Morton, T. (2013). Critically evaluating materials for CLIL: Practitioners' practices and perspectives. In *Critical perspectives on language teaching materials* (pp. 111-136). Palgrave Macmillan UK.
Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el sistema de enseñanza en lenguas extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. *Boletin Oficial de la Región de Murcia*. Murcia, 10 de junio de 2016, núm. 133, pp. 18582-18596.
Tomlinson, B. (Ed.). (2013). *Applied linguistics and materials development*.

ANEXOS

Encuesta al profesorado de Educación Primaria y Secundaria:

Estimado/a profesor/a: el presente cuestionario tiene como finalidad conocer su opinión sobre el material didáctico AICLE utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la asignatura que imparte. La información que nos proporcione nos ayudará significativamente en el desarrollo de nuestra investigación. Agradecemos su participación.

Materiales AICLE

1. ¿Con qué frecuencia hace uso de materiales desarrollados para AICLE?

Siempre que puedo
Algunas veces
Pocas veces
Nunca

2. ¿Qué tipo de materiales utiliza? Selecciónelos de la lista siguiente:

Libros de texto
Páginas web
Material facilitado por la consejería
Material didáctico auténtico
Material diseñado propio

3. ¿Con qué frecuencia hace uso de materiales creados para estudiantes nativos?

Siempre que puedo
Algunas veces
Pocas veces
Nunca

4. ¿Con qué frecuencia usa y adapta materiales auténticos?

Siempre que puedo
Algunas veces
Pocas veces
Nunca

5. ¿Con qué frecuencia crea sus propios materiales de cero?

Siempre que puedo
Algunas veces
Pocas veces
Nunca

6. Indique del 1 al 5 su nivel de preocupación en cuanto a la adecuación de la lengua y contenido en materiales AICLE. (Siendo 1- muy bajo; 2- bajo; 3- medio; 4- alto; 5 - muy alto)

7. Indique del 1 al 5 su nivel de preocupación en cuanto a la adecuación al contexto educativo y cultural en materiales AICLE. (Siendo 1- muy bajo; 2- bajo; 3- medio; 4- alto; 5 - muy alto)

8. Indique del 1 al 5 su nivel de preocupación en cuanto flexibilidad, diseño y enfoque pedagógico en materiales AICLE. (Siendo 1- muy bajo; 2- bajo; 3- medio; 4- alto; 5 - muy alto)

9. Indique del 1 al 5 su nivel de preocupación en cuanto a disponibilidad y conveniencia en materiales AICLE. (Siendo 1- muy bajo; 2- bajo; 3- medio; 4- alto; 5 - muy alto)

FROM BILINGUAL TEACHING TO CLIL: TEACHING STRATEGIES AND TEACHING PORTFOLIOS FOR BILINGUAL TEACHING AT THE TERTIARY LEVEL

Dr. Javier Barbero Andrés
Universidad de Cantabria

Resumen: Debido al "crecimiento de la movilidad de alumnos, así como a la progresión de los contenidos en los planes de estudios universitarios en esta suerte de aula globalizada" (Costa y Coleman 2010), más y más universidades europeas imparten cursos e incluso grados completos en lenguas extranjeras, casi siempre en inglés. Wilkinson (2004), Wilkinson y Zegers (2007, 2008), Fernández (2009) y Costa and Coleman (2010) han intentado explorar las posibilidades y desafíos de implementar el enfoque CLIL en el nivel terciario. Sin embargo, los profesores universitarios no parecen aprovechar las posibilidades que ofrece CLIL en otros niveles educativos. Mientras que los profesores de la denominada Enseñanza Mediada por el Inglés (EMI) no tenían que observar ningún cambio metodológico, ahora CLIL propone a los profesores crear contenidos cognitivamente exigentes para aquellos alumnos que tienen un conocimiento limitado del inglés.
Los autores de este artículo han consultado una significativa cantidad de referencias CLIL publicadas hasta el momento y han entrevistado a docentes CLIL de Educación Primaria, Secundaria y Terciaria para tratar de identificar las mejores propuestas metodológicas y las mejores estrategias docentes en las clases bilingües. Todo ello ya ha sido publicado en versión resumida en nuestro "Decálogo de Metodología CLIL". Nuestra hipótesis central es que toda esta batería de propuestas metodológicas puede aplicarse en el nivel terciario de forma generalizada. Junto a una muestra preliminar de un portfolio de autoevaluación docente, presentaremos algunos de nuestros resultados que indican en qué medida es conveniente y necesario que la universidad se plantee la adopción de la metodología CLIL en sus aulas.

Palabras clave: CLIL, Universidad, metodología, orientaciones, investigación cualitativa.

Abstract: Due to "the growth of student mobility and the evolving epistemology of university disciplines in a globalizing academy" (Costa and Coleman 2010), more and more universities across Europe are teaching courses and even whole degrees in a second language, almost always English. Wilkinson (2004), Wilkinson and Zegers (2007, 2008), Fernández (2009) and Costa and Coleman (2010) have tried to look at the possibility and challenges of implementing a CLIL approach at the Tertiary Level. However, university lecturers do not seem to take advantage of CLIL research and experiences from other levels of education. Where previously EMI (English Medium Instruction) practitioners did not have to consider a different methodology, now CLIL has become necessary to make cognitively demanding content available to students with a limited knowledge of English.
The authors of this paper have looked into CLIL literature and have interviewed Primary, Secondary and Tertiary CLIL teachers in order to identify the best methodological guidelines and teaching strategies to be followed in CLIL classes. These guidelines have been published and summarized in a "CLIL- methodology Decalogue". Our general hypothesis is that the methodological guidelines and teaching strategies identified by the authors can be generally applied at the Tertiary Level. The results of this analysis will be presented in this paper, as well as a preliminary format of a CLIL teaching portfolio.

Keywords: CLIL, university, methodology, guidelines, qualitative research.

Introduction

The unstoppable spread of CLIL in the Spanish Education system has been supported by research giving insights into the potential benefits of this approach in different levels of Education. As the implementation of this methodology has been observed and experienced for a fair number of years, we can assure that much has

been written about the benefits of CLIL in Primary and Secondary Education (for example, Muñoz 2007, Dalton-Puffer 2007, Lasagabaster and Sierra 2009, Liubinienè 2009 or Vártuki 2010). When we turn our eyes to the Tertiary level, however, we observe that research has not been so productive. It seems that the later and heterogeneous adoption of CLIL by Spanish University has not provided the ideal scenario to carry out as many research projects as in the case of pre-Primary, Primary and Secondary Education. Nevertheless the interest is more than evident and research in this área is giving us really productive examples of how CLIL is being implemented in the Tertiary level and the results we are obtaining in terms of methodological change, development of basic skills and general improvement of language proficiency (Dafouz 2006, Aguilar & Rodríguez 2011, Vilkaciene 2011, Tarnopolsky 2013 or Braga & Maíz 2013)

Due to "the growth of student mobility and the evolving epistemology of university disciplines in a globalising academy" (Costa and Coleman 2010), more and more universities across Europe are teaching courses and even whole degrees in a second language, almost always English. However, university lecturers do not seem to take advantage of CLIL research and experiences from other levels of education, probably because, as Costa and Coleman state, ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education, as CLIL at university is often referred to) "typically represents a top- down approach, an institutional initiative dictated by the strategic need for internationalization" (2010. p. 20), and one that does not take into account CLIL at other levels. This article describes an action-research project intended to create a bridge between different levels of education, in order to try to incorporate the best methodological practices from other educational contexts into University, and use CLIL as a "catalyst for change" (Marsh and Frigols 2007) towards a student-centred teaching methodology. The perceptions of Primary and Secondary school teachers will confirm how much CLIL methodology is being taken into action in real contexts and how much of this experience could be adopted by the Tertiary level. At the same time, the perceptions of University teachers will give us the opportunity to describe a fair accurate landscape of our University and the state of CLIL according to real experiences lived by teachers from really different fields of knowledge who have got the English language as a common factor in their profesional development.

Background

Like many other areas in Europe, Cantabria, a small region on the Northern Spanish coast, has adopted CLIL in a fairly enthusiastic way in compulsory levels of education. The first bilingual programme was put into practice thanks to an official agreement between the Regional Education Authority, the National Education Authority and the British Council back in 1996. In the following years, dozens of bilingual programmes were implemented by the Regional Education Authority with the participation of a remarkable number of teachers. Currently, we have over 60 bilingual schools teaching part of their syllabuses in English,

French and German.

The University of Cantabria is a public institution with an increasing European and international dimension. In order to enhance its level of internationalization, in 2008 it decided to demand of its new graduates an advanced command of English (B2 level according to the Common European Framework for Languages) by the end of their studies. Following the European Union's recommendations about plurilingualism, the University also decided that students could fulfil this language requirement by demonstrating a B1 level in English and a B1 command in another European language. Students can also fulfil the University's language requirement with a B1 in English if they complete 30 credits in an exchange programme carried out in a foreign language or if they obtain one of the Diplomas in English offered by the University.

It is obvious that this required level of English is an important challenge not only for students, but also for university lecturers willing to teach their subjects in English. From the point of view of their linguistic proficiency, the University of Cantabria decided that the lecturers willing to teach their subjects in English needed to have a C1 level in that language. The system designed to demonstrate this level was either to provide an official certificate issued by an external institution or to take part in an internal process made up of two stages: the completion of a Linguistic Self-Report and participation in an interview with two English professors from the Department of Philology. The Linguistic Self-Report is based on the Europass Language Passport and includes a self- assessment of language skills, as well as a section for English language diplomas or certificates, and a list of linguistic experiences, including previous teaching experience in English and research stays. The results of this process have actually been very encouraging: at the time of writing, as many as 70 teachers have been able to provide a C1 certificate and 86% of the nearly 100 teachers who have taken part in the second system have demonstrated C1-level proficiency in English. However, in these interviews a problem arose: most of the teachers interviewed were planning to translate into English the materials (photocopies, handouts, PowerPoint presentations) they had been using in Spanish before, without taking into account the fact that their students' level of English had, in most cases, nothing to do with their expectations. Most of them had not given too much thought to a change in methodology, let alone a CLIL-oriented one. These interviews therefore confirmed our ideas about the need to establish a theoretical common ground where different levels of education could debate about their previous experience, their needs and the possibility of adopting a new methodological perspective, based on CLIL research and practice, when teaching their subjects in English.

Research project
Phase I

In order to collaborate with our University in the implementation of our Language Policy Plan, myself and Dr. Jesús Ángel González set up a Group of

Educational Innovation and Research, whose main aim was to help content teachers in their use of English as their vehicle for their teaching practice. Inspired by action-research principles, and having identified a problem in the University lecturers' perspective on the implications of teaching content through English, we decided to develop a research project to ask our colleagues at Primary and Secondary schools about the best way to proceed in order to implement CLIL at university. Following DiCicco-Bloom and Crabtree "Whatever the focus of the study, the basic research question needs to be sufficiently focused so that a relatively homogenous group will have shared experiences about the topic" (DiCicco-Bloom and Crabtree, 2006, p. 316), we defined our basic research question in the following terms: "What are the most important elements of a CLIL-based methodology, as applied in Primary and Secondary school, and can they be extended to the Tertiary level?".

In order to find out Primary and Secondary School teachers' perceptions about the implementation of the CLIL methodology in their schools, we have used qualitative research based on individual in-depth interviews, designed to co-create meaning with interviewees by reconstructing perceptions of events and experiences and to discover shared understandings of a particular group, or, as Grant McCracken defines it, "the long interview":

> The long interview is one of the most powerful methods in the qualitative armory. For certain descriptive and analytic purposes, no instrument of inquiry is more revealing. The method can take us into the mental world of the individual, to glimpse the categories and logic by which he or she sees the world. It can also take us into the lifeworld of the individual, to see the content and pattern of daily experience. The long interview gives us the opportunity to step into the mind of another person, to see and experience the world as they do themselves. (McCracken, 1988, p. 9)

We selected a number of participants within our region who work as CLIL teachers in schools with official Bilingual Programmes approved by the Regional Education Authority. The teachers interviewed belong to both the Primary and Secondary sphere, so that we could observe a whole picture of the compulsory education system in Cantabria. Furthermore, we chose both public schools (two of these working under the umbrella of the triple agreement between the regional Education Authority, the National one and the British Council) and state-subsidized schools ("centros concertados"). As to the teachers themselves, we wanted to have both native and non-native English speakers, men and women, and CLIL teachers (covering as much as seven different subjects of the Spanish curriculum taught in English) as well as English language teachers (who also collaborate in the CLIL programmes). Participants' CLIL teaching experience ranged from two years to more than a decade.

We chose a total of ten participants, a number that meets McCracken's criteria for a minimum number of interviewees (eight). While it could be argued that ten represents a rather small sample, we maintain that, as a *qualitative* study, this

number was sufficient in order to paint a substantial portrait of the situation of CLIL teaching in the region of Cantabria. We make no pretensions of extending our conclusion from a quantitative point of view in this first phase, but we do believe the ideas and suggestions put forward by all these teachers are representative, and may show a reliable path for university lecturers when it comes to applying the CLIL methodology in a different context.

In order to acquire the maximum amount of useful information for the purposes of this study, we followed the model suggested by Fink (2000), inspired by Kvake (1996): thematizing (determining what is going to be studied), designing (type of interviews and participants), interviewing (according to an interview guide or questionnaire), transcribing (which goes beyond a simple act of copying information, since it provides an opportunity for analysis and reflection), analysing (looking for interconnected codes establishing webs of meanings), verifying, and reporting.

Following these guidelines, we designed a questionnaire with what we believe are the most important issues concerning the teaching and learning processes within the CLIL methodology. This questionnaire also observed McCracken's suggestions in terms of confidentiality and anonymity.

After a revision of some key references in terms of CLIL methodology, we established some general methodological principles which thought may help our teachers to give a sense to all the initiatives which they were taking in their classes. We found that, even unconsciously, some of them were doing CLIL to a great extent, and that precisely showed us how convenient it was to offer them a summarized theoretical background to support their valuable strategies and techniques:

Clearly establish the learning objectives for your teaching activities, place them at the beginning of your classes and follow that path to drive your actions in the classroom. That is precisely one of the basic aims of Bloom´s taxonomy (Bloom, 1956) and one of the basic strategies to adapt the content of your classes to the heterogeneous needs of your students: "the revised Bloom taxonomy can be put to use in order to level tasks according to cognitive demand and how it can be turned into a powerful tool for planning truly differentiated units by combining it with Gardner's concept of multiple intelligences" (Meyer, 2010, p. 21)

Engage students in all skills. Provided that CLIL does have "a linguistic aim which states that pupils should be enabled to develop language skills which emphasise effective communication" (Bentley, 2007, p. 129) our classes should be balanced enough to use and practice all basic skills, at the end of the day a foreign language is not "one more school subject" any more and has become a truly necessary means of communication.

Balance receptive and productive experience with L2. An adequate distribution of the teaching time between these two big spheres of language should be provided. Particularly in a long teaching tradition where oral skills have been put aside and, therefore, have been identified like the weakest part of the linguistic competence of our students: "the contribution of CLIL to the

evaluation of the acquisition of a spoken competence would benefit from being evaluated on higher order organizational structures (…) which, in turn, reflect more general cognitive, problem-solving strategies, on which the presence of a salient L2 bears heavily" (Gassner & Maillat, 2006, p. 21)

Enable students to develop lower and higher order talk for CLIL contexts. Teachers need to consider adopting a task based learning (TBL) approach. Tasks, in a language teaching context, are both language and skill-focused because they enable students to revisit content and practice talking (Bentley, 2007)

Approach language lexically (rather than grammatically) CLIL classes do not sequence students' exposure to language elements based on grammatical structure, and that does break a long grammar-centred linguistic approach which will not be easy to change. Experiences like the one carried out by Maria Xanthou (Xanthou, 2011) do show the more than evident benefit that CLIL brings to our students in terms of lexicon acquisition.

Teach content as part of the curriculum (not just topics of general interest) And that gives teaching a new dimension as topics are not used as just another excuse or didactic resource but as an another implicit objective. CLIL opens the doors to new meaningful content directly extracted from students´ syllabuses: "CLIL has definitely a lot to offer at university level. Traditional LSP programmes can be enriched by case studies or other content-based or problem-based assignments that focus on both content and language and follow the majority of CLIL methodology principles" (Vilkaciene, 2011, p. 115)

Pay attention to the four Cs (Content, Communication, Cognition, Culture) (Brown and Bradford, 2016, based on Coyle, Hood, & Marsh, 2010) together with the basic active and cooperative learning and the co-construction of knowledge which can lead to provide our teachers with "a learning environment that emphasized cooperation and exchange of ideas where learners learned how to learn, became more autonomous, self- directed and intrinsically motivated while the teacher was provided with greater opportunity for innovation and professional development" (Pistorio, 2010, p. 9)

Provide context to context-reduced language tasks, as a starting point to provide guidelines in the class to adapt difficult content tasks (Halbach, 2012, p. 35) In this sense "scaffolding" is undoubtedly a key concept. The idea of activating students´ prior knowledge (Dale, Van der Es and Tanner, 2010) and establishing a whole lot of strategies to help them to progress effectively on their own is simply ideal in a CLIL context. According to de Graaff "teachers should facilitate the following learning aspects: exposure to input at a (just) challenging level, meaning-focused processing, form-focused processing, output production, and the use of compensation strategies" (de Graff, 2007, p. 605)

Use visual support which has a double benefit for teaching: in the first place it does help teachers to organize, implement and structure curricula and plans. Besides, it is a big help for those students who need to restructure their ideas and process the information received in class. As a result "students empowered with this skill can learn more effectively and independently" (Kang, 2004, p. 66)

The formulation of all these ideas led us to create a CLIL teaching Decalogue which would be used in Phase II of our project.

Phase II

In the second phase of our research project, we tested the decalogue we created from Phase I in a University context in two different ways: first, in 8-hour training courses for University teachers on six different editions (a course called "CLIL: Methodological Orientations for a Better Practice supported by a blog "From Bilingual Teaching to CLIL") from 2012 to 2017, and then, through a new questionnaire in a second round of interviews (carried out in 2015) with 10 University lecturers from very different backgrounds and schools (Philology, Electrical Engineering, Molecular Biology, Economy, Mathematics, Statistics and Computing, Physiology, Pharmacology, Pharmacology, and Biomolecular Engineering) with experience teaching courses in English (EMI). Some of the courses are regular courses part of the degree and therefore mainly with Spanish students with a variable level of English (Children´s Literature and Literary Education; English Phonetics, English Acquisition as a Foreign Language; Foreign Language Teaching and Learning; Research Methodology in Language Acquisition; Linguism Current Approaches and Second Language Acquisition; Electrical Drives; Energy Systems; Cell Molecular Biology; Macroeconomics; Statistical Inference; Fundamental Pharmacology; Drug Dependence and Addiction; International Business: a European Perspective; International Business Economics y Modeling and Simulation). Other courses (European Economic Policy or Open Economy Macroeconomics) have been created by the University for Exchange Students, who normally have a better level of English (B2-C1, and even some native English speakers). The questionnaire provided to lecturers was designed with the same parametres used in Phase I:

QUALITATIVE RESEARCH PERSONAL INTERVIEW (University professors)

Previous question: bilingual programmes in Cantabria. Do you know the approximate number of bilingual programmes in Pre-Primary, Primary and Secondary School in Cantabria?,do you know if you receive some of these students among those ones you have in your classes? In that case: do you observe any differences between them and the rest of your students?

1.- In general terms: would you define your current linguistic competence in English?
2.- Which is the most difficult basic skill for you? Why?
3.- Do you still teacher train in activities related with English? How?
4.- Do you know the following acronyms and the methodological approach which they imply?
5.- Do you think that teaching your subject in English does imply, together with

a linguistic code change, a methodological change?

6.- What kind of basic reference material do you use in your classes? Textbooks? from the Internet?, own production?

7.- What kind of didactics do you mainly use in your classes?

8.- How do you assess your subject?, do you take into account the initial English level of your students?, if that´s the case, how do you do it?

9.- How would you describe your students´ linguistic competence according to their basic skills? 10.- Name the three biggest difficulties you find teaching your subject in English.

11.- What kind of positive aspects do you find in teaching your subject in English?

12.- What is the role of ICT in your classes? Which are the best ICT resources in your opinion?

13.- What kind of professional or economic benefits do you obtain from teaching your subject in English?

14.- How would you qualify the current situation of your university in terms of teaching subjects in English?

15.- How would you improve this current situation?

16.- What´s your opinion about the following methodological decalogue? Do you think it would be applicable in your teaching context?

Once again, we decided to include some basic methodological notions in the questionnaire so that lecturers could assume the general principles of our proposal: "drifting from EMI to CLIL does imply much more than a simply change in the linguistic code used in class, and it certainly can be implemented at the Tertiary level"

Results

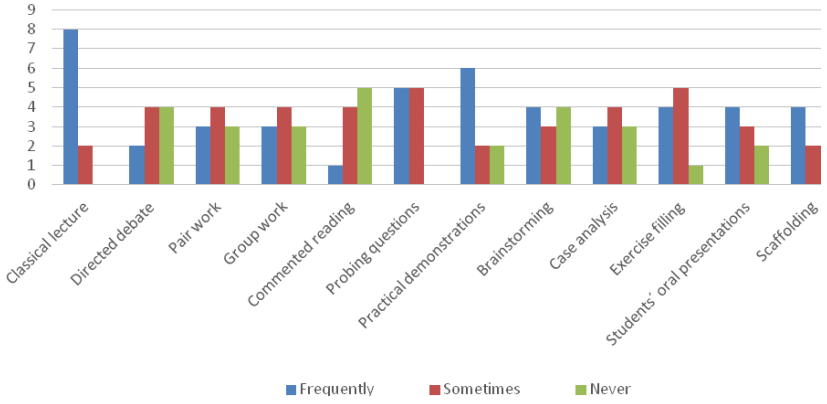
The most important results obtained in the first phase of our research allowed us to create a "CLIL methodology decalogue" which was also suggested to lecturers in Phase II.

1. Communication is a must. English should be used as much as possible, but the mother tongue can also be used in case of communication blockage. Code- switching seems to be quite common in many CLIL contexts, as Doiz & Lasagabaster (2017) have pointed out.
2. Scaffolding is essential. Identify language demands and provide support strategies. Use visual aids and written language whenever necessary. All students, but particularly all those whose listening skills are not the best, will appreciate the use of slides summarizing the main ideas stated in class. Model and break up the tasks if appropriate.
3. A reference lexical corpus is required for every task. Advance work (with warm- up activities like video comprehension, webquests or the like) on specific vocabulary should be done prior to the explanation of cognitively challenging content.

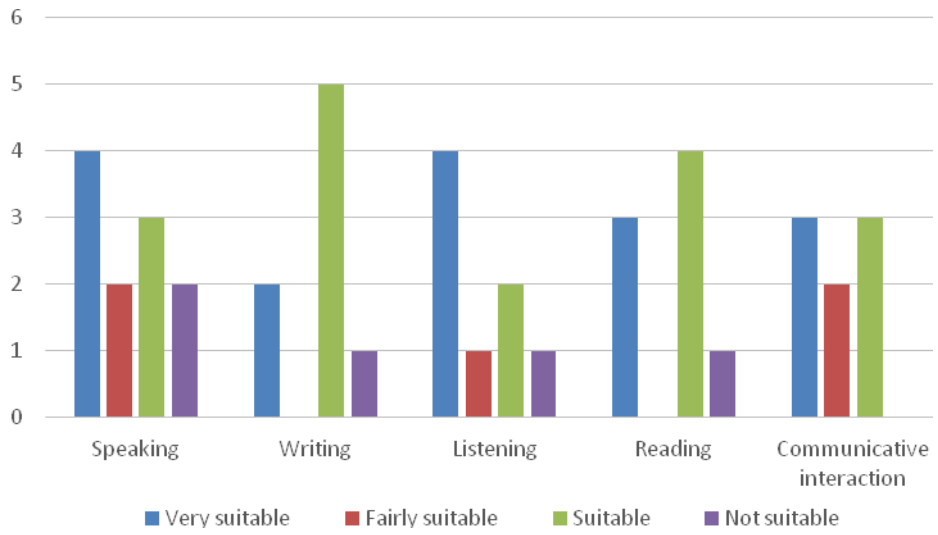
4. Use ICT, in particular software and on-line material in English.
5. Use a student-centred approach. Put yourself in the students' position. Provide the opportunity for as much hands-on learning as possible. Use pair work and group work.
6. In assessment, content should be a priority over language: linguistic competence in the foreign language is an added value which should be rewarded, but the lack of fluency in the foreign language should not be a major obstacle for a positive evaluation.
7. Use diverse assessment instruments: self-assessment, peer assessment, rubrics, and language and content portfolios.
8. Repeat and consolidate. Do not hesitate to repeat, paraphrase, and/or present information in different formats.
9. Plan carefully in order to be flexible.
10. Turn problems into opportunities. Be bold as far as methodology is concerned and take advantage of this new educational context to work on a different paradigm where teachers are facilitators and mediators between language and content.

Together with all these general ideas, extracted from a qualitative perspective, we took advantage of the possibility of interviewing a fair amount of lecturers to withdraw some data. It seems to all of us that the implementation of different strategies and approaches in Primary and Secondary level is part of the jobs of our teachers. At the end of the day, the presence of CLIL in those levels has been fairly spread in the last years. The situation at the Tertiary level is not so clear, though. When dealing with the possibility of implementing CLIL, the kind and the frequency of use of methodological techniques carried out by professors, and the level of English of students according to their basic skills seem to be essential to picture an accurate landscape of the situation to be faced in our context. We did ask our lecturers about these two aspects, and these are the data we collected:

Methodological techniques. Frequency of use.



Students´ level according to their basic skills.



But if we come back to our Methodology Decalogue, we were really interested in finding out the detailed opinion of lecturers about methodological suggestions extracted from the first phase of our project, where Primary and Secondary school teachers shared their views about the implementation of CLIL in depth.

Generally speaking they reacted favorably to the suggestions. As far as ICT is concerned all our lecturers use the Internet (mentioned as an endless source of material in all sorts of formats), Moodle resources together with Powerpoint slides and other forms of visual support like images or diagrams, although, suprinsingly enough, some of them were not familiar with the theoretical concept of Scaffolding.

All of them seem to place particular emphasis on lexis, and many of them provide the students with a glossary or another form of lexical support in their classes. We should not forget that most of our lecturers deal with highly specialized content. In this sense, all of them consider that teaching content should be their main aim in terms of teaching strategy. They do not seem to worry excessively about language accuracy. In some cases, they openly admit that they do not care about language accuracy at all. This idea is clarified and clearly stated in terms of assessment, where content is definitely the only priority.

They all tend to repeat things in different formats in order to consolidate. Some of them mention combining theory and practice to consolidate, for example, but what is for sure is that they do consider the possibility of establishing different teaching strategies to make sure that content is transmitted and acquired adequately by their students.

They admit that they all plan, but are ready to be flexible. It is necessary to remember that in most of these courses there is much more freedom than in subjects within Primary and Secondary curricula. Some of them mention the idea

that skipping some parts of the subject is necessary when they teach in English as using the foreign language does slow down the whole teaching-learning dynamics.

All lecturers agree that communication is essential in their classes, and most of them said that they only use English. We should remember that there are many types of courses taught by these teachers, and in some of them, the students are Exchange Students who are more proficient in English than in Spanish. But there seems to be one clear idea: L1 should not be used unless there is a significant communication blockage.

Most teachers use a variety of assessment procedures (only 60% of the final mark can be based on a final exam, so they need to use other forms of continuous assessment), although many of them feel reluctant to use self-assessment[1] or peer-assessment techniques.

Most of them do like the sentence "turn problems into opportunities", but are not so convinced about the implications within their teaching activities. They observe it sounds really good from a theoretical point of view but do not exactly know how to implement it in their classes.

Finally, the idea they have liked the least is the one that implies the deepest changes in methodology, related to the constructivist-collaborative approach. Many of them think that they would like their students to work in pairs or groups, but they say they cannot do it in their classes; in some cases because their classes are overcrowded, in others because of the characteristics of the content that they need to teach. They are also very reluctant about the implementation of a student-centered approach and the teacher's role as facilitator. In fact, three of the participants blame this reluctance on their students themselves, as they do not want to change their traditional, more passive role as students in a teacher-centred dynamics. It is remarkable that this reluctance also crops up in other parts of the questionnaire in relation to other potential methodological changes emerged from the CLIL perspective.

We consider that offering some of our lecturers´ opinions in these pages may help to understand their views on CLIL and its implementation at the Tertiary level:

Some lecturers are really aware of the necessary change of paradigm which CLIL implies, although they are really used to a process of linguistic code change as they normally apply in EMI; they do consider the opportunity of adopting new methodological strategies which may have experienced before or not:

> Participant#2: *Methodology changes from EMI to CLIL are related to linguistic simplification, generalization of visual aids, higher number of repetitions and paraphrasing, more interactive strategies together with confirmation checks and verification requests.*

[1] We have created and offered our participants a Self-Assessment Portfolio Grid (based on the Profiling Grid Prototype developed by EAQUALS www.eaquals.org and adapted to our own teaching context) which was positively received by them all.

There is also a relevant debate about the importance given to language correctness, in comparison with the importance given to the acquisition of content. There seems to be an agreement in observing language as a mediator which enhances students the access to content. Therefore, the consideration given to extreme accuracy is just relative (although these opinions have not been consistent)

> Participant#4: *we normally deliver multiple choice tests and short answer tests. We don´t take into account the possible linguistic mistakes they may have. They don´t tend to have difficulties in these tests. Oral presentations are different, the higher their level is, the better for their presentations, we must admit that defintely influences their final marks…*

As far as teacher training issues are concerned, professors tend to take advantage of any kind of training possibility the can have access to, whereas they are formally institutional or informal:

> Participant #6: *Everyday, I drive to work and back home listening to the BBC…*

But some opinions also give relevance to a widespread theory thanks to which English may have become a common place where all educational problems may find a solution or not…

> Participant #7: *Maybe we´ve gone too far with this obsession with English. Why should everything be taught in English? I think we should rethink it all and filter a little bit what kind of content or subjects we want to teach through English. Sometimes students have the perception of passing subjects in English is easier as teachers tend to be more condescending, and I´m talking about Medicine studies…!!*

Generally speaking, implementing CLIL at University is seen as a big, complicated challenge which, however, seems to renew some professors energies in order to give their teaching strategies a new rewarding perspective:

> Participant#5: *I´m absolutely satisfied with this programme. Personally, it gives me so much and I do really think we should keep on working on it all in the long term.*

Conclusions

Our research has been carried out with a group of CLIL teachers from the Primary, Secondary and Tertiary levels. We can state that the results collected are consistent with the CLIL literature about experimentation and methodology that we have looked into. Both show that:

- CLIL shows teachers a new educational path applicable to all levels where methodology has a specific role to improve our teaching performance.
- CLIL practitioners at Primary and Secondary schools have a very clear understanding of the methodology implied by CLIL; their theoretical ideas

are agreed with by University lecturers who, however, find lots of difficulties in trying to adopt this new methodological path in their own contexts. Our Methodology Decalogue has been found really useful to start this new methodological approach at the Tertiary level.

- EMI teachers are willing to teach in English and ready to change many things in their methodology, but are probably not ready to make the deeper changes necessary to implement a CLIL methodology in Tertiary Education. We have to partially agree with Dearden and Macaro who "detected a distinct lack of awareness of a need to change pedagogy in order to help students … to cope with content delivered through a second language", although they seem to be "relatively open to the need for a revised pedagogy" (Dearden & Macaro, 2016, p. 479)
- According to our own experience, qualitative research has proven to be a powerfull tool to obtain valuable information. We are satisfied to observe that there is real experience in terms of CLIL that is successful in some of our Primary and Secondary schools. Consequently, there is no real distance between the theoretical basis of CLIL and real practice in all levels. A more profound generalized focus on this kind of pedagogy at the Tertiary level is possible and recommendable according to previous experience in the rest of Education levels.

References

Aguilar, M. & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism Vol. 15 , Iss. 1.

Bentley, K. (2007). Stt: student talking time. How can teachers develop learners' communication skills in a secondary school clil programme? Revista Español de Lingüística Aplicada 1:129-139

Braga, J. & Maíz, C. (2013). CLIL and Translation in Tertiary Education LFE: Revista de lenguas para fines específicos, Nº 19, 33-64.

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of Educational Objectives. Handbook I: The Cognitive Domain. New York: David McKay.

Brown, H. & Bradford, A. (2017). EMI, CLIL, & CBI: Differing Approaches and Goals. 328-334. Casal, S. 2007. "The integrated curriculum, CLIL and constructivism". Revista Española de Lingüística Aplicada, volumen monográfico, 55-65.

Costa, F. & Coleman, J. A. (2010). "Integrating Content and Language in Higher Education in Italy: Ongoing Research". International CLIL Research Journal, Vol. 1 (3), 2025 June 2013.

Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010). CLIL. CUP: Cambridge.

Dafouz, E. (2006). "Solidarity strategies in CLIL university lectures: teachers' use of pronouns and modal verbs" Current Research on CLIL. Vienna English Working Papers. Volume 15 no3. December http://www.univie.ac.at/anglistik/views.htm

Dale, L., Es, W. & Tanner, R. (2010). CLIL skills. ICLON: Leiden.

Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (Eds.) (2007). Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse. Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

Dearden, J. & Macaro, E. (2016). "Higher education teachers' attitudes towards English medium instruction: A three-country comparison". Studies in Second Language Learning and Teaching, 6, 455-486. https://doi.org/10.14746/sllt.2016.6.3.5

DiCicco-Bloom, B. & Crabtree, B.F. (2006). "The qualitative research interview". Medical Education 40, 314–321.

Doiz, Aintzane & Lasagabaster, David. (2017). Management teams and teaching staff: Do they share the same beliefs about obligatory CLIL programmes and the use of the L1? Language and Education. . 10.1080/09500782.2017.1290102.

Fernández, D. J. (2009). "CLIL at the University Level: Relating Language Teaching with and through Content Teaching". Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning, 2(2), 10-26.

Fink, A.S. (2000). "The role of the researcher in the qualitative research process. A potential barrier to archiving qualitative data". Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 1(3), Art. 4. 15 June 2013 <http://nbn- resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000344>

Gassner, D. Maillat, D. (2006). Spoken competence in CLIL: a pragmatic take on recent Swiss data. Vienna English Working Papers (Views) 15(3), 15-22.

González, J. A. & Barbero, J. (2013) "Building Bridges between Different Levels of Education: Methodological Proposals for CLIL at University", Language Value, 5 (1), 1-23.

González, J.A & Barbero, J. (2014). "CLIL at University: Transversal Integration of English Language and Content in the Curriculum at the University of Cantabria". In Breeze, R., Martínez-Pasamar, C., Llamas-Saiz, C. & Tabernero-Sala, C (Eds.) Integration of Theory and Practice in CLIL. Amsterdam: Rodopi.

Halbach, A. (2012). "Adapting content subject for bilingual Tteaching". Encuentro

21, 34-41.

Kang, S. (2004). Using visual organizers to enhance EFL instruction. ELT Journal Volume 58/1 January. OUP. Oxford.

Lasagabaster, D. & Sierra, J.M. (2009). "Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes". International CLIL Research Journal 1 (2), 4-17.

Marsh D. & Frigols M.J. (2007). "CLIL as a catalyst for change in language education". Babylonia: A Journal of Language Teaching and Learning 3 (15), 33- 37.

Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: successful planning and teaching strategies. Pulse 33. 11-29.

Muñoz, C. (2007). "CLIL: Some thoughts on its psycholinguistic principles". Revista Española de Lingüística Aplicada, volumen monográfico, 17-26.

Pistorio, M.I. (2010). A blend of CLIL and cooperative learning creates a socially constructed learning environment. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 3(1). 1-10. doi:10.5294/laclil.2010.3.1.1

Tarnopolsky, O. (2013) "Content-Based Instruction, CLIL, and Immersion in Teaching ESP at Tertiary Schools in Non-English-Speaking Countries" Journal of ELT and Applied Linguistics (JELTAL) Volume 1 Issue-1, October, 2013. Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk, Ukraine.

Vártuki, A. (2010). "Linguistic benefits of the CLIL approach: Measuring linguistic competences". International CLIL Research Journal 1 (3), 67-79.

Vilkancien , L. (2011) "CLIL in Tertiary Education: Does it Have Anything to Offer?" ALB STUDIJOS. 2011. 18 NR. * STUDIES ABOUT LANGUAGES. 2011. NO. 18 http://dx.doi.org/10.5755/j01.sal.0.18.418.

Wilkinson, R. (Ed.) (2004). Integrating Content and Language. Meeting the Challenge of Multilingual Higher Education. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Wilkinson, R. & Zegers, V. (Eds.) (2007). Researching Content and Language Integration in Higher Education. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Wilkinson, R. & Zegers, V. (Eds.) (2008). Realizing Content and Language Integration in Higher Education. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht.

Xanthou, M. (2011). "The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge" English Teaching: Practice and Critique December, 2011, Volume 10, Number 4 pp. 116-126

LA AFINIDAD Y HABILIDAD TECNOLÓGICAS DE LOS NATIVOS DIGITALES RESPECTO A LA INTEGRACIÓN DE LAS TIC EN EL AULA DE INGLÉS

José R. Belda Medina
Universidad de Alicante

Resumen: Aunque existen numerosas publicaciones sobre el uso de las TIC en la educación bilingüe, la mayoría se basa en el estudio de los nativos digitales en tanto estudiantes en el aula y no como educadores. Esta investigación se centra en la afinidad tecnológica y habilidades de los estudiantes para la integración de las TIC en el aula de inglés. Un total de 236 estudiantes de grado en Educación de la Universidad de Alicante matriculados en la asignatura *Integración de las habilidades comunicativas* participaron en este proyecto. Primero, los estudiantes completaron un pre-test para medir el grado de afinidad tecnológica según la escala de Dahlstrom (2013). Luego, trabajaron en grupos diseñando y desarrollando cinco proyectos con distintas TIC dirigidas a alumnos de diferentes etapas (preescolar, primaria). Finalmente, los participantes debatieron en clase sus proyectos y completaron un cuestionario de autoevaluación. Los resultados muestran que un número significativo de estudiantes tiene problemas para aplicar principios básicos (tareas, análisis de necesidades) y desconocen cómo integrar de forma efectiva las TIC en el aula de inglés. Como futuros profesores, los estudiantes nativos digitales apoyan el uso de la tecnología pero precisan una mejor formación en cuanto su uso en la educación.

Palabras clave: TIC, inglés, afinidad tecnológica, habilidades, formación

Abstract: While there is a rich body of literature about the use of ICTs in bilingual education, most have been based on the digital natives as students rather than teachers. Our research focuses on the technological affinity and performance of digital natives as teachers in the English classroom. A total of 236 undergraduate students of Education at the University of Alicante attending the subject *Integrating Communication Skills in English* participated in this seven-week project. First, all students were administered an on-line questionnaire to measure the degree of technological affinity based on Dahlstrom (2013). Next, they were randomly assigned into groups of five students in order to design and implement a lesson plan that incorporated several ICT tools aimed at different educational stages (pre-school, primary). Then, students debated in class about the results obtained and completed a final questionnaire on their self-perception and assessment. The findings show a significant number of students have problems implementing the basic principles (task-based, needs analysis) and lack the necessary framework for effective ICT implementation in the classroom. As prospective teachers, students support the use of technology but require better pre-service training for the proper use of ICTs in Education.

Keywords: ICTs, English, Technological Affinity, skills, pre-service training

Introducción

El uso de las TIC en la educación bilingüe está ampliamente acreditado y ha sido objeto de investigación en diversas publicaciones hasta la fecha (Hongye 2004, Hsu et al. 2008, Maley 2011, Fernandez 2012). Estos estudios se han centrado tanto en aspectos generales (Warschauer 2002, Andrews 2004, Davison 2005) como específicos sobre el desarrollo de determinadas destrezas mediante el uso de alguna herramienta o aplicación en particular (Grabill y Hicks 2005, Schmid 2008, Hutchinson et al 2012). Por un lado, la mayor parte de estas investigaciones se ha basado en el conocimiento y aplicación de las TIC por parte de los profesores actualmente en ejercicio, gran parte nacidos en la era pre-digital, mostrando con ello su mayor o menor grado de adaptación

a las nuevas tecnologías en el aula. Así, estos estudios se refieren al uso de las TIC por parte de los denominados profesores *inmigrantes digitales*, siguiendo la conocida descripción de Prensky (2001). Por otro, la investigación sobre los *nativos digitales*, referida a la generación nacida en la época de la tecnología digital, se ha ocupado tradicionalmente de los cambios metodológicos provocados por su irrupción en el aula en tanto estudiantes, por ejemplo la necesidad de conectividad permanente, el desarrollo simultáneo de varias tareas o multitarea, la búsqueda constante de la retroalimentación y el anhelo de recompensa inmediata.

Sin embargo, pocos estudios se han dedicado a analizar la capacidad pedagógica respecto a la integración de las TIC por parte de estos nativos digitales durante su periodo de formación en tanto futuros docentes. Más allá de sus conocimientos como usuarios (Christensen 2002, Brown y Waschauer 2006, Mishra y Koeheler 2006, Lei 2009). Este aspecto resulta trascendental si tenemos en cuenta su presencia cada vez mayor en el ámbito de la educación, dado que en un periodo inferior a treinta años los educadores en los diferentes niveles habrán nacido en su inmensa mayoría en la era digital, pasando así de ser estudiantes nativos digitales a profesores nativos digitales. Por ello, este artículo tiene como objeto analizar la afinidad tecnológica y las habilidades en cuanto a la integración de las TIC en el aula de inglés por parte de estos nativos digitales en su papel de futuros educadores.

Objetivos y metodología

Esta investigación parte de tres hipótesis relacionadas con el objeto de estudio previamente enunciado. En primer lugar, se analiza si los futuros profesores en tanto nativos digitales muestran una actitud positiva respecto al uso de las diferentes TIC en el aula de inglés. Para ello, los estudiantes completaron un pre-test durante los dos primeros días de clase basado en 12 preguntas relativas a su afinidad tecnológica utilizando una escala parcialmente adaptada para este propósito (Dahlstrom et al 2013) con preguntas relativas al uso de diferentes tipos de TIC por parte de los encuestados, por ejemplo la frecuencia del uso del ordenador y las redes sociales, los videojuegos y sus preferencias en lo que concierne a diferentes aplicaciones electrónicas.

La segunda hipótesis se refiere a si los nativos digitales poseen los conocimientos y las técnicas suficientes para una adecuada integración de las TIC en el aula en tanto futuros educadores. A tal fin, se utilizó parcialmente la escala de Jing Lei (2003) respecto a la capacidad de los estudiantes en el uso de diferentes TIC, por ejemplo su confianza a la hora de crear y de enseñar a utilizar herramientas tales como un blog, una wiki, un podcast, una página web propia, un video o una historia digital en el aula de inglés.

Finalmente, en cuanto a la tercera hipótesis, se investigó si la integración tecnológica basada en la realización de distintos proyectos de manera colaborativa promueve una actitud positiva hacia el uso de las TIC en el aula por parte de estos nativos digitales. En este caso, los resultados se basaron tanto en datos cuantitativos como cualitativos. Así, la parte cuantitativa concierne al grado de satisfacción de los proyectos realizados y presentados en el aula por parte de los estudiantes tras completar

una encuesta de valoración. El aspecto cualitativo se obtuvo mediante la observación por parte del docente de los proyectos creados por los estudiantes semanalmente gracias al empleo de las diferentes TIC.

Contexto

Esta investigación se desarrolló en el marco de la asignatura *Integración en las habilidades comunicativas (Integrating Skills)* impartida durante el primer cuatrimestre del tercer año de carrera a alumnos de la Facultad de Educación de la Universidad de Alicante. Un total de 315 estudiantes aparecen matriculados y distribuidos oficialmente en ocho grupos de mañana y tarde con 40 alumnos aproximadamente por grupo. Los estudiantes asisten a dos horas diarias de clase durante siete semanas. Todos los estudiantes habían completado previamente la clase de *Didáctica de la lengua inglesa* para la educación infantil o primaria durante los dos primeros años de carrera y una parte importante de estos alumnos además compaginó esta asignatura de *Integrating Skills* con un curso específico sobre *CLIL* en el mismo cuatrimestre. Según lo dispuesto en el currículum de la titulación, la asignatura *Integración de las habilidades* en inglés confiere el nivel B1 del MCER a quienes la superen.

La metodología empleada en clase se basó en la realización de cinco proyectos semanales en grupo y un proyecto final. Generalmente, los lunes y martes se dedican al aprendizaje y refuerzo de diferentes destrezas lingüísticas en inglés, el miércoles y jueves al diseño y realización de los proyectos y el viernes de cada semana a su presentación, debate y evaluación en el aula. Todos los estudiantes disponían previamente de un cuaderno en versión electrónica disponible en su UA Cloud o espacio virtual que recogía los materiales empleados en clase. Así, cada unidad está destinada a un tema específico relacionado con la formación de los educadores, por ejemplo los sistemas escolares en el mundo (*Unit 1*), la educación diversa e inclusiva (*Unit 2*), la integración de las TIC en el aula (*Unit 3*), el bilingüismo, multilingüismo y plurilingüismo (*Unit 4*) y la profesión docente (*Unit 5*). Los estudiantes en grupos de 4 o 5 debían ser capaces de diseñar, crear y presentar de forma colaborativa un proyecto relacionado con cada una de las unidades temáticas siguiendo las indicaciones dadas en cada unidad como aparece a continuación en la tabla 1:

Session	Unit content	ICT Group Project
Week 1	*School systems in the world*	Infographics. Creating a poster
Week 2	*Inclusive Education. Retelling Fairy Tales*	Digital Storytelling
Week 3	*ICTs in the English classroom*	Designing an on-line Questionnaire
Week 4	*Bilingualism and Multilingualism*	Creating digital Mind Maps and Flash cards
Week 5	*The Teaching Profession. Past, Present and Future*	My Schooltime video
Week 6	*Final Project*	Blog – Integrating Skills

Tabla 1. **Unidades y proyectos en la asignatura *Integrating Skills in English***

Para el último proyecto destinado a la elaboración de un blog en inglés, los estudiantes debían reflejar mediante *posts* o publicaciones en grupos sus proyectos semanales, compartir su progreso individual en el aprendizaje y fomentar el análisis, el debate y la evaluación escrita interpar. Aunque este proyecto final debía presentarse la última semana de clase su elaboración duraba todo el curso. A continuación se muestran los resultados de la investigación.

Resultados

De los 315 estudiantes matriculados, un total de 236 participaron en este proyecto y completaron las 2 encuestas inicial y final y los proyectos semanales previstos, lo cual representa un 75% del total. La presencia de mujeres es predominante con un 83% frente a un 17% de hombres. La franja mayoritaria de edad se sitúa entre los 18 y 30 años con un 93% por ciento frente al 7% por ciento cuya edad era de 30 años o más.

Respecto a la afinidad tecnológica, los datos muestran que el 100% de los encuestados poseen un teléfono móvil inteligente, un 98% dispone de un portátil o una *tablet* y un 85% tiene un PC, sin diferencias significativas entre hombres y mujeres. En cambio, las mujeres forman parte de 3 o 4 redes sociales de media, un número ligeramente superior al de los hombres, entre 2 y 3 redes sociales. Los hombres manifiestan jugar con mayor frecuencia a videojuegos que las mujeres, un 57% pasa entre 1 y 3 horas por semana frente al 15% de hombres que no lo hace nunca. En cambio, un 52% de mujeres indica que nunca juega a videojuegos frente al 36% que lo hace menos de una hora por semana (Gráfico 1). En general, los videojuegos ofrecen porcentajes de uso bajos si los comparamos con otras aplicaciones o herramientas digitales.

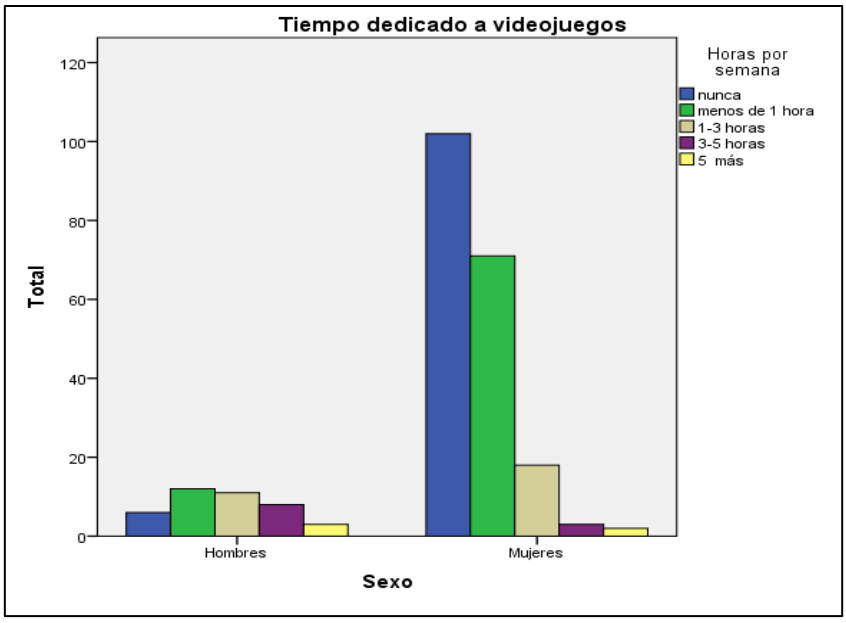


Gráfico 1. Afinidad Tecnológica (videojuegos)

Para valorar la capacidad de integración de las TIC en el aula según según los propios alumnos se usó una escala de Likert basada en el estudio de Jing Lei (2003). Las opciones de respuesta a las distintas preguntas oscilaban entre el 1 (*sin experiencia*) y 2 (*principiantes*), 3 (*media*), 4 (*avanzado*, puedo crear yo solo) y finalmente 5 (*experto*, puedo enseñar a otros a crear). Los resultados del pre-test, recogidos en el grafico 2, muestran claramente su mayor dominio de las habilidades pasivas a nivel de usuario en tanto nativos digitales, especialmente en lo que se refiere a *navegar por internet* (TS 1) con un 51% que se declaran avanzados y un 28% de expertos. En la misma línea de resultados, referente a su habilidad para *encontrar información en Internet* (TS2) un 61% indican poseer un nivel avanzado y un 20% como expertos. En general, aquellas habilidades y aplicaciones más antiguas ofrecen unos resultados porcentuales más altos, por ejemplo *el uso del correo electrónico* (TS5) con un 63% de expertos y un 29% de avanzados así como *el uso de los procesadores de textos en el aula* (TS14) con un 43% de avanzados y un 37% de expertos. Dentro de este mismo grupo de respuestas se encuentra la capacidad para *descargar y editar imágenes y videos para la clase de inglés* (TS13) con un 37% de avanzados y un 11% de expertos.

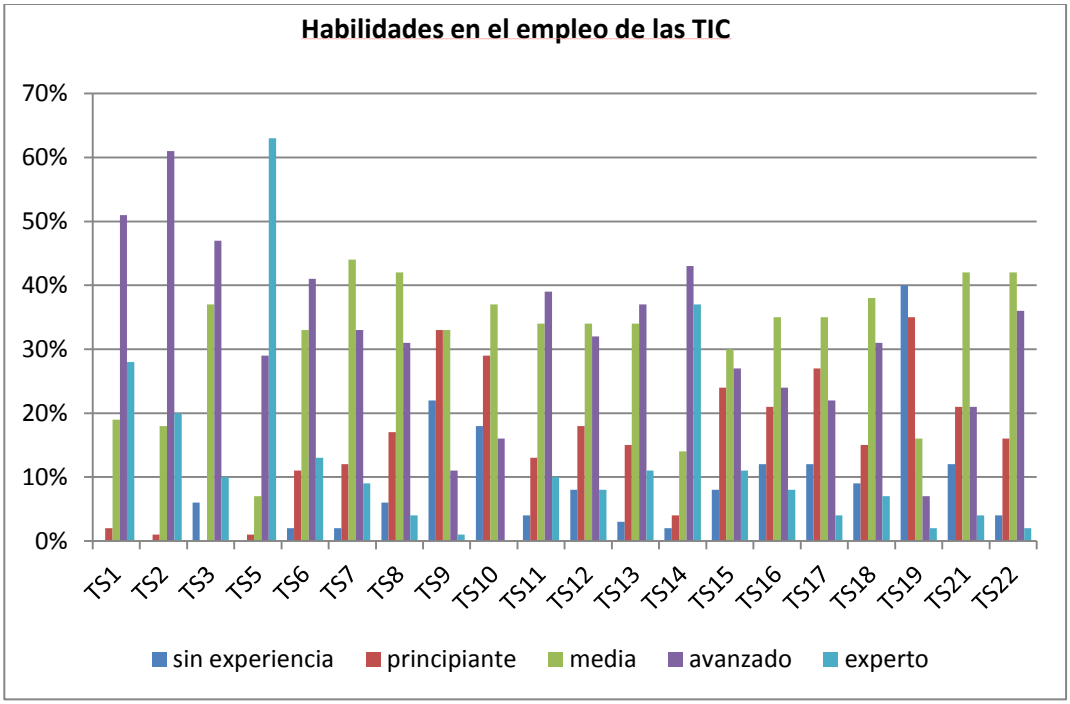


Gráfico 2. Habilidades con las TIC basado en escala de Jing Lei (2003)

En un término medio se sitúan los resultados relativos al uso específico de algunas aplicaciones para la enseñanza y aprendizaje del inglés, como *el empleo de programas web* (TS6) con un 33% o *el uso de aplicaciones para la clase de inglés* (TS7) con una respuesta mayoritaria de 42% de capacidad media. De igual manera, un 35% indica una capacidad media en cuanto a *crear y analizar encuestas* (TS16) así como para *crear páginas web específicas de inglés* (TS17). Este dato referente a su destreza en la creación y manejo de encuestas y análisis en el aula parece contrastar con los resultados obtenidos mediante la observación de los proyectos como veremos más adelante.

Frente a estos resultados encontramos aquellas habilidades relacionadas con el empleo y creación de aplicaciones más recientes y específicas, que muestran a grandes rasgos una valoración menos satisfactoria por parte de los estudiantes nativos digitales, por ejemplo la capacidad para *desarrollar una wiki en el aula de inglés* (TS9) con un 22% sin experiencia alguna y un 338% a nivel de principiante o la relativa a la capacidad de *crear un podcast en inglés* (TS10) con un 29% sin experiencia y un 37% de principiantes. Como era previsible, el resultado con los datos más bajos se refiere a la habilidad para *programar y desarrollar sus propias aplicaciones para el aula de inglés* (TS19) con un 40% sin experiencia y un 35% a nivel de principiantes.

Respecto a la capacidad para *usar y adaptar las diferentes TIC al contexto y las necesidades específicas del aula* (TS22), un 42% de los participantes manifestaron que tenían un nivel medio y un 36% un nivel avanzado. En la misma línea de resultados, un 42% de los participantes indicaron poseer un nivel medio, un 21% un nivel avanzado y un 21% un nivel de principiantes respecto a su habilidad para *usar las TIC para enseñar a niños con necesidades especiales* (TS21). En general, un 65% de los participantes se mostraron favorables o muy favorables a la incorporación de las TIC en el aula de inglés, especialmente en aquellos programas digitales que les ayuden a mejorar su enseñanza y aprendizaje, excepto para el caso de los videojuegos que muestra porcentajes de interés más bajos.

Sin embargo, su confianza inicial en la capacidad de integración de las TIC en el aula de inglés contrasta con el análisis obtenido de sus evaluaciones finales y la observación en clase. Para el desarrollo de cada uno de los 5 proyectos, los estudiantes debían seguir en grupos las instrucciones dadas en el manual con detalles relativos a los objetivos educativos así como una descripción de las características técnicas del proyecto. Además, el manual proporcionaba una lista de programas y aplicaciones tecnológicas a modo de sugerencia para los proyectos, que cada grupo debía considerar y evaluar antes de tomar una decisión sobre la aplicación finalmente seleccionada por ellos mismos.

Para el análisis de satisfacción final de los proyectos, los estudiantes completaron una encuesta de valoración *on-line* basada en su propia evaluación tras la presentación de los resultados cada viernes en el aula. Así, los participantes debían evaluar su satisfacción con las capacidades técnicas de la herramienta digital seleccionada por ellos mismos en cada proyecto, la capacidad de adaptación de la herramienta a sus propios objetivos y necesidades, los contenidos y vocabulario aprendidos en cada caso, el grado de satisfacción con su presentación y debate realizados en clase, la valoración de los resultados de su propio proyecto y la valoración general de todos los proyectos realizados por su clase para cada unidad.

En lo que respecta al primer proyecto sobre *School systems in the world (Unit 1)*, los estudiantes crearon infografías sobre países como Finlandia, Alemania, Suiza, Singapur, Corea del sur, Japón, Reino Unido o Estonia, entre otros. Las dos aplicaciones más utilizadas, *Glogster* y *Canva*, mostraron resultados de satisfacción moderado por parte de los estudiantes respecto a las capacidades técnicas aunque el diseño final de las infografías fue muy alentador, demostrando claramente sus habilidades en la edición de imágenes. Los mayores problemas surgieron respecto a su

insuficiente capacidad de análisis crítico de los contenidos hallados en Internet sobre las ventajas e inconvenientes de los sistemas escolares en los países asignados así como sus dificultades para seleccionar, organizar y sintetizar en inglés de modo sucinto los datos más relevantes para su posterior presentación y debate en clase.

En líneas similares, para el proyecto sobre *Inclusive Education (Unit 2)*, los alumnos mostraron una gran creatividad a la hora de diseñar, reescribir y recrear una historia o cuento tradicional en inglés con el fin de hacerlo más inclusivo. Su capacidad tecnológica respecto a la edición y manipulación de imágenes, voces y videos quedó muy clara mediante aplicaciones como *Storyumper* o *UTellStory*, entre otras. Pero se observaron deficiencias importantes a la hora de adaptar sus proyectos a las necesidades específicas. Por ejemplo, el ritmo de la narración de las historias en el cuento digital fue excesivamente rápido y en ocasiones monótono para el objetivo marcado, recrear una historia para un grupo específico de niños de una manera más inclusiva, tratando de acentuar con mayor intensidad palabras clave y creando un estilo discursivo propio de los cuentos. Del mismo modo, gran parte de los grupos no advirtieron la necesidad de incluir la audiodescripción en sus historias gráficas mediante subtítulos o la necesidad de utilizar un narrador a modo de guía que fuera introduciendo cada personaje del cuento con el fin de solucionar o paliar los problemas que ello pudiera suponer para niños con dificultades visuales o auditivas, un hecho importante especialmente en un proyecto que versaba precisamente sobre la educación inclusiva. Este análisis crítico de problemas observados surgió únicamente durante los debates tras la presentación de los resultados en el aula.

En cuanto al tercer proyecto *ICTs in the English classroom (Unit 3)*, las dificultades técnicas fueron mayores por su inexperiencia en cuanto al diseño de encuestas *on-line* para fines educativos y los problemas observados en cuanto al planteamiento de los temas relacionados con esta unidad, por ejemplo la edad inicial en el uso de las TIC para niños y padres, la frecuencia de uso del inglés dentro y fuera del aula o el multilingüismo y multiculturalismo en el aula de inglés. En todos estos casos y como era previsible, las dificultades mayores se dieron a la hora de plantear la encuesta y diseñar las preguntas adaptándolas a los objetivos y el contexto. De nuevo, la escasa experiencia en este ámbito y su insuficiente análisis crítico en cuanto a los problemas potenciales dificultaron en parte la terminación de ese proyecto. Pese a ello, todos los grupos lograron crear su propia encuesta, obtener los resultados y compartirlos y debatirlos en clase con el resto de compañeros.

El tema del cuarto proyecto era *Bilingualism and multilingualism (Unit 4)* y la creación de mapas conceptuales o *Mind Maps* y *Flashcards* sobre un determinado tema destinados a un grupo concreto de niños de infantil o primaria. Para ello, debían usar alguna aplicación digital como *Cram*, *MindMeister* o *GoConqr*. El nivel de satisfacción de los resultados obtenidos en este proyecto fue significativamente superior al anterior, especialmente en lo que respecta a su satisfacción con las capacidades técnicas de las aplicaciones y su empleo potencial en el aula de inglés. La mayor dificultad observada en este proyecto fue la falta de coherencia y adecuación en algunos grupos a la hora de analizar y seleccionar el tipo de vocabulario en inglés relacionado con el tema elegido y crear el mapa conceptual adaptándolo a los objetivos deseados.

Para el quinto proyecto en torno a la unidad *The Teaching Profession (Unit 5)*, los estudiantes debían crear de forma colaborativa un video en inglés con imágenes y voces sobre el pasado, presente y futuro de sus propias escuelas titulado *My schooltime video*. Las aplicaciones digitales empleadas a este fin como *Animoto, Video* o *iMovie* mostraron una vez más el gran dominio por parte de los nativos digitales de la edición gráfica y visual de los distintos recursos tecnológicos, resultando su valoración de las herramientas empleadas más crítica que del planteamiento y consecución de los objetivos educativos, por ejemplo el uso de los propios testimonios de diferentes maestros de inglés o el enfoque pedagógico de sus videos en función de los destinatarios.

El proyecto final de la asignatura consistía en la creación de un *Blog* en inglés que recogiera todos los proyectos digitales realizados por sus grupos, comentarios sobre su progreso individual y el análisis y debate de los resultados semanales. Su falta de experiencia en la creación de un blog propio en inglés mediante programas como *Blogger, Edublooger, Medium* o *Penzu* no supuso obstáculo digital alguno para lograr unos excelentes resultados. La inclusión de comentarios y experiencias propias en inglés junto a enlaces, videos, páginas y ejercicios en Internet para cada unidad sirvieron de evaluación final de sus blogs y de la asignatura. En este caso, el grado de satisfacción fue muy positivo respecto a las metas alcanzadas tanto por el empleo de las TIC como por lo aprendido en ingles sobre integración de la tecnología en el aula con fines educativos. A continuación se recogen las conclusiones de esta investigación.

Conclusiones

Tras el análisis pormenorizado de los resultados obtenidos, parece claro que los estudiantes nativos digitales confían mayoritariamente en el uso de las TIC en general y sus actitudes muestran un claro interés por el aprendizaje de las nuevas tecnologías, especialmente de aquellas que les permitan mejorar su enseñanza en el futuro como docentes. Esto confirmaría la primera hipótesis respecto a la actitud positiva de los nativos digitales hacia el uso de las TIC en el aula de inglés. De entre las diferentes aplicaciones objeto de esta investigación, los videojuegos muestran mayor diferencia porcentual de respuestas entre hombres y mujeres según los datos anteriormente expuestos, siendo la valoración general de los videojuegos más neutra en cuanto a su integración en el aula frente a otras herramientas digitales. De hecho, algunos estudiantes muestran cierta preocupación respecto al papel aislador que puedan tener algunas TIC en el futuro, en línea con los resultados expuestos por Jing Lei (2003) cuando habla de "moderate confidence" y "strong positive beliefs yet reserved attitude" de los estudiantes nativos digitales en tanto futuros docentes.

En general, los estudiantes muestran un mayor dominio de programas y aplicaciones más tradicionales como el uso del correo electrónico y una menor capacidad respecto al empleo de herramientas más modernas como la creación de una *wiki* o el desarrollo de un *podcast*. Esta capacidad de integración de las TIC en el aula de inglés es mayor cuando se refiere a aplicaciones y programas gráficos relacionados

con la gestión y edición de imágenes y videos y es significativamente menor en lo relativo a la evaluación y análisis de datos e información como el diseño de encuestas.

En cuanto a la segunda hipótesis planteada respecto a si los futuros educadores poseen los conocimientos y las técnicas suficientes para una adecuada integración de las TIC en el aula, la gran confianza manifestada por los nativos digitales sobre su capacidad tecnológica contrasta en algunos casos con su habilidad para adaptar las herramientas a un contexto determinado y a unos objetivos específicos como el caso previamente expuesto del *digital storytelling* y la educación inclusiva. Parece evidente que los estudiantes priman en su planteamiento los aspectos técnicos y visuales sobre los objetivos pedagógicos y el análisis de necesidades. Pese al importante dominio de las TIC como usuarios los estudiantes de Educación presentan algunos problemas en cuanto a su capacidad pedagógica para una integración positiva de las TIC en su futura labor docente. Como indican Brown and Warschauer (2006: 616) se observa ‘’a positive shift student attitude to technology use but insufficient exposure to technology integration’’.

La respuesta a la última hipótesis relativa a si la integración tecnológica basada en la realización de distintos proyectos de forma colaborativa promueve una actitud positiva hacia el uso de las TIC en el aula por parte de estos nativos digitales es positiva. Todos los estudiantes muestran una voluntad muy clara de aprendizaje colaborativo y una disposición abierta hacia el trabajo por tareas y el debate en grupo pese a su escasa experiencia en el empleo de las TIC en inglés mediante proyectos. En conclusión, en línea con lo indicado en algunos estudios previos (Waddoups 2004, Rowley et al 2005, Mishra y Koehler 2006, Jing Lei 2014), es necesario una mayor y mejor formación metodológica de las TIC en los programas de Educación con el fin de garantizar una transición con éxito de los actuales estudiantes nativos digitales a profesores nativos digitales en el aula.

Referencias bibliográficas

Andrews, R. (Ed.). (2004). *The impact of ICT on literacy education*. Psychology Press.

Brown, D., & Warschauer, M. (2006). From the university to the elementary classroom: Students' experiences in learning to integrate technology in instruction. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(3), 599.

Christensen, R. (2002). Effects of technology integration education on the attitudes of teachers and students. *Journal of Research on technology in Education*, 34(4), 411-433.

Dahlstrom, E., Walker, J. D., & Dziuban, C. (2013). With a foreword by Glenda Morgan. *ECAR Study of Undergraduate Students and Information Technology*, 3-3.

Davison, C. (2005). *Information technology and innovation in language education* (Vol. 1). Hong Kong University Press.

Fernández Fontecha, A. (2012). CLIL in the Foreign Language Classroom: Proposal of a Framework for ICT Materials Design in Language-Oriented Versions of

Content and Language Integrated Learning. *Alicante Journal of English Studies* 25: 317-334.

Grabill, J. T., & Hicks, T. (2005). Multiliteracies meet methods: The case for digital writing in English education. *English Education*, 37(4), 301-311.

Hongye, L. (2004). Pedagogy versus ICT: Who drives who?-On the teaching methodologies for internet & multimedia-based English teaching mode [J]. Foreign Language World, 4(8), 4-9.

Hsu, H. Y., Wang, S. K., & Comac, L. (2008). Using audioblogs to assist English-language learning: An investigation into student perception. Computer Assisted Language Learning, 21(2), 181-198.

Hutchison, A., Beschorner, B., & Schmidt- Crawford, D. (2012). Exploring the use of the iPad for literacy learning. The Reading Teacher, 66(1), 15-23.

Lei, J. (2009). Digital natives as preservice teachers: What technology preparation is needed?. *Journal of Computing in Teacher Education*, 25(3), 87-97.

Maley, A. (2011). Squaring the circle – Reconciling materials as constraint with materials as empowerment. In B. Tomlinson (Ed.), *Materials development in language teaching*, 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Milne, Emma, Emma Dafouz, Ana & Tom Morton. "CLIL across contexts: A scaffolding framework for CLIL teacher education." *Current Research on CLIL* 3 (2010): 12

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

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

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Schmid, E. C. (2008). Potential pedagogical benefits and drawbacks of multimedia use in the English language classroom equipped with interactive whiteboard technology. *Computers & Education*, 51(4), 1553-1568.

Sang, G., Valcke, M., Van Braak, J., & Tondeur, J. (2010). Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education*, 54(1), 103-112.

Vlachos, K. (2009). "The Potential of Information Communication technologies (ICT) in Content and Language Integrated Learning (CLIL): The Case of English as a Second/ Foreign Language" In: Marsch et al. (ed.) *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (University of Jyväskylä). p 189-198.

Warschauer, M. (2002). A developmental perspective on technology in language education. *TESOL quarterly*, 36(3), 453-475.

Wojtowicz, L., Stansfield, M., Connolly, T., & Hainey, T. (2011, October). The impact of ICT and games based learning on content and language integrated learning. In *Proceedings of the 4th International Conference:"ICT for Language Learning.*

Ying-chen, L. M., & Kinzie, M. B. (2000). Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(4), 373-396.

CLIL AND EMI IMPLEMENTATION IN A BILINGUAL FRAMEWORK: THE CASE OF GALICIA

María Bobadilla-Pérez
Eugenia Díaz-Caneiro
Universidad de A Coruña

Abstract: Our education system promotes the use of English as language of instruction in an attempt to provide students with the linguistic abilities needed for this globalised world. Two methodologies have been developed to succeed in achieving this plurilingual purpose. The first one is Content and Language Integrated Learning (CLIL), suitable for the promotion of plurilingualism in Pre-primary, Primary and Secondary Education. As it deals with teaching content using a foreign language, the consecutive learning of the language happens due to its usage and situations. The second method is English as a Medium of Instruction (EMI), which pays attention to the content itself, regarding the language just as accidental acquirement. Both have proven to be effective tools in contributing to the natural acquisition and to the development of communicative plurilingual competences. Thus, the main goal of our study is to analyse the differences and similarities between CLIL and EMI. Consequently, we will observe how these methodologies are promoted in the bilingual region of Galicia not only in the Compulsory Education stages but also in the higher one, at Universities. To conclude, the goal will be achieved by displaying the findings regarding those differences and similarities in Galicia as well as clarifying why the teaching and learning process must vary depending on which method is followed.

Keywords: CLIL, EMI, Galicia, plurilingualism

Resumen: Nuestro Sistema educativo promueve el uso del inglés como lengua vehicular con el fin de dotar a los alumnos con las habilidades lingüísticas necesarias para el mundo globalizado. Para conseguirlo, se han desarrollado dos metodologías. La primera, que se denomina Content and Language Integrated Learning (CLIL), es adecuada para la promoción del plurilingüismo en educación infantil, primaria y secundaria. Como se trata de la docencia de contenido a través del uso de una lengua extranjera, el aprendizaje de ésta ocurre gracias a su uso y situaciones. El segundo método se llama English as a Medium of Instruction (EMI) y se centra en el contenido, considerando el lenguaje como una mera adquisición accidental. Ambas han demostrado ser herramientas efectivas para la adquisición natural y el desarrollo de competencias comunicativas plurilingües. Por ello, el principal objetivo de nuestro estudio es analizar las diferencias y similitudes entre CLIL y EMI. Asimismo, observaremos cómo se promueven estas metodologías en la región bilingüe de Galicia, no sólo en las etapas obligatorias sino también en educación superior. Para concluir, se mostrarán los resultados respecto a dichas diferencias y similitudes en Galicia y se explicará cómo el proceso de enseñanza-aprendizaje debe variar dependiendo del método usado.

Palabras clave: CLIL, EMI, Galicia, plurilingüismo

Introduction

In Spain, linguistic and cultural diversity is a familiar phenomenon in people's daily lives as in most countries in Europe. In their education laws, European countries have acknowledged the importance of language education at different levels (Porto, 2016). Language is a crucial element not only for exchanging ideas but for constructing new knowledge (Cancino, Dam and Jæger, 2011). Furthermore, in the context of

foreign language learning, English has come to occupy an almost unique position as a leading global language (Hashim and Leitner, 2014).

In the 1990s the spread of English as a vehicular language of education across the globe was developed. Numerous pedagogical approaches have sought to address both language and content in educational settings, such as Content-Based Instruction (CBI) (Costa, 2012) or English for Academic Purposes (EAP) (Evans and Morrison, 2011). However, we would like to highlight two innovative methodologies known as Content and Language Integrated Learning (CLIL) and English-Medium Instruction (EMI) (Llinares, Morton and Whittaker, 2012).

In both CLIL and EMI settings, the language of instruction is generally understood to be one that most students are still in the process of acquiring (Dafouz and Smit, 2016). However, there are notable differences between these two contexts (Smit and Dafouz, 2012). In CLIL, the term "integrated learning" implies that acquisition of new language skills is somehow blended into content learning, so that students may progress in both areas simultaneously (Coyle, Hood and Marsh, 2010). In contrast, in EMI programmes, the relationship between content and language learning is generally not explicitly addressed as language learning is mainly incidental (Ament and Pérez-Vidal, 2015) and students are often expected to solve language issues on their own (Arnó-Maciá and Mancho-Barés, 2015).

Thus, the main goal of our study is to analyse the differences and similarities between CLIL and EMI and explain how these methodologies are promoted in the bilingual region of Galicia, not only in the Compulsory Education stages but also at Universities.

Content and Language Integrated Learning

Content and Language Integrated Learning (CLIL), which has grown in Europe since the 1990s (Dalton-Puffer, 2007), has been defined as an educational approach where content subjects are taught through the medium of a foreign language. CLIL is not about language teaching or about content teaching, but a fusion of both elements so that students can strengthen their linguistic competences while acquiring knowledge in different learning areas (Carloni, 2013).

The development of CLIL seems to have occurred in three phases. In its earliest phase it was defined as a dual-focused approach since it offered the benefits of content and language (Marsh, 2002). In the second phase, there was an expansion of CLIL-based practice resulting from both national legislation and regional initiatives. The third phase, happening nowadays, considers CLIL as a conduit for competence-based education (Meyer, Coyle, Halbach, Schuck and Ting 2014), in order to provide a coherent framework for the necessary multilingual skills demanded by globalization.

Due to the gradual implementation of competence-based education into European curricula, and the expanding notion of content as a three-dimensional phenomenon (Ball, Clegg and Kelly, 2015) where it is viewed as conceptual, procedural and linguistic, CLIL was considered the perfect means for developing subject competences.

CLIL is thought to be an alternative path to conventional English as a Foreign Language teaching. It is believed to foster implicit and incidental learning by focusing on meaning and communication, and as a result, it is also believed to improve overall language competence in the target language (Heras and Lasagabaster, 2015).

According to Fernández (2009), Spain is a mixture of heterogeneous language situations that lead to different ways of understanding and managing the promotion of foreign languages, that is why we will focus on the plurilingual region of Galicia. However, this particular situation of bilingual and monolingual communities has especially favoured the interdisciplinary approaches (Dafouz and Gerrini, 2009)

English as a Medium of Instruction

The effects of globalization made the need to understand and use English increasingly more of a need than a mere desire, especially for higher educational institutions (Toh, 2016). Thus, the successful use of English in academic settings has become one of the greatest challenges for learners in higher education (Corrales, Paba, Lourdes and Escamilla, 2016). However, several experts state the way English is being taught is not the most efficient way (Marsh, Pavón Vázquez and Frigols, 2013)

According to McDougald (2017), the the non-linguistic challenges of university learning, such as the use of higher order thinking skills, problem-solving skills, and professional communication skills, alongside the content-knowledge demands of degree programs, remain. It is crucial that students, if we want them to become bilingual professionals in their respective fields, be prepared to manage both language and content knowledge effectively (JaleniauskienL, 2016).

A number of factors have been proposed to explain this problem. Airey (2012) believes EMI content teachers are usually unwilling to take responsibility for foreign language issues as these fall beyond their teaching competences. Besides, many lecturers claim that they do not have the expertise and the pedagogical training to help students with language (Chostelidou and Griva, 2014). In addition, Crandall and Christison (2016) believe there is no time to attend to language in an already crammed curriculum. Finally, Dafouz and Smit (2016) and Fortanet-Gómez (2013) agree with the fact that lecturers generally assume that students are already proficient in English.

Nevertheless, despite the low visibility of language in EMI settings (Dalton, Nikula and Smit 2010), there is now growing recognition that for these programmes to reach their full potential, explicit awareness of academic language and subject-specific literacies needs to be factored into subject-learning curricula (Meyer, 2015).

Plurilingualism in Galicia

Spain has an outstanding linguistic richness based on an official language throughout the entire Spanish state, which is Spanish, and other languages which share the official states in some specific regions. Thus, according to Galán and Bobadilla (2016), this heterogeneous language situation leads to different ways of understanding

and putting into practice the foreign language teaching and learning process. The Spanish territory is divided into seventeen regions with different bilingual instruction models depending on their particulars.

Galicia is one of those Spanish regions with two official languages, Spanish and Galician, and a clear intention to promote foreign languages. Considering most students can produce and understand both languages indistinctly, the regional government decided to implement foreign languages as crucial parts within the curriculum. Therefore, regional education departments are contributing to the promotion of Foreign Languages, including bilingual sections, plurilingual schools and bilingual programmes in Higher Education. Galicia, then, highlights the richness of the bilingual community and encourages plurilingualism among students.

Hence, in Galicia there are different educational institutions according to its linguistic designation, which are Plurilingual schools and schools with bilingual sections. Plurilingual schools aim at increasing the presence of one or several foreign languages in the teaching and learning process, as stated in the regional Decree 79/2010 which regulates the implementation of Plurlingualism in Primary and Secondary education in Galicia. On the other hand, bilingual sections are defined by the learning of one subject in two languages, Spanish and English simultaneously. The goal of implementing bilingual sections at schools is to progressively include the new language in order to provide the students with the knowledge of a specific terminology.

The already mentioned Decree 79/2010 constitutes one of the attempts at the formal implementation of such programs in our schools. However, in practice, it pays more attention to Primary and Secondary education, whereas for Preschool education, as it establishes in its sixth article, the development of plurilingual projects depends on the availability of prepared teachers in content based teaching methodologies. Therefore, it is not as regulated as the compulsory education stages and this should be questioned because it is precisely at this stage when children are more motivated to acquire other languages.

In terms of university level, globalisation has forced higher education systems to adapt their offer and to change the language of instruction for training their students adequately. One of these transformations was the introduction of English as a Medium of Instruction, as it not only provides students with language training but also with international opportunities which will be very valuable for their future career. The three universities at the Galician University System include EMI modules, but the importance given is not the same, as we will explain later on.

Regardless of the approach taken to addressing the promotion of English as a foreign language, either CLIL or EMI, McDougald (2007) established five key areas in which content and language educators must be conversant. This author believes these areas would provide all lecturers with a starting point to reflect on when considering how to approach language and content in the classroom.

1. Content area: educators must be well-versed in the particular content subject area that they teach.

2. Pedagogy: educators must be prepared to implement strategies that provide students with opportunities to access content in pedagogically valuable ways and employ a range of evaluation options to evaluate both content learning and language learning.

3. Second Language Acquisition: educators need to understand how learner language acquisition develops and evolves over time so as to facilitate the process.

4. Language Teaching: teachers need to know how to support the use and development of the the four skills in their classes.

5. Materials selection and adaptation: educators must be able to select and, as necessary, adapt a variety of methods, approaches, instructional materials to meet the language/linguistic needs of their students.

CLIL in Galicia

In Spain, language-improvement initiatives are increasing more and more. According to Pérez (2009), foreign language acquisition has usually been a weak point in the Spanish education system. However, European initiatives are being put into practice in order to improve foreign language learning and teaching. CLIL programmes are considered in the current education laws so to reinforce foreign language teaching.

Focusing on the region of Galicia, two decrees must be highlighted. The first one is called Decree 247/1995 and established complementary bilingualism programme based on semi-immersion. The second decree is known as Decree 124/2007 and aims at the maintenance of the bilingualism programme. However, despite fostering bilingualism, the treatment of languages has been done on a monolingual and divided way. Currently, CLIL is changing educational parameters and plurilingualism is making its way into the classrooms.

As we have already said, the CLIL model in Galicia is mainly based on bilingual section, which implies teaching non-linguistic subjects through English language. The model has evolved as has its legal provision since 1999.

Between 1999 and 2006, European sections were established through different directives characterised by extending school levels (secondary education and vocational training) and little modification as to the content. CLIL projects had to be approved by the School Board and by the teaching staff. The requirements were that teachers should have B1 competence level, students needed a minimum mark to enter the section and there must have been a minimum of twelve students per group.

Some years later, from 2006 to 2009, CLIL started in primary education and the term bilingual section was introduced. CLIL projects also had to be approved by the School Board and by the teaching staff. Although teachers still needed the B1 competence level, there was not a minimum mark to enter the section and the minimum group number of students depended on English level. Besides, some assessment instruments were introduced that allowed experts to introduce some changes.

After years of experience and due to CLIL dimensions, administrations made moves to make CLIL become official. A new directive was processed aiming at including CLIL in the school linguistic projects, paying special attention to the use percentage of all languages, establishing the minimum group number depending on type of population and redefining coordination and assessing of CLIL programmes.

There is, in general, support from the families involved, since in order to start a bilingual section at a school, consent from all the families is required. However, opposition forces exist as well, mainly from the world of politics. As stated before, Galicia is a region in which two languages coexist with particular relations of power and thus, issues of linguistic politics are very sensitive.

In fact, the text itself of the act concerning bilingual sections insists on various points that reflect the concerns of the Administrations with regards to the acceptance of CLIL subjects. It makes explicit that it is about bilingual sections in the strict sense; that is, that the teacher in such sections would use the two languages. It even expresses that, in an initial stage, the mother tongue would be used more frequently and then the additional language would be introduced progressively.

A study of the impact of CLIL on levels of performance achieved in curricular subjects conducted through English was carried out by Barreiro Gundín and San Isidro (2009) for the Consellería de Educación of Xunta de Galicia. A questionnaire was used to gather data about the opinions of the teachers involved in CLIL programs. The study reached the conclusion that contents taught in the different subjects via CLIL are assimilated in a similar fashion to what they are in non-CLIL contexts.

EMI in Galicia

The university system in Galicia aims to attain high levels of prestige and recognition among Spanish, European and international universities. The Galician University System – Sistema Universitario Gallego (SUG) – was established based on two points of view. The first one is the principle that the financing programme takes the quality of universities into account, allocating part of the resources to the improvement of teaching and management, and the second arises from previous experiences in the field of assessment of new international trends and mainly from the recommendations by the Council of Europe on European cooperation in order to ensure quality in Higher Education.

The goal for Galician universities is to be distinguished firstly by the development of their autonomy, responding to the specific socio-economic and cultural needs that arise in the immediate context of the autonomous region of Galicia and, secondly, by their competitive integration in the Spanish and international university context. These two concepts can be summarised as autonomy to promote their distinguishing features, and integration to promote innovation and development.

It is crucial to develop a framework for cooperation and coordination among the Government, the Galician universities and other higher education and quality assessment bodies, both in Spain and abroad, to exchange opinions, debate and join forces. This will undoubtedly lead to the improvement of quality and the prestige of the

Galician university system. The three universities that belong to the Galician University System offer modules which use English in the classroom. However, the amount of choices varies significantly and it is not in proportion to the number of students attending each university.

The University of Santiago de Compostela has over 35000 students, but English only appears in seven degrees and three masters. Apart from English Philology, Chemical Engineering (13.75% of the modules are in English), Cultural Science (5.19%), Computer Science (1.77%), Mathematics (1.26%), Dental Science (0.98%) and Veterinary Science (0.22%). In terms of masters, only three of them offer one single module in English, which are Business Administration, Environmental Engineering and Cultural Services.

The University of Vigo gives the widest range of opportunities to its 24000 students. Instead of being specific to each degree, the EMI modules are those which can be chosen by students of different studies at the same faculty, either basic training or optional modules, such as Engineering Graphics – compulsory for all the engineering programs – or Management – basic training for economics, business administration, trade science and human resources. Therefore, we can find these modules, apart from the faculty of philology and translation, at the faculty of sciences (2 modules), school of business and tourism (14), faculty of education sciences (10), school of computer engineering (8), college of physiotherapy (2), faculty of biology (4), faculty of economics and business sciences (10), school of telecommunication engineering (11), faculty of marine sciences (6), faculty of chemistry (2) and school of industrial engineering (8).

Moreover, there are six masters mostly taught using EMI, which are Inter-university Master's in Advanced English Studies and its Applications, Master's in Biological Sciences: Molecular, Computational and Environmental Biology and Bio-industries, Master's in Telecommunication Engineering, Master's in Theoretical Chemistry and Computational Modelling, Master's in Chemical Research and Industrial Chemistry and Master's in Industrial Engineering.

Finally, the University of A Coruña, with almost 20000 students, offers seven degrees with at least 50% of their modules taught in English. They are Business Administration, Architecture, Biology, Computer Engineering, Naval and Oceanic Engineering, Architectural Studies and Chemistry. In addition, other faculties also offer optional EMI modules, like the Faculty of Law, the School of Physiotherapy or the Faculty of Civil Engineering.

Conclusions

English is used more and more as the language of instruction in Spain and so the region of Galicia has also followed this trend. Considering that Galician territory counts on two official languages, the change from a bilingual system into a plurilingual system should not be too arduous. Thus, Galician education institutions started with the implementation of CLIL in compulsory levels in order to continue with EMI in higher education.

However, we have discovered that, in many cases, English is taught separately from the communicative needs of students. The courses are simply taught in English so English is actually the language of instruction, but CLIL and EMI means something else, not just translating materials into English. Teachers should not expect students will acquire the necessary professional communicative competences in English if they do not promote this necessary acquisition through activities. CLIL and EMI imply a change in the teaching and learning process.

Therefore, students should not be supposed to learn the language but to use it as much as possible to acquire it progressively. By doing so, they would meet immediate communication and learning needs. As a conclusion, teachers must not only themselves be prepared linguistically and must not only have the knowledge to teach their subject in the vehicular language, but also the skills to support the development of learners' professional communicative competences in that language.

References

Airey, J. (2012) 'I don't teach language': The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden**.** AILA Review, 25, 64-79.

Ament, J. & Pérez-Vidal, C. (2015) Linguistic outcomes of EMI programmes Higher Education: Higher Learning Research Communications, 5 (1), 47-67.

Arnó, G., Mancho, J. (2015).The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP**.** *English for Specific Purposes*, 37, 63-73.

Ball, P. Clegg, J. & Kelly, K. (2015). *Putting CLIL into Practice*. Oxford: Oxford University Press.

Barreiro, M., & San Isidro, F. (2009). Estudo: Perspectiva empírica sobre as aulas CLIL galegas. In San Isidro, F. (Ed.), *CLIL: Integrando linguas a través do currículo* (183-224). Santiago de Compostela: Xunta de Galicia

Cancino, R., Dam, L., & Jæger, K. (2011). *Policies, Principles, Practices: New Directions in Foreign Language Education in the Era of Educational Globalization*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Carloni, G. (2013). CLIL in Higher Education: a Case Study. 7th International Technology, Education and Development Conference (Inted2013) (4856-4866).

Chostelidou, D., & Griva, E. (2014). Measuring the Effect of Implementing CLIL in Higher Education: An Experimental Research Project. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 2169-2174. http://dx.doi. org/10.1016/j.sbspro.2014.01.538

Corrales, K., Paba, L. & Escamilla, N. (2016). Is EMI enough? Perceptions from university professors and students. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 9(2), 17-36. http://dx.doi.org/doi:10.5294/laclil.2016.9.2.6

Costa, F. (2012) Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25, 30-47

Costa, F., & Coleman, J. (2010). Integrating content and language in higher education in Italy: ongoing research. *International CLIL Research Journal*, 1(3), 19–29. Retrieved from http://www.icrj.eu/13-741

Crandall, J. & Christison, M. (Eds.) (2016) Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives, New York: Routledge

Dafouz, E. & Smit, U. (2016) Towards a dynamic conceptual framework for English-medium education in multilingual university settings. *Applied Linguistics*, 37 (3), 397-415

Dafouz, E., Guerrini, M. (eds.) (2009). *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid: Santillana

Dalton, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms*. Amsterdam: Philadelphia.

Dalton, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Charting policies, premises and research on content and language integrated learning. In Dalton, C., Nikula, T. & Smit, U. (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classrooms* (1-19). Amsterdam: John Benjamins.

Evans, S., & Morrison, B. (2011). Meeting the challenges of English-medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 30(3), 198-208. http://dx.doi.org/10.1016/j. esp.2011.01.001

Fernández, A. (2009). Spanish CLIL: Research and official actions. In Ruiz , Y. & Jiménez, R.(eds.), *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. 3-21. Bristol: Multilingual Matters.

Fortanet-Gómez, I. (2013). *CLIL in higher education: Towards a multilingual language policy*. Bristol, England: Multilingual Matters.

Galán-Rodríguez, N. M. & Bobadilla-Pérez, M. (2016) Reflections on the Initiatives Taken in order to Develop the Communicative Competence and to Promote Plurilingualism in Spain. In Díez, A. (ed.) *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. 104-111.

Hashim, A., & Leitner, G. (2014). English as a lingua franca in higher education in Malaysia. *The Asian Journal of Applied Linguistics*, 1(1), 16-27. Retrieved from http://ssrn.com/abstract=2418116%5Cnhttp://caes. hku.hk/ajal

Heras, A. & Lasagabaster, D. (2015): The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1): 70-88.

JaleniauskienL, E. (2016). Revitalizing Foreign Language Learning in Higher Education Using a PBL Curriculum. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 232(April), 265-275. http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.014

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

Marsh, D. (2002). Content and Language Integrated Learning: The European Dimension - Actions, Trends and Foresight Potential. Retrieved from: http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html

Marsh, D., Pavón Vázquez, V., & Frigols Martín, M. J. (2013). *The higher education languages landscape: Ensuring quality in English language degree programmes*. Valencia: Valencian International University. Retrieved from

https:// tempus-unico.eu/images/ELT_training_Cordoba/Ensuring-Quality - English-Degrees.pdf

McDougald, J. (2007). *Instrucción Basada en el Contenido (CBI) para un programa universitario: Una preocupación pedagógica de la Universidad El Bosque*. Bogotá:Universidad El Bosque.

McDougald, J. (2017). Language and content in higher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 10(1), 9-16. doi:10.5294/laclil.2017.10.1.1

Meyer, O. Coyle, C. Halbach, A. Schuck, K. Ting, T. (2014). A pluriliteracies approach to content and language integrated learning – mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making. *Language, Culture and Curriculum*, 28: 1, 41-57

Pérez, C. (2009). To CLIL or not to CLIL. Xornadas CLIL: integrando linguas a través do currículo. Conferencia inaugural. Vigo: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Porto, M. (2016). English language education in primary schooling in Argentina. *Education Policy Analysis Archives*, 24(80). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2450

Smit, U. & Dafouz, E. (2012) Integrating content and language in higher education: An introduction to English-medium policies, conceptual issues and research practices across Europe. *AILA Review*, 25 (1), 1-12

Toh, G. (2016). Extrapolating from an Inquiry into Curricular Issues Concerning the Adoption of English as Medium of Instruction in a Japanese University Situation. Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning, 9(1), 210-235. http://dx.doi.org/10.5294/ laclil.2016.8.1.9

EXPERIENCIA BILINGÜE EN EDUCACIÓN MUSICAL PARA FUTUROS MAESTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Raquel Bravo Marín
David Andrés Fernández
Universidad de Castilla-La Mancha[1]

Resumen: Las recientes políticas educativas en España han apostado firmemente por la incorporación del bilingüismo en las enseñanzas no universitarias obligatorias y, posteriormente, en los planes de estudio universitarios, especialmente en las carreras dedicadas a la formación de Maestros. En este sentido, nuestra comunicación desea describir una experiencia docente en la asignatura *Music Education* del grado de Maestro en Educación Primaria en la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha. En este marco, a pesar del aumento de recursos en materia lingüística por parte de las comunidades autónomas y la fuerte apuesta política por los programas multilingües, hemos encontrado una serie de dificultades o barreras que en su mayor parte se deben a la ausencia de un currículo bilingüe para Educación Primaria en general y en Educación Musical en particular. A tenor de estas premisas, en este texto evaluamos algunas de las problemáticas más significativas y detallamos algunas de las actividades que hemos considerado más relevantes dentro de esta experiencia.

Palabras clave: música, bilingüismo, maestros, Facultad de Educación, CLIL

Abstract: Recent Spanish policies in Education have strongly supported the incorporation of bilingual programmes in the Spanish compulsory educational system (Primary and Secondary levels), and thereafter, at university level, especially in degrees related to teaching. Our paper describes our experience teaching the *Music Education* subject, which is a part of the Teacher in Primary Education's curriculum at the Universidad de Castilla-La Mancha's School of Education. Although Spanish autonomous communities have increased the resources on multilingual policies in Education, several difficulties have been observed, which are partially due to the lack of a bilingual curriculum development for Primary Education in general and for Music Education in particular. Considering these premises, in this paper we evaluate some relevant issues and detail certain activities within this experience.

Keywords: music, bilingualism, primary teacher, School of Education, CLIL

Introducción

La actual política multilingüe en el Directorado de Educación y Formación de la Comisión Europea hunde sus raíces a mediados del siglo pasado. En su desarrollo, merecen destacarse dos grandes hitos ya que permiten comprender en toda su profundidad las líneas maestras que han guiado dichas políticas, impulsadas por la Unión Europea y seguidas por sus estados miembros hoy en día. En primer lugar, la adaptación de la enseñanza CLIL, que corresponde a *Content and Language Integrated Learning*. Este acrónimo, acuñado por David Marsh a mediados de los años noventa, ha prevalecido en Europa sobre otra terminología muy similar, pero con diversos matices semánticos, tales

[1] Agradecemos a la Dra. María del Valle de Moya sus generosas sugerencias editoriales, así como a la Dra. Raquel Sánchez Ruiz y al Dr. José Antonio Hernández Bravo por las referencias en legislación bilingüe.

como *immersion bilingual education*, *content-based language teaching*, *extended language instruction* o *learning with languages*, entre otros (Marsh, 2002, ps. 58-59)[2]. El segundo hito corresponde al Año Europeo de las Lenguas, celebrado en el 2001, cuyo resultado prioritario fue el ambicioso objetivo de "Permitir a los ciudadanos [europeos] comunicarse en dos idiomas diferentes a su lengua materna" (European Commission, 2014), lo que derivó en una de las conclusiones principales de la reunión del Consejo Europeo (2002) que tuvo lugar en Barcelona en marzo de 2002. Este objetivo fue posteriormente desarrollado en 2008 en forma de comunicación, y en esta se advertía de la "Ventaja y compromiso" que supone el hecho de que los europeos deban ser capaces de comunicarse en dos lenguas además de la suya materna (Comisión del Parlamento, 2008).

En este escenario, no cabe duda de que la metodología y los objetivos que animaron el nacimiento y devenir de la enseñanza CLIL va ganando terreno, siendo además el término más aceptado e investigado en el ámbito europeo, como así lo demuestra la ingente cantidad de publicaciones científicas y divulgativas en este tema, y el considerable y creciente número de manuales en la materia[3].

En los tres últimos lustros las políticas educativas europeas han sufrido una gran transformación, especialmente en lo relativo a temas lingüísticos. En particular, las políticas educativas en España han seguido y apostado firmemente por la incorporación del bilingüismo en las enseñanzas no universitarias obligatorias y, posteriormente, en los planes de estudio universitarios, especialmente, pero no exclusivamente (Ramos García, 2013), en las carreras dedicadas a la formación de Maestros.

Primer acto: el escenario docente

El grado de Maestro en Educación Primaria habilita para el ejercicio de la profesión de Maestro y su plan de estudios se ampara en la legislación vigente tanto estatal como autonómica, siendo su principal objetivo formar profesionales competentes en todas las áreas de dicho nivel educativo, así como en las competencias establecidas. De forma particular, según recoge la LOE (art. 93), la enseñanza de la música, al igual que sucede con la educación física, los idiomas extranjeros y aquellas otras enseñanzas que determine el Gobierno de España, previa consulta a las Comunidades Autónomas, deben ser impartidas por maestros con la especialización o cualificación correspondiente.

Concretamente, la Facultad de Educación de Albacete de la Universidad de Castilla-La Mancha cuenta con una Mención en Música. Sin embargo, dado que esta se imparte en

[2] Debe considerarse que, alternativamente, en Estados Unidos de América la expresión utilizada es *dual-language immersion*.

[3] Dado que no es el objetivo realizar una revisión bibliográfica o estado de la cuestión en esta materia, a modo de ejemplo señalaremos los 374 resultados para los años 2010-2017 que ofrece el catálogo Dialnet en la búsqueda simple del término *CLIL* y los 177 para los últimos diez años que ofrece la base de datos ERIC: Institute of Education Science. Por otro lado, una revisión, algo desfasada ya, de la situación del uso de CLIL en España puede verse en Lasagabaster et al. (2010). Con respecto a manuales, destacaremos, al margen del clásico Doyle et al. (2010), cuatro recientes de ámbito internacional y español, a saber: Ball (2015) y Bentley (2016); y Fernández Fernández (2014) y Diaz Canso (2016) respectivamente.

modalidad única en español, nuestra experiencia se enmarca dentro de la asignatura obligatoria *Educación Musical* (Plan de Estudios, 2010) del curso tercero del grado de Maestro en Educación Primaria impartido en ese centro, que dispone en la actualidad de dos modalidades: una ordinaria en dos turnos (mañana y tarde) y otra modalidad bilingüe en inglés en turno matutino. Así, las experiencias, comentarios e ideas vertidas en este texto hacen alusión a esta última modalidad, donde los que suscriben fueron los profesores responsables, durante el segundo cuatrimestre del curso 2017-2018, de la mencionada materia en inglés.

Esta asignatura bilingüe, que recibe el título de *Music Education*, se impartió en el citado curso académico durante 15 semanas a razón de 4 horas semanales, y contó con una matrícula de veinticinco estudiantes en total. A este número, que incluye dos estudiantes Erasmus procedentes de Italia y Grecia, habría que descontar tres alumnas que cursaron la asignatura en el extranjero dentro del mismo programa de intercambio. Del total, siete eran hombres y el resto mujeres, siendo su nivel de inglés entre el B1 y B2 dentro del Marco Común de Referencia para las lenguas. El profesorado, conformado por los que suscriben, estuvo apoyado por una de las dos profesoras lectoras en inglés contratadas por la Facultad de Educación de Albacete, además de la asistencia institucional de la Coordinadora de la modalidad bilingüe. En este caso, la lectora que nos fue asignada era de procedencia escocesa y tenía conocimientos musicales, lo que ayudó sensiblemente a la impartición de nuestras clases, así como en la elaboración de algunas de sus tareas para complementar los contenidos previamente trabajados en clase.

En particular, durante las horas semanales que la lectora tenía asignadas por el centro para la atención de estudiantes, le encomendamos la supervisión de alumnos en aspectos lingüísticos con el fin de mejorar sus presentaciones orales y trabajos escritos. Asimismo, la lectora disponía de una hora semanal presencial lectiva, en la que, en el transcurso de la clase, le solicitamos que presentara, únicamente durante 20-30 minutos por semana, contenidos relacionados con la Educación Musical en Escocia, especialmente de aquellas actividades, juegos, canciones, fiestas y otro tipo de celebraciones de su país donde la música estuviera presente. Estas breves sesiones se trabajaban previamente junto con los dos profesores encargados de dicha asignatura durante reuniones de trabajo de unos 45 minutos aproximadamente; en ellos, procedíamos a seleccionar, consensuar y supervisar contenidos y materiales que serían trabajados posteriormente dentro en el aula. Además, la lectora también supervisó la necesaria corrección de todos los materiales elaborados en lengua inglesa entregados a los estudiantes, ya fuera en clase presencialmente o en documentos digitales para compartir con los alumnos a través de la plataforma Campus Virtual de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Segundo Acto: pros y contras

En general, nuestra experiencia fue doblemente positiva y enriquecedora. Al mismo tiempo, y aun contando con cierta práctica docente, esta modalidad bilingüe supuso inicialmente un reto al ser la primera vez que impartíamos esta asignatura universitaria mediante enseñanza CLIL. Por ello, fue de gran ayuda el apoyo ofrecido por la Facultad de Educación de Albacete y por la propia Universidad de Castilla-La Mancha al promover

diversas actividades formativas tales como la disponibilidad de horas de conversación con los profesores lectores nativos y la oferta de cursos especializados en didáctica y metodología de la docencia en lengua inglesa (tanto para profesores como alumnos, ie. el programa *Aprende inglés en tu Campus,* así como otros cursos de formación interna).

Otro aspecto interesante y positivo en el balance final de nuestra experiencia se centró en el hecho de contar con la presencia de dos estudiantes Erasmus, las cuales aportaron, a través de sus vivencias, información musical sobre canciones, bailes tradicionales y música de sus países de procedencia potencialmente susceptibles de ser material didáctico para el aula de Primaria en un contexto multicultural y bilingüe.

No obstante, al margen de lo anterior y de otros resultados positivos que omitiremos por falta de espacio, queremos señalar y centrarnos con mayor intensidad en cuáles fueron las dificultades y puntos débiles encontrados con el fin de compartirlas y, ulteriormente, hallar, si es posible, soluciones a las mismas.

En primer lugar, observamos que, aunque existe un marco legislativo nacional y autonómico para la enseñanza bilingüe en Educación Primaria, este apenas ha sido desarrollado por las instituciones competentes en materia educativa. Así, a pesar de la fuerte apuesta de las comunidades autónomas por la inclusión de asignaturas bilingües en Primaria y Secundaria (Hoyos Pérez, 2011), las disposiciones legales en cuanto a currículum, metodologías, evaluación, etc. para enseñanzas bilingües es mínima en caso de no ser nula. En el caso particular de Castilla-La Mancha, la legislación vigente establece un marco legal mínimo en base a la normativa nacional y allí termina (Decreto 7/2014; Orden de 16/06/2014; Instrucciones de 01/06/2016; Decreto 47/2017).

En segundo lugar, y consecuencia de lo anterior, al preparar nuestros materiales docentes, detectamos una falta de concreción curricular y del desarrollo de los programas de música bilingüe en Educación Primaria. A falta además de contenidos específicos de Música dentro del convenio MECD-British Council (MECD, 2015), revisamos algunos de los libros de textos de Música para Educación Primaria disponibles en el mercado editorial y detectamos que, en general, los contenidos de los mismos son mayormente traducidos -y no adaptados- del español al inglés. Además, para el caso de la Canción, un recurso tradicional del aula de Música, resulta contradictorio ver que, para conseguir los objetivos relacionados con el patrimonio artístico y cultural propio español, algunas editoriales han optado por incluir únicamente canciones en español, dejando el uso de canciones en lengua inglesa a criterio, discreción y elección del propio docente, no existiendo, hasta donde conocemos, un cancionero infantil adaptado a la enseñanza CLIL. En este sentido, nuestra lectora hizo un gran esfuerzo, infructuoso finalmente, por tratar de localizar un repertorio análogo en su país de nacimiento.

Por otro lado, aunque en los últimos años han proliferado los manuales CLIL, son pocos los que incluyen la música como parte de sus contenidos y, aquellos que lo hacen, en su mayor parte, orientan al docente hacia el empleo de la canción en inglés únicamente como un recurso de aprendizaje del idioma; es decir, estos manuales sugieren el empleo de la canción como una herramienta para aprender inglés más que para asimilar conceptos o elementos musicales, cuando en nuestra opinión se podría conseguir un triple objetivo: desarrollar las capacidades lingüísticas en inglés, adquirir nociones musicales y potenciar la musicalidad de los alumnos.

Por todo ello, a lo largo del desarrollo de la asignatura, y a través de las tareas colaborativas realizadas tanto por los que suscriben como por los estudiantes, hemos creado un banco de materiales y recursos adaptados al área de Educación Artística (no solo en Educación Musical), en donde se conjugan materiales bilingües que a lo musical añaden otros aspectos culturales occidentales. De este modo, en las sucesivas sesiones presentamos a los alumnos diversos materiales y recursos pertenecientes al ámbito de la expresión oral tales como canciones, adivinanzas, rimas, narraciones, apoyados por la dramatización y otros estímulos visuales para su mayor interiorización. A esto, debemos añadir otros recursos tecnológicos y virtuales para mantener la línea didáctica de las TIC en el aula adecuada al escenario educativo del siglo XXI. En este sentido, nuestra labor también consistió en desarrollar en los estudiantes la competencia digital desde el punto de vista de la didáctica musical, es decir, aunque existen múltiples y diversos materiales online (blogs, webs, entre otros), quisimos enseñarles a discernir, filtrar y seleccionar aquellos recursos más adecuados para diseñar todo tipo de actividades musicales en base a la edad y nivel de sus futuros educandos, potenciando en nuestros alumnos la actual visión del rol del maestro como mediador entre los conocimientos y saberes y los educandos. La finalidad era capacitarlos para que pudiesen generar sus propios materiales en base a sus experiencias académicas y criterios personales. Recordemos que el mayor obstáculo radica en la inexistencia de modelos educativos musicales en primaria y en lengua inglesa en el espacio autonómico de Castilla-la Mancha.

Tercer Acto: «Music Education»

Nuestra experiencia ha supuesto un reto educativo tanto para profesores como alumnos, y ha permitido motivar la elaboración de actividades que permitan trabajar las 4c's indicadas por Coyle y Marsh (2010) en relación a la enseñanza CLIL: contenidos, comunicación, cognición y cultura. El principal reto fue por tanto adaptar los contenidos de la asignatura de su modalidad ordinaria en español a la modalidad de enseñanza CLIL en inglés considerando dichas premisas.

Por ello, la programación que realizamos se dividió en tres bloques formativos, los cuales adaptamos al uso lingüístico del inglés británico. El primero, que denominamos *Improving your musical background*, alude a aquellos contenidos mínimos que son necesarios para poder realizar actividades musicales en el aula. En ellos trabajamos los elementos de lenguaje musical y del sonido (lo que podría denominarse *alfabetización musical básica*), así como otros aspectos fundamentales de la música que puedan ayudar a la docencia en Primaria, tales como la familia de voces e instrumentos (incluidos aspectos del cuidado de la voz y de los instrumentos, ie. foniatría y organología), así como los hitos más destacables de la historia de la música (occidental y no occidental) y el valor de la música en nuestra sociedad (música, cultura y sociedad). El segundo bloque, que titulamos *Teaching music in school*, trató la didáctica específica. A través de teoría y práctica, trabajamos la forma de enseñar todos esos conocimientos a niños de edades comprendidas entre 6 y 12 años. En este bloque elaboramos materiales para los cuatro ejes principales de la Educación Musical (audición-percepción, expresión corporal, expresión instrumental y expresión vocal), así como diversos aspectos relacionados con la metodología y recursos

musicales en el aula, tales como la canción, el juego, la creatividad y otros. El tercer y último bloque fue titulado, a falta de otra etiqueta mejor, *The hard theory*. En este incluimos contenidos puramente teóricos sobre tendencias pedagógicas en educación musical, así como toda la legislación vigente, nacional y autonómica, relativa a la música en Educación Primaria. La Figura 1 muestra un bosquejo del programa propuesto:

Music Education's Syllabus Summary

- IMPROVING YOUR MUSICAL BACKGROUND
  - Musicianship
  - Music History and Culture
- TEACHING MUSIC IN SCHOOL
  - Body music, instruments, voice, listening to music
  - Methodology, resources, songs, creativity
- THE HARD THEORY
  - Spanish legislation on Music in Primary Education
  - Pedagogical trends of music

Figura 1. ***Bosquejo del programa de la asignatura "Music Education"***

Limitados por el espacio, omitiremos una descripción más detallada de la asignatura, pero, no queremos pasar por alto dos actividades encomendadas a nuestros estudiantes que fueron realizadas en grupos pequeños durante el transcurso de la asignatura y que fueron valoradas positivamente tanto por los alumnos como por nosotros.

La primera tuvo como finalidad conocer y manejar diferentes leyes de Educación Primaria relativas a música dentro de un contexto mayor. Por ello, creímos oportuna la tarea de que los estudiantes compararan, bajo nuestra supervisión, la legislación nacional y autonómica española relativa a la Educación Musical en Educación Primaria con la análoga de los países que conforman el Reino Unido (Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales). Para este trabajo, los grupos debían escoger una comunidad autónoma española versus uno de los cuatro países británicos. Algunos fueron más allá y revisaron, a sugerencia nuestra, las políticas europeas en materia educativa. Así, los grupos pudieron evaluar las diferencias y similitudes en cuanto a organización de cursos y/o etapas, la obligatoriedad o no de la materia, los contenidos, objetivos y competencias musicales que se esperaban alcanzar en cada edad, etc. Los resultados, más allá de mostrar y comprender algunas de las particularidades ya apuntadas por López García y De Moya (2015), revelaron algunos de los diversos aspectos sociales, culturales y lingüísticos que subyacen en dichas diferencias. Para evaluar esta tarea, que fue complementada con breves exposiciones de 10 minutos por grupo con los resultados más relevantes para ellos, contamos con la ayuda de la lectora, quien además de corregir los errores lingüísticos ayudó a los estudiantes a comprender la aplicación real de dichas diferencias.

La segunda tarea asignada a los estudiantes consistió en elaborar, nuevamente en pequeños grupos, un proyecto educativo musical para un curso escolar determinado,

poniendo el acento en la adquisición de las competencias de autonomía personal, social y cívica y aprender a aprender, principalmente. Para ello, los estudiantes debían trabajar según lo sugerido por Cajas (2001), buscando información sobre diversos recursos educativos musicales a través de las TIC, realizando un diseño de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje junto con la evaluación de los mismos, y un conjunto de diferentes sugerencias de mejora cristalizadas mediante críticas personales. En este sentido, consideramos interesante seguir además la propuesta de *proyecto* de Cerdá Gutiérrez (2003), quien lo define como una estrategia para lograr el aprendizaje de unos objetivos concretos, convirtiendo a los alumnos en pequeños investigadores con la búsqueda de soluciones a diferentes incógnitas planteadas previamente por el docente, así como despertando su interés por aprender y conocer aspectos culturales y sociales.

Específicamente, el trabajo requería, por un lado, que los estudiantes integraran en el proyecto canciones y melodías populares de países de habla inglesa. Si bien es cierto que, gracias a Internet, pudieron localizar un gran repertorio de canciones, la tarea no resultó sencilla dado que no existen publicaciones de cancioneros específicos en inglés tal y como nosotros los conocemos (cancioneros populares infantiles) con las que contrastar y filtrar los abundantes materiales disponibles en red. Por otro lado, los alumnos, siguiendo el tema elegido por ellos mismos, confeccionaron instrumentos musicales con material de desecho, diseñaron coreografías, aprendieron danzas tradicionales e inventaron cuentos y marionetas para trabajar los diferentes contenidos musicales, siempre intentando que estos recursos fueran considerados dentro de un contexto cultural y no simplemente traducidos. La evaluación de estos alumnos fue por sistema de coevaluación, siguiendo una rúbrica elaborada por nosotros, profesores encargados de la misma, en la que valoraban aspectos de originalidad, uso de las nuevas tecnologías, expresión y fluidez y, por supuesto, los contenidos.

Ambas actividades tuvieron que ser igualmente presentadas de forma escrita, si bien la nota principal correspondía a sus exposiciones, las cuales fomentaron la mejora de la expresión oral y lingüística, a la vez que trataban de fomentar la desinhibición ante un público.

Finale: a modo de conclusión

El momento que nos ha tocado vivir se caracteriza por una constante globalización tanto a nivel digital, gracias a las tecnologías de la información y la comunicación, como a nivel geográfico por la posibilidad cada vez mayor de trabajar, estudiar o visitar otros países del mundo. Todo ello, supone un amplio contacto multicultural para el que nuestros futuros maestros deben estar capacitados. Estos desafíos hacen posible y conceden un papel fundamental a la enseñanza a través del bilingüismo, apreciable en la constante implementación de centros escolares con estas características. Así, la enseñanza bilingüe ha tenido que contar con cambios organizativos, metodológicos, curriculares y con la creación de numerosos recursos con la finalidad de producir este conocimiento lingüístico y cultural de manera espontánea y flexible ya desde las edades más tempranas. No existe una metodología única, se trata de combinar buenas prácticas tanto de materias lingüísticas como de no lingüísticas junto con las aportaciones practicadas en las diferentes aulas. La

competencia lingüística se nutre de otras para su enriquecimiento, así como la competencia digital, la competencia de aprender en aprender y la competencia en autonomía e iniciativa personal para formar a los niños como ciudadanos activos y responsables del siglo XXI.

Ante este panorama y en base a la experiencia aquí aludida, sugerimos finalmente una serie de preguntas fundamentales que dejamos sin resolver pero que motivan la elección de nuestros materiales docentes: ¿En base a qué paradigma o modelo debemos impartir *Music Education* si no hay contenidos bilingües o de enseñanza CLIL desarrollados por las comunidades autónomas? ¿Es válida la simple traducción de contenidos y de lo indicado por las especificaciones legales vigentes? Considerando que la Educación Musical comparte contenidos con la Educación Física pero que en el currículum actual forma parte de forma compartida con la Educación Plástica, ¿debemos considerar que estas últimas tienen un menor estatus que otras disciplinas a pesar de la incuestionable presencia de lo visual y musical en nuestra cultura? En suma, estas y otras cuestiones similares que podríamos plantear tienen el fin ulterior de intentar saber qué debemos entender por *Music Education* en Educación Primaria y qué enseñar y transmitir a nuestros alumnos, los futuros maestros.

Referencias bibliográficas

Ball, P & Clegg, J. (2015). *Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.

Bentley, K. (2016). *The TKT course: Teaching Knowledge Test, CLIL modules*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cajas, F. (2001). The Science/Technology Interaction: Implications for Science Literacy. *Journal of Research in Science Teaching, 7* (38), 715-729.

Cerdá, H. (2003). Pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia. *Revista Magisterio, Educación y Pedagogía, 2*, 23-27.

Comisión del Parlamento Europeo (2008). *Multilingualism: an asset for Europe and a shared commitment*. [s.l.]. Bruselas: Commission of the European Communities Recuperado de http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM:ef0003.

Consejo Europeo (2002). *Presidency conclusions. Barcelona European Council 15 and 16 March 2002*. [s.l.]. Recuperado de http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/ec/71025.pdf

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

Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha (BOCLM de 27 de enero de 2014).

Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha para etapas educativas no universitarias (BOCLM de 31 de julio de 2017).

Hernández, F (s.f.). *La globalización mediante proyectos de trabajo.* Recuperado de http://didac.unizar.es/jlbernal/enlaces/pdf/04_laglobalizacionproy.pdf .

Instrucciones de 01/06/2016, de la Dirección General de Programas, Atención a la Diversidad y Formación Profesional relativas al funcionamiento de los programas

lingüísticos en centros educativos no universitarios sostenidos con fondos públicos de Castilla La Mancha para el curso 2016-2017.

Marsh, D. (ed.) (2002). *CLIL/EMILE European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. Jyväskylä, Finlandia: European Commission.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Currículos del Convenio MECD-BC*. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/mc/bilinguismo/convenio-mecd-bc/curriculos.html.

Diaz, M. C. (2016) *Classroom English for CLIL Teachers*. Madrid: CCS.

European Commission. (2014). *Multilingualism*. Directorate of Education and Training. Recuperado de https://ec.europa.eu/education/policy/multilingualism_en (junio de 2017).

Fernández, L. M. (2014). *La metodología CLIL-AICLE en la Educación Primaria*. Madrid: Vivelibro.

Hoyos, M. S. (2011). El Desafío de los Programas Plurilingües en España. *Cuadernos Comillas 2*, 37-50.

Lasagabaster, D. & Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (Texto consolidado, última modificación de 29 de julio de 2015).

López, N. & De Moya, M. V. (2015). *La música en las escuelas europeas. Situación actual de la Educación Musical en los currículos de Primaria de los Estados miembros de la Unión Europea*. Albacete: Liberlibro.

Orden de 16/06/2014, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes, por la que se regulan los programas lingüísticos de los centros de Educación Infantil y Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional sostenidos con fondos públicos de Castilla- La Mancha (BOCLM de 20 de junio de 2014).

Plan de Estudios (2010) Resolución de 17 de febrero de 2010, de la Universidad de Castilla-La Mancha, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Maestro en Educación Primaria (Disposición 3588 del BOE núm. 55 de 2010).

Ramos, A. M. (2013). Higher Education Bilingual Programmes in Spain. *Porta Linguarum, 19*, 101-111.

¿EXISTE EL PROFESOR DE ESL PERFECTO? NATIVO O NO NATIVO, HE AHÍ LA CUESTIÓN

Lee Ann Bussolari
El Ejido, Almería
SEK Alborán International School

Resumen: Existe mucha polémica sobre la contratación o no de profesores nativos en vez de profesores no nativos. Decidirse por uno o por el otro no es tan simple. Hay que hacer balance de los pros y las contras de los dos grupos de profesores y tener en cuenta las necesidades y el nivel de los alumnos, a la vez que valoramos la preparación didáctica del profesor. En este trabajo se revisarán los beneficios y las carencias de cada tipo de profesor y pretende ofrecer unos consejos y razones para la contratación del uno o del otro en el ámbito académico.

Palabras clave: nativos, no nativos, profesores, inglés

Abstract: There are many questions and debates surrounding the issue of hiring native or non-native teachers. It is not a simple or straightforward question. We must take into account the pros and contras of each group of teachers, while keeping in mind the needs and levels of the particular group of students at hand. Their professional preparation also needs to be considered. This paper will review the strengths and weaknesses of each group of teachers and will offer advice and reasons for hiring one or the other in an academic setting.

Key words: native, non-native, teachers, English

Introducción

¿Un B2 es suficiente para enseñar inglés? ¿Tiene que ser nativo el profesor? Son cuestiones bastante complicadas, por lo que no existe una respuesta simple. Como profesora bilingüe y lingüista pienso que hay muchos factores que influyen en el nivel de inglés y en cómo debería de ser un profesor de inglés para poder ofrecer una enseñanza de calidad.

Antes de empezar a hablar de las habilidades lingüísticas de los profesores, habría que mencionar su preparación, sea o no nativo. Todo aquel que pretenda impartir cualquier conocimiento en el aula debe tener una debida preparación pedagógica. El aspirante a profesor tiene que haber estudiado metodología, didáctica, cómo manejar el grupo de clase y ser un buen guía. Un buen profesor también sabe algo de psicología; sabe motivar e inspirar; sabe manejar situaciones difíciles en el aula y a la vez transmitir sus conocimientos de una manera colaborativa. El trabajo que expongo a continuación supone que tanto el nativo como el no nativo han sido formados para ser profesores en sus niveles correspondientes, es decir, que se encuentran en una situación de igualdad en cuanto a su formación profesional.

El nativo

Antes de enfrentarnos a la cuestión de si un profesor nativo es mejor o no, debemos definir el concepto de "nativo" aplicado a la lingüística.

Para muchos padres, directores de colegios o academias aquí en España a la búsqueda de personal docente para sus centros, este tema parece obvio: un nativo es alguien que nació en un país donde se habla inglés. Pero no es tan sencillo y no debemos asumir erróneamente una definición tan simple.

La capacidad innata de lenguaje que cada uno llevamos dentro nos permite desarrollar desde el nacimiento nuestra(s) primera(s) lengua(s) siempre mediante la interacción, primero con nuestros familiares y luego con un entorno cada vez más amplio. Esta interacción nos permite alcanzar un dominio y una competencia intuitiva de la(s) lengua(s) en cuestión y nos convierte en nativos. Existe mucho debate sobre el periodo crítico y se plantea que si uno no es expuesto de forma continua a un idioma antes de cierta edad nunca alcanzará un nivel "nativo" de ese idioma.

Según Bloomsfield (1933) la primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa, porque es la lengua que hablan los que le rodean. Pero esta definición se ha quedado algo corta. Nuestro mundo, cada vez más globalizado y más pequeño, da lugar a muchos tipos de familias interculturales. A continuación expongo algunos ejemplos:

- Un niño vive hasta los 6 años en Italia porque sus padres estadounidenses están allí por trabajo. Vuelven los tres el país de origen de los padres, el hijo aprende inglés y nunca vuelve a escuchar ni a hablar italiano.
- Una pareja de senegaleses viven en Alemania. Nacen sus hijos allí. En casa hablan senegalés, mientras que en el colegio y con los vecinos, en la comunidad, etc. hablan alemán.
- Una pareja vive en Madrid. La madre habla checo, el padre habla holandés, pero se comunican en inglés entre ellos. Cada uno habla su lengua materna con sus hijos cuando están a solas pero usan inglés cuando están juntos. Los niños van a un colegio bilingüe español-inglés.

¿Cuáles son las lenguas nativas de estos niños? Según la definición de Bloomsfield, tendríamos muchas dificultades para encajar a nuestros sujetos dentro de su escueta y limitada perspectiva.

La definición de Dubois es más amplia y envolvente:

> El locutor nativo es el sujeto que habla su lengua materna, considerando que ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua, es decir, que puede formular sobre los enunciados emitidos juicios de gramaticalidad de sinonimia y de paráfrasis; es decir, que es capaz de distinguir las oraciones correctas gramaticales... (Dubois et al 1973: 409)

Ofrezco mi propia definición del hablante nativo como alguien que ha hablado el idioma desde una edad temprana (sin que necesariamente sea el único idioma que domina), siendo dicho idioma uno de sus principales medios de comunicación durante los años formativos. Su dominio del idioma le permite hacer juicios instantáneos sobre la corrección de su uso y manejarlo de manera creativa y abstracta en discurso espontáneo.

Estas definiciones nos ayudan a considerar el momento de adquisición del idioma como de suma importancia cuando delimitamos el grado de competencia lingüística del hablante, pero no debe de ser el único factor. Así que es pertinente considerar muchos factores antes de considerar a alguien nativo o no: lugar de nacimiento, edad de adquisición del idioma, lengua de los padres, lengua del entorno, lengua de su formación y por supuesto el nivel de dominio sobre el idioma.

¿Dónde destacan los nativos?

Aparte de la "confianza lingüística" que poseen la gran mayoría de hablantes nativos, hay ámbitos donde el hablante nativo parece tener claras ventajas:

- Pronunciación
- Vocabulario
- Habilidad lingüística y competencia comunicativa

Pronunciación

Hay estudios que demuestran que los alumnos de mediana edad que aprenden inglés como segundo idioma pueden aprender igual de rápido que los alumnos que llevan aprendiendo inglés desde edades más tempranas, exceptuando en el área de pronunciación. Bien es sabido que los bebés pierden su habilidad de distinguir fonemas tras su primer año de vida (Pons et al, 2009) y que con ello aumentan las dificultades con la pronunciación posterior de otras lenguas. Es interesante remarcar que aunque una pronunciación "no nativa" no causa problemas de comunicación, sí afecta a la percepción que tiene el oyente del hablante. Los acentos extranjeros son percibidos por muchos como inferiores (Gluszek, A. & Dovidio, J.F., 2010) y tendemos a percibir de una manera diferente, y en muchos casos negativa, el habla con un acento muy marcado. Se percibe como menos fiable o competente e inspira menos confianza (Morley 1994). También hay muchos oyentes que consideran menos inteligentes a los que muestran acentos marcados. Además, una mala pronunciación puede impedir la comunicación.

Por ello, muchos consideran que es más deseable aprender con un nativo para así poder imitar su acento y aprender la pronunciación correcta desde el principio, pero al final es una meta poco realista querer "pronunciar como un nativo" y es más importante y factible ser inteligible que tener un acento nativo.

Vocabulario

Hay estudios que muestran que el conocimiento de vocabulario está directamente vinculado a la habilidad comunicativa y a la comprensión (e.g. Staehr, 2008, Milton, Wade, & Hopkins, 2010, Zimmerman, 2004) y muchos marcan la cifra de 2000 palabras como el vocabulario mínimo para una comunicación básica en inglés.

Entonces, ¿cuántas palabras necesita saber un alumno en inglés para poder hablar como un nativo? Hay autores que postulan que un nativo sin educación universitaria tiene un vocabulario de unas 10.000 palabras, mientras que un graduado

llega a unas 17.000 (Goulden, Nation, & Read, 1999, D'Anna, Zechmeister, & Hall, 1991). Sin embargo, el dominio de un 98% en inglés hablado requiere entre 6000 y 7000 palabras, y entre 8000 y 9000 en el escrito (Nation, 2006).

Así que ¿cuántas palabras sabe un alumno que ha obtenido un certificado de B2? Si nos fijamos en la tabla de Meara y Milton citado en Milton & Alexiou (2009), serían entre 3250 y 3750 palabras. Estos autores usaron el test XLex para estudiar el tamaño del vocabulario de candidatos que habían aprobado los exámenes de Cambridge English Assessment en todos los niveles y sus resultados son los siguientes:

CEFR Levels	Cambridge exams	XLex (5000 max)
A1	Starters, Movers and Flyers	<1500
A2	Kernel English Test	1500 - 2500
B1	Preliminary English Test	2750 - 3250
B2	First Certificate in English	3250 - 3750
C1	Cambridge Advanced English	3750 - 4500
C2	Cambridge Proficiency in English	4500 - 5000

Citado en Milton & Alexiou (2009)

Así que un alumno que haya aprobado un C2 con unas 4500 palabras (aunque habrá los que alcanzan un nivel superior), sigue estando muy lejos de las 17.000 palabras asociadas a un nativo con estudios superiores.

Habilidad lingüística y competencia comunicativa

Las diferencias entre un hablante nativo y un no nativo pueden ser imperceptibles a efectos sociales, pero lingüísticamente son relevantes. Los matices, la intuición y el punto de "color" que trae un profesor nativo al aula son importantes; el saber a golpe de vista (u oído) que algo no es exactamente como debería ser. Sin pensarlo ni haberlo estudiado, un nativo sabe:

- uso de formas que en el L1 del alumno no existen (may/might, inversiones, question tags, etc.)
- orden de adjetivos
- verbos frasales (y si son separables o no)
- preposiciones
- idioms/frases hechas: hold your horses, know the ropes, get a grip, etc.
- colocaciones
- pensamiento abstracto y creatividad con el lenguaje
- discurso espontáneo/velocidad de procesamiento del lenguaje
- enriquecimiento del discurso con un contexto cultural (costumbres, comida, palabrotas, insultos, referencias, etc.)

La anterior lista muestra algunas de las dificultades que se encuentra un alumno que quiere aprender inglés como L2.

Las desventajas de un nativo

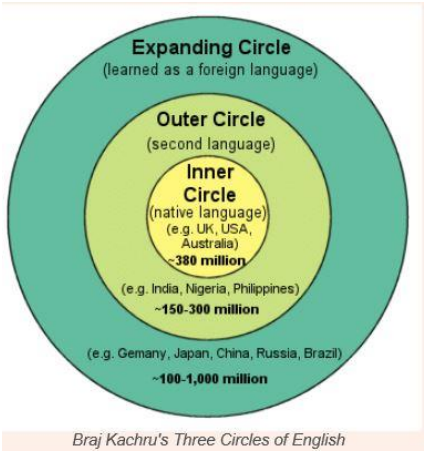
Junto a todas las ventajas, también vienen los inconvenientes de un profesor nativo.

- Hablan inglés por inercia: No han tenido que "aprender" con instrucción, por lo que en muchos casos no saben el "por qué" de la gramática.
- Tienden a marcar expectativas muy altas y poco realistas.
- Falta comunicación: A menudo carecen de habilidad para comunicarse con sus alumnos en su L1. Esto puede conllevar malentendidos y frustración por parte del alumnado.
- Falta de empatía: No entienden muy bien el proceso por el cual están pasando sus alumnos.
- Piensan que son superiores: Una actitud de superioridad puede resultar molesta para los alumnos y para otros compañeros.

El No nativo

¿Dónde destacan los no nativos?

El inglés como idioma es tan extendido y ubicuo que ya es imposible decir que la lengua inglesa "pertenece" a uno u otro. Si empleamos el modelo de Karchu, vemos como el inglés se propaga en círculos: los lugares donde lo hablan como lengua materna están en el centro (por ejemplo: Reino Unido, EE.UU., Australia), los que los utilizan en su vida laboral y escolar (Nigeria, La India, Singapur) están un poco hacia afuera y los que aprenden inglés para poder comunicarse como lengua franca se encuentran en el exterior.



[1] *Los Círculos de Karchu*

[1] Retreived from: https://en.wikipedia.org/wiki/World_Englishes 29 de agosto, 2017

No está de más recordar que los hablantes no nativos de inglés ya superan el número de hablantes nativos y que la superioridad implícita del profesor nativo va perdiendo peso en el mercado laboral.

Basándome en unas de las ideas expuestas por Medgyes (1992, 1994), expongo los puntos fuertes de los profesores no nativos:

1. Son un modelo de aprendizaje
2. Hablan el L1 de sus alumnos
3. Muestran más empatía
4. Fijan metas realistas
5. Anticipan los errores de sus alumnos

Son un modelo de aprendizaje

Han aprendido el segundo idioma igual que sus alumnos. Sirven como modelo a seguir. Los alumnos los pueden mirar como una meta más asequible porque si "Ella habla así de bien, yo también puedo".

Son capaces de enseñar estrategias de aprendizaje con mayor confianza, ya que ellos mismos las han usado y han probado su eficacia. El profesor no nativo ha llegado a su nivel de inglés después de un largo viaje de aprendizaje y tras recorrer ese camino ha aprendido a aprender, por así decirlo.

Con tal bagaje, intentan facilitar el camino de sus alumnos haciéndolo más rápido, más eficaz y más entretenido.

Hablan la L1 de sus alumnos

Por supuesto, no siempre es el caso. Un profesor español enseñando inglés en China, por ejemplo, no comparte la lengua materna de sus alumnos. Sin embargo, aquí en España, un español que haya aprendido inglés y se queda para enseñar, sí goza de esta ventaja.

¿Se debe permitir el uso del L1 en un aula de L2? ¿El aula debe ser monolingüe o bilingüe? Es un tema candente y hay los que defienden el uso del L1 en el aula y otros que lo quieren prohibir.

Hay muchos que argumentan que es mejor que el profesor no hable el L1 de la clase para así obligar a los alumnos a esforzase por entender y comunicarse, hay otros que insisten en que si no hay una comunicación fluida con el profesor, eso puede crear frustraciones y tiranteces. Auerbach, (1993) y más recientemente Galindo Merino (2011) repasan los pros y las contras del L1 en el aula L2 pero no entraré en debate sobre este tema aquí. Sin embargo, cabe decir que no hay duda de que un profesor que use el L1 de los alumnos puede comunicarse mejor y ganar la confianza de sus alumnos y, quizás, aumentar también su motivación.

Segundo, saben maximizar los vínculos entre L1 y L2 de sus alumnos para promover el aprendizaje. Saben cuáles son los grandes escollos, las dificultades, los "false friends", etc., y así pueden trabajar eficazmente para prevenirlos. Entienden que

hay vocabulario, expresiones y construcciones que no existen en el L1 y que necesitarán más tiempo para asimilar.

Tercero, un profesor no nativo puede entender mejor los estilos de aprendizaje y la cultura de sus alumnos, porque también ha pasado por las aulas del país donde imparte clases.

Muestran más empatía

Han estado en la piel del alumno. Saben por lo que está pasando y lo que cuesta avanzar. Entienden las frustraciones y los éxitos porque han pasado por los mismos retos. Valoran más los esfuerzos de sus alumnos. Todo esto crea una especie de complicidad entre los profesores no nativos y sus alumnos.

Fijan metas realistas

Tienden a ser más realistas cuando fijan metas para sus alumnos. Primero porque en general conocen mejor el sistema educativo de su propio país (con sus limitaciones y sus exámenes) y segundo porque saben lo difícil que son algunos de los conceptos que deben interiorizar los alumnos.

Las desventajas de un no nativo

- Inseguridad: Llevan toda la vida aprendiendo lo que enseña.

  > El profesor no nativo -especialmente si no ha vivido durante un período suficiente de tiempo inmerso en la cultura de la L2 que enseña- nunca acaba de pisar terreno firme: se pasa la vida aprendiendo lo que enseña, con la sensación de permanente inseguridad y complejo de inferioridad con respecto al profesor nativo. (Martin, 1999)

- Intentan esconder deficiencias (no usan lo que no saben).
- Carencias en el contexto cultural.
- Dependen mucho de las "reglas" y los libros para justificar sus comentarios y correcciones.
- Fosilización de errores.
- Pronunciación.
- Habilidades lingüísticas.
-

Juzgando el nivel del no nativo

Hay alumnos que sacan su título de B2 a duras penas y allí se acaba su interés en el inglés. Tiene en su poder el "papelito" que acredita sus conocimientos.

Como director de un colegio o jefe de una empresa que busca un profesor de inglés, habría que mirar varios factores.

El tiempo transcurrido

¿Cuándo sacó el alumno el título? Los conocimientos disminuyen y se oxidan con el tiempo. Aunque es importante remarcar que la mayoría de los títulos de inglés como Cambridge English Assessment o la Escuela Oficial de Idiomas no caducan, cabe decir que no es lo mismo una persona que haya sacado el B2 hace unos años y siga formándose (cursos en inglés, viajes al extranjero, estudia para sacar un C1, etc.), que uno que lo sacó hace cinco años y no ha tenido contacto con el idioma desde entonces.

La atrición del L2 depende del tiempo que el alumno haya estudiado el idioma, el nivel alcanzado, las similitudes entre L1 y L2, y la intensidad de la instrucción (Weltens 1987). También influyen las características del alumno y la exposición que sigue teniendo con el L2. Son factores importantes a tener en cuenta cuando se pretende analizar el nivel de un posible futuro profesor.

La puntuación en pruebas de aptitud lingüística

La idea de "tests" y la cuantificación de conceptos abstractos como el dominio de un idioma es una realidad necesaria. Es una manera de asegurar a una universidad, empresa o colegio que la persona en cuestión es capaz de seguir una educación formal o desempeñar ciertas tareas en un idioma que no es su lengua materna. Hay muchas empresas e instituciones que ofrecen pruebas de inglés aquí en España. Desde la Escuela Oficial de Idiomas a Cambridge English Language Assessment, pasando por Trinity College London, Aptis, Anglia Examinations y terminando con IELTS y TOEFL, por mencionar los más destacados, hay una amplia gama de posibilidades para "probar" el nivel de inglés.

Cuando uno mira los resultados de estos "tests", por supuesto que hay que tener en cuenta que esta prueba es el resultado del trabajo y de los esfuerzos de un día (o en algunos casos varios días) y que son orientativos. También es aconsejable mirar los detalles de los resultados porque la puntuación en las pruebas de idioma también cuenta. Un candidato que ha sacado la nota más alta en un nivel, demuestra que le queda poco para alcanzar el siguiente. No es lo mismo sacar un C1 por un punto, que sacar la puntuación máxima (lo que demuestra que casi alcanza un C2).

Por otro lado, algunos "tests" ofrecen resultados "desglosados", es decir, permiten ver si las habilidades del candidato en la parte oral son inferiores o superiores a las otras partes, lo que puede ser interesante.

Estancias en un país angloparlante

Otro factor determinante es averiguar si el aspirante ha pasado tiempo en un país cuya primera lengua es el inglés. Una estancia prolongada ayuda a promover la fluidez porque empiezan a hablar más rápido y con menos pausas (Freed 1995), construye un vocabulario más amplio y aumenta la comprensión lectora (Dewey 2004, Fraser 2002) y tienen más confianza en sus habilidades de comunicación. Aumentan sus habilidades orales (Brecht et al 1993, Segalowitz & Freed 2004 y Isabelli-Garcia 2003) y su

recepción (Kinginger & Whitworth 2005, Allen 2002). Además, ofrece al futuro profesor de idiomas la posibilidad de zambullirse en una cultura anglosajona, elevar sus capacidades pragmáticas y permite así entender mejor a sus hablantes y su lengua en general.

El nivel y las metas de los alumnos

Es muy fácil decir que una persona con un B2 está preparada para enseñar inglés. Debemos preguntarnos ¿hasta qué nivel? En el colegio donde trabajo tenemos alumnos de 2º y 3º de la ESO con titulaciones de B2, así que sería un despropósito tener un profesor en esos cursos con el mismo nivel. Para ser examinadora oral de Cambridge Assessment, se recomienda tener dos niveles por encima del nivel al que se pretende examinar, lo que me parece una regla de oro bastante sensata. ¿Por qué? Porque un profesor que ha sacado un nivel B2 con una puntuación muy baja, está más o menos al mismo nivel que un alumno que ha sacado un B1 con la máxima puntuación. Si seguimos la regla de "dos niveles por encima" estamos por lo tanto asegurándonos, por lo menos, un nivel "real" entre uno y otro.

¿Qué pretenden hacer los alumnos con el inglés? ¿Su meta es poder comunicarse? ¿O necesitan tener un nivel muy alto? Estas son otras cuestiones que deben barajarse a la hora de contratar personal docente. Si un grupo de alumnos está asistiendo una clase para poder después ir a una universidad extranjera y cursar estudios en inglés, el enfoque debe ser en aumentar su vocabulario y aprender a manejarse en un inglés más académico. También sus habilidades de comprensión oral se deben fomentar al máximo para poder seguir las discusiones en clase. En este caso, los alumnos tendrán como mínimo un nivel de B2 y su profesor en todo caso debe haber alcanzado un nivel C2 o ser nativo para poder ayudar a este tipo de alumnos.

Por otro lado quizás hay una clase de alumnos de tercero de Primaria que está empezando a aprender inglés y tienen un nivel que se acerca a un A1. Aquí estarán adquiriendo conocimientos básicos y un profesor con un nivel de B2 es suficiente para cubrir sus necesidades.

Conclusiones

Las diferencias entre ambos profesores pueden resumirse en una frase: "el profesor nativo tiene amplia experiencia como hablante de L2, el no nativo como aprendiz de L2" (Widdowson 1992: 338). Los nativos sirven como modelo lingüístico a seguir, pero sin una preparación pedagógica adecuada y unos conocimientos de metodología, su experiencia como profesor no resultará ser de calidad. Los no nativos sirven como modelo de aprendizaje, porque el proceso ya lo han pasado. Entonces, ¿cuál es mejor?

Primero debemos mirar el "complejo de inferioridad" por parte de los no nativos descrito por Rajagopalan (2004) como una cosa del pasado. Mientras que es verdad que un no-nativo lo tiene muy difícil, por no decir casi imposible, para alcanzar el nivel de un nativo en cuanto a competencia lingüística (Medgyes 1994), sí le es

posible destacar en otras áreas. Solo por hablar un idioma no se convierte uno en buen profesor, porque un conocimiento implícito no conlleva el título de "experto".

Ser hablante nativo no equivale a docente de calidad por defecto. Sí es cierto que un profesor nativo preparado para enseñar tiene más fluidez y flexibilidad con el idioma, especialmente en los niveles más avanzados. Llevo muchos años trabajando con alumnos de todas las edades y habilidades, y la creatividad y soltura de los alumnos que aprenden con profesores nativos generalmente es superior.

Procedemos a un breve resumen de las habilidades y puntos fuertes de cada grupo de profesores.

	Nativo	**No Nativo**
Conocimientos de la cultura L2	+	
Conocimientos de la cultura L1		+
Habilidades Lingüísticas L2	+	
Conocimiento del L1		+
Intuición sobre L2	+	
Usa el L2 de manera más creativa	+	
Velocidad de pensamiento en L2	+	
Son modelos lingüísticos	+	
Son modelos de aprendizaje		+
Pronunciación en L2	+	
Seguridad en habilidades en L2	+	
Tamaño de vocabulario en L2	+	
Metas realistas en L2		+
No presentan fosilización de errores en L2	+	
Pueden anticipar los errores de los alumnos		+
Han estudiado y saben explicar mejor reglas gramaticales		+

Claro está que el nivel o grado de estas características en el profesor a título individual variará según las circunstancias de cada uno. Por supuesto hay profesores no nativos con poca empatía y un vocabulario amplísimo igual que hay nativos que hablan perfectamente el L1 de sus alumnos pero que le cuesta mucho explicar gramática.

La conclusión general que ofrezco es una de sentido común; que cuanto más nivel de inglés tenga el alumno, más nivel debe tener el profesor. Hasta los alumnos no hayan superado un nivel de A2, es suficiente con que su profesor tenga un nivel B2. Esto en muchos centros equivaldría a la etapa de Primaria. Pero necesitan un profesor con un B2 sólido, un profesor que ha sacado buena puntuación y que sigue reciclando y

ampliando sus conocimientos. No es recomendable tener a un profesor que sacó su título de B2 hace tiempo y que no haya hecho nada para mantenerse al día desde entonces, especialmente cuando los alumnos lleguen a 5º y 6º de Primaria. En cuanto los alumnos del centro tengan un nivel que ronda un B1, un profesor con el C1 puede impartir las clases, con las mismas condiciones de antes: que sea un profesor que se recicle y se mantenga al día con el idioma. Pero ya con un nivel B2, los alumnos necesitan un profesor con un título de C2 o un profesor nativo. Los alumnos que hayan llegado a un nivel C1 o C2 realmente deben tener a un nativo como profesor para ayudarles a interiorizar los matices de la lengua y de la cultura.

Para buscar el profesor ideal hay que centrarnos en los que tengan un nivel adecuado para la clase que pretendemos enseñar y aseguramos de que el profesor no nativo mantenga (como mínimo) o aumente su nivel de inglés en la medida posible, mediante cursillos, veranos en el extranjero, contacto con nativos, lecturas, etc. Un profesor estancado perderá nivel, fosilizará errores y bajará de nivel rápidamente. Referente al nativo, habría que pedirle que aprenda comunicarse de manera mínima en el L1 de sus alumnos y que sea realista en sus metas para el curso y clase, adaptándose a la situación real del aula.

Referencias bibliográficas

Allen, H.W. 2002. "Does Study Abroad Make a Difference? An Investigation into Linguistic and Motivational Outcomes". PhD dissertation. Emory University, USA. In Dissertation Abstracts International-A, 63 (4), 1279.

Bloomsfield, L. 1933, *Language*, University of Chicago Press

Brecht, R., D. Davidson & R. Ginsberg. (1995). Predicting and Measuring Language Gains in Study Abroad Settings. In B. F. Freed (Ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context* (pp. 37-66). Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

D'Anna, C. A., Zechmeister, E. B., & Hall, J. W. (1991). Toward a meaningful definition of vocabulary size. *Journal of Reading Behavior*, 23, 109–122

Dewey, D. P. (2004). A comparison of reading development by learners of Japanese in intensive domestic immersion and study abroad contexts. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 303–327

Dubois, J. et al. (1979), *Diccionario de lingüística*. Madrid, Alianza Editoria

Fraser, C.C. (2002). Study abroad: An attempt to measure the gains. *German as a Foreign Language Journal*., *1*, 45-65.

Freed, B. (Ed.). (1995). *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam: John Benjamins.

Galindo Merino, M. (2011): "L1 en el aula de L2: ¿por qué no?", en *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante (ELUA)*, nº 25, 2011. Pp. 163 – 204.

Gluszek, A. & Dovidio, J.F. (2010) The way *they* speak: A social psychological perspective on the stigma of non-native accents in communication. *Personality and Social Psychology Review*, 14, 214-237

Goulden, R., Nation, I. S. P., & Read, J. (1990). How large can a receptive vocabulary be? *Applied Linguistics*, 11, 341–363.

Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman

Isabelli-García, C. (2003). "Development of oral communication skills abroad". Frontiers: *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 9, 149-73.

Kinginger, C.,& Farrell Whitworth, K.(2005).Gender and emotional investment in language learning during study abroad. *CALPER Working Paper Series*, 2. 15pp.

Martin, J.M. (1999) El Profesor Nativo de Español, Recuperado de: file:///C:/Users/abussolari/Desktop/conf%20y%20premios/nativo%20vs%20no%20nat.pdf

Meara, P. y Milton, J. (2003). X-Lex: Swansea Vocabulary Test Levels. Swansea: Lognostics

Medgyes, P. (1992), Native or non-native: who's worth more?, *ELT Journal* 46/4, 340-349.

Medgyes, P. (1994), *The Non-native Teacher*, London, Macmillan Publishers Ltd.

Milton, J. and Alexiou, T. (2009). Vocabulary size and the Common European Framework of Reference in Languages. In B.Richards, H. Daller, D. Malvern, P. Meara, J. Milton and J. Treffers-Daller (eds), *Vocabulary studies in first and second language acquisition.* Palgrave: Macmillan, 194-211.

Milton, J., Wade, J., & Hopkins, N. (2010). Aural word recognition and oral competence in a foreign language. In R. Chacón-Beltrán, C. Abello-Contesse, M. Torreblanca-López, & M. D. López-Jiménez (Eds.), *Further insights into nonnative vocabulary teaching and learning* (pp. 83–97). Bristol: Multilingual Matters

Morley, J. (1994). A multidimensional curriculum design for speech pronunciation instruction. In J. Morley (Ed.), *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. Pantagraph, Bloomington.

Nation, I.S.P (2006) How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?, *The Canadian Modern Language Review*, 63, 1

Pons et al (2009) recuperado de: http://www.pnas.org/content/106/26/10598.full

Rajagopalan, K.(2004), The concept of ´World English´ and its implications for ELT, *ELT Journal* 58/2

Segalowitz, N. and Freed, B. (2004). "Context, contact and cognition in oral fluency acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 26 (2), 173-199.

Stæhr, L. S. (2008). Vocabulary size and the skills of listening, reading and writing. *Language Learning Journal*, 36, 139–152

Weltens, Bert (1987). "The attrition of foreign-language skills: A literature review". *Applied Linguistics*, 8: 22–37.

Widdowson, H.G. (1992), "ELT and EL Teachers: matters arising", *ELT Journal* 46/4, 333-339.

Zimmerman, K. J. (2004). *The role of vocabulary size in assessing second language proficiency*. Brigham Young University, USA. Recuperado de: http://scholarsarchive.byu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1577&context=etd

ENHANCING THE WRITTEN PRODUCTION IN L1 OF NATIVE SPANISH STUDENTS FOLLOWING THE ENGLISH NATIONAL CURRICULUM IN THE COMMUNITY OF MADRID: A NEW METHODOLOGICAL APPROACH TO COUNTERACT REVERSE TRANSFER

Eva Cano Fernández
Universidad Camilo José Cela

Abstract: This work aims at evaluating the linguistic implications studying the English National Curriculum (ENC) has for native Spanish students who attend British schools in the Community of Madrid, specifically in their written production skills in L1. As Spanish speakers, the early exposure to English as a second language will result in interferences from L1 to L2 and vice versa if compared to native Spanish students who follow the Community of Madrid English-Spanish Bilingual Program in state schools.Reverse transfer is a reality in native Spanish speakers who experience an early exposure to English. This study pursues the objective of assessing the impact following the ENC has on Key Stage 3 students' written production skills in their native language (i.e. Spanish) and seeks to provide a remedial method to counteract the reverse transfer which results from such an exposure to the L2.

Keywords: Reverse transfer, early second language acquisition, cross-linguistic influence

Resumen: El presente trabajo tiene como objetivo evaluar las implicaciones lingüísticas que tiene estudiar el Currículum Nacional Británico (ENC en sus siglas en inglés) para estudiantes nativos españoles que asisten a colegios británicos en la Comunidad de Madrid, especialmente en lo que se refiere a su producción escrita en L1. Como hablantes de español, esta temprana exposición al inglés como segunda lengua generará muchas más interferencias lingüísticas entre su L1 y L2 que las que se producen en estudiantes nativos españoles que siguen el Programa Bilingüe español-inglés de la Comunidad de Madrid en institutos públicos. La transferencia inversa es una realidad en hablantes nativos de español que experimentan una exposición temprana al inglés. Este estudio pretende analizar el impacto del ENC en las habilidades de expresión escrita en lengua materna (español) de los alumnos en la etapa de Key Stage 3, así como proporcionar un método didáctico de ejercicios para corregir la transferencia inversa derivada de dicha exposición temprana a la L2.

Palabras clave: Transferencia inversa, adquisición temprana de segundas lenguas, influencia intralingüística

Introduction

An early exposure to a second language entails uncountable benefits, especially in young children. Communicating in a language different to their mother tongue makes children develop complex cognitive processes which enable them to strengthen not only their linguistic skills but also their reasoning and critical thinking skills. However, if the

influence of the L2 is very strong, as happens in real bilingual contexts, proficiency in the L1 may be diminished.

Such is the case of native Spanish students following the English National Curriculum in British schools in the Community of Madrid, where all of their schooling takes place in English. These students possess an L1 plus an L2 interlanguage (and an 'under-construction' L3 interlanguage). In the case of the L2 interlanguage, it works as the students' dominant language in the academic environment they are in during their school hours. Due to this, the students are influenced by their L2 when writing in their L1 because "acquired language systems do not exist side by side in 'mutual harmony' but start to interfere with each other" (Herdina & Jessner, 2000, 90).

Bilingualism: Between-language competition

There is no universal definition of bilingualism. However, for the purposes of this study, the term "bilingual" will be used to refer to a person with full command over two languages, mastering them equally well (Bloomfield, 1933). Bilingualism is thus considered as the ability to encode and decode linguistic signs from different languages (Blanco, 1981) where the speaker possesses a high proficiency level. As Grosjean argues, bilinguals are "unique speaker-hearers" (1985), and not "failed monolinguals" who have partial knowledge of each language (2010).

Word frequency may help to explain word finding difficulties bilinguals encounter when they are speaking in their L1. In fact, in all communicative interactions, bilinguals face competition of both linguistic systems –which are active and available despite one of them not being used (Bialystok, 2008)–, in terms of phonology, orthography, lexis, syntax and prosody (Kroll, Bobb, & Wodniecka, 2006). For example, in production contexts, lexical nodes or lemmas compete for selection and bilinguals must resolve this competition problem by selecting one of them. Such competition can be resolved through inhibitory control, which consists in inhibiting (i.e. deactivating) any non-target language competitor which may be active in the communication act (Green, 1998).

However, transfer from one language to another sometimes happens due to the fact that it is impossible for bilinguals to keep their languages completely separate at all times. As a result, features of the inhibited or deactivated language can appear in the target language. This fact confirms that bilinguals process language differently to monolinguals.

Language interference: Reverse transfer

The sociolinguist Weinreich (1953) was the first one to introduce the concept of *transfer* in L2 acquisition defining it in his book *Languages in Contact* in the following way: "those instances of deviation from the norms of either language which occur in the

speech of bilinguals as a result of the familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact" (1953, 1).

When transfer takes place in the reverse way, i.e. from an L2, L3, L4, etc. to the person's L1, we talk about *reverse transfer* (c.f. *forward transfer*, i.e. from an L1 to an L2, and *lateral transfer*, i.e. from an L2 to an L3). For the purposes of this study, transfer or interference is understood as an *interlinguistic influence* or *cross-linguistic influence*, that is, "the interplay between earlier and later acquired languages" (Kellerman & Sharwood Smith, 1986, 1), regardless of the direction of the language influence. Ascribing to Cook's view (2000), it can be stated that bilingual speakers are not "cumulative monolinguals" but rather unique individuals who think differently from monolinguals due to the "richness of the L2 mind".

The native Spanish British school students subject of this study experience L2 (English) and L3 (French) interference in their L1 written production. This interference takes the form of lexical and grammar (i.e. syntactic) errors in their L1 production. The tangible evidence of this influence will be examined below in terms of the negative lexical and grammar transfers from English –and, more superficially, French– native Spanish students produce when writing in their L1.

Empirical research: The 'Diagnostic test'

This research constitutes a case study where linguistic deviation takes place from the students' L2 (English) to their L1 (Spanish). The students subject of this study are native Spanish students who attend a British school in the Community of Madrid, and thus follow the ENC. Despite having acquired Spanish in their early years of life and using it at home, these students spend most of their hours being exposed to English due to the bilingual environment they are immersed in at school.

The initial phase in the study was to carry to out a 'Diagnostic test' on 12-year-old students from two different educational contexts: 100 first of E.S.O. native Spanish students attending a state school which follows the Community of Madrid English-Spanish Bilingual Program, and 100 Year 8 native Spanish students attending a private British school which follows the ENC, both in the Community of Madrid.

The 'Diagnostic test' consists in three parts: An initial questionnaire (Part 1), a written text in Spanish where students had to identify lexical and grammar transfers from their L2 and mistakes in their L1 (Part 2), and a creative writing activity (Part 3).

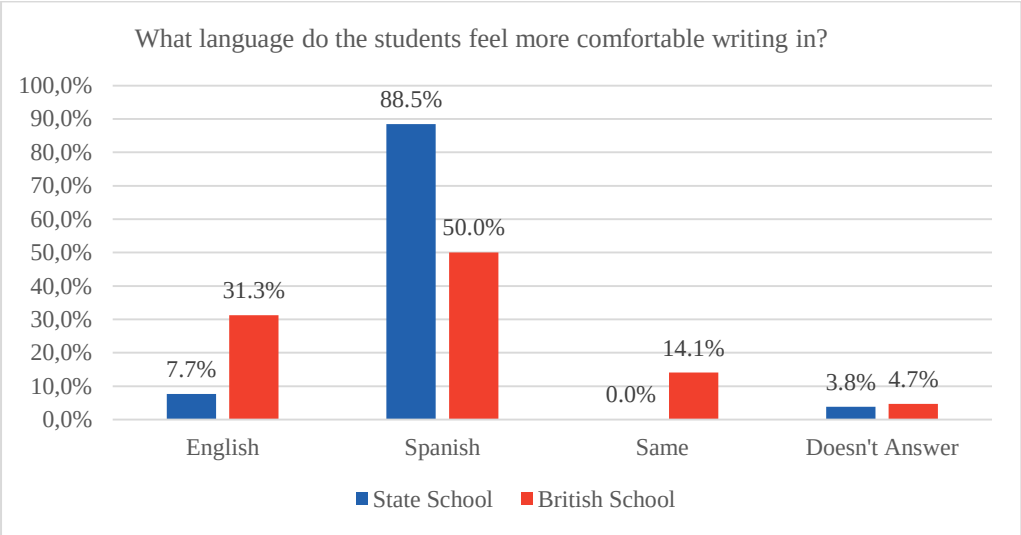
As an example of Part 1 of the 'Diagnostic test', we can mention the following:

¿Cuándo te sientes más cómodo, cuando escribes en español o en inglés?	
Cuando escribo en español.	Cuando escribo en inglés.

Question 4 has the objective of identifying what the innate, subconsciously-used and preferred language of the students subject of this study is.

Indeed, the question reveals that, overall, state school students feel more comfortable writing in Spanish (88.5% of the students) than British school students (50.0% of the students), and British school students feel more comfortable writing in English (31.3% of the students) than state school students (7.7% of the students).

Bar chart 1: Comparison of the degree of comfort native Spanish state school students feel when writing in their L2 (English) and in their L1 (Spanish) as opposed to native Spanish British school students]



From this information we can conclude that, even if British school students feel more at ease when writing in Spanish than in English, the difference between both results is only of 18.7% as opposed to 80.8% difference in the state school students' results. Similarly, 14.1% of the British school students claim to feel equally comfortable when writing in either language whilst for state school students that figure is 0.

In Part 2 of the 'Diagnostic test' the students were asked to read a text in Spanish and underline any lexical and grammar transfers from English they identified, as well as any mistakes in Spanish they detected.

The transfers the students should have identified are the following:

Lexical transfers:

- False friends (words or expressions with similar forms but different meanings):
  - ***corredor***
  - ***pasamos***
  - ***librería***
  - ***introdujo***
  - ***moverme***
  - ***suburbios***

Grammar transfers:

- Expression of subject pronouns:
  - ***él*** *no me lo quiso decir*
  - ***ella*** *se me acercó*
- Possessive determiner instead of definite article:
  - *nos dieron* ***nuestros*** *resultados*
- Literal transfer of syntactic constructions from English into Spanish:
  - ***¡lo más que la miro, lo más que me gusta****!*
  - ***jugar más tenis que fútbol***
  - *era* ***un*** *ingeniero*

The mistakes the students should have identified are the following:

Grammar mistakes:

- General mistakes:
  - ***suponí***
  - ***a*** *los suburbios*

In Part 3 of the 'Diagnostic test' I was able to evaluate the accuracy of the texts produced by the students. In order to do this, I took into consideration the average number of negative transfers from English they included in their texts and the number of mistakes the students made in Spanish, both calculated on an average transfers or mistakes/total words basis.

Remedial work: The 'Method'

Through the 'Diagnostic test' I was able to analyse the language deficiencies Spanish natives following the ENC encounter when writing in their L1 and, consequently, design a 'Method' aimed at reducing the negative interferences in the fields of lexis and grammar caused by the bilingual environment the students are immersed in.

The 'Method' is a remedial work, a set of practical exercises which focus on the recurrent transfers and mistakes the students are inclined to make. These exercises were specifically designed for the Key Stage 3 Year 8 native Spanish students following the ENC.

In order to effectively measure the effects of the 'Method', the Year 8 students were divided into two groups: two thirds of them constituted the 'target group', and the remaining third, the control group. The 'Method' was implemented for 1.5 years on the target group, which worked through it in two stages: In Year 8, the students completed a first set of 25 exercises, followed by a second set made up of 37 exercises, which they completed when they moved on to Year 9 on the following academic year.

The exercises contained in the 'Method' owe their origins to the transfers and mistakes which appear in Part 2 of the 'Diagnostic test', most of which the students failed to identify, and recurrent transfers the students included in their written production texts in Part 3 of the 'Diagnostic test'.

Similarly, apart from the exact examples taken from Parts 2 and 3 of the 'Diagnostic test', the exercises include other examples which build on those ones, including lexical transfers (false friends, transfers caused by phonetic or orthographic similarities, and literal translation of words or expressions), grammar transfers (expression of subject pronouns, use of possessive determiner instead of definite article, and literal transfer of syntactic constructions), and grammar mistakes (general mistakes and mistakes derived from the influence of other languages, i.e. French).

Monitoring: 'Progress test 1' and 'Progress test 2'

Two progress tests were carried out by both the target group and the control group in order to measure the impact of the 'Method'. 'Progress test 1' was implemented after having completed the first set of 25 exercises from the 'Method', and 'Progress test 2', halfway through the second set of 37 exercises.

On the one hand, 'Progress test 1' contains the same lexical transfers, grammar transfers and grammar mistakes which appear on Part 2 of the 'Diagnostic test' so as to measure the real impact the 'Method' has had on counteracting reverse transfers and grammar mistakes in the students' L1. The exercises they were asked to do were different to the 'Diagnostic test' ones but the items (i.e. transfers and mistakes to be identified) were the same.

On the other hand, in 'Progress test 2' the students had to identify lexical transfers (false friends, and phonetic and orthographic similarities), grammar transfers (personal pronouns, possessive adjectives and literal syntactic construction translations), and grammar mistakes, which they had worked on in the 'Method'. The exercises contained in this test were not only extracted from Part 2 of the 'Diagnostic test' inventory but also from Part 3 of the 'Diagnostic test' and from all the other exercises contained in the 'Method', which are based on similar transfers and mistakes from each category.

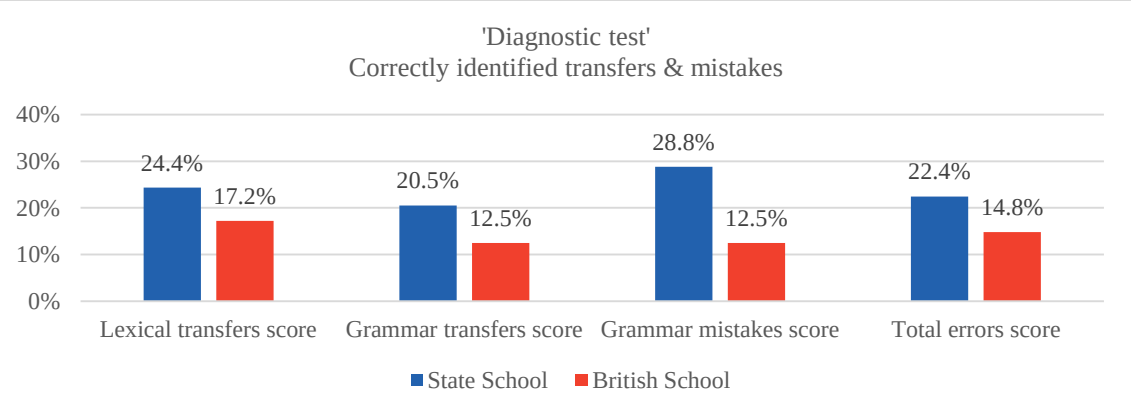
Results

Receptive skills: Identification of transfers and mistakes

a) The 'Diagnostic test'

The findings derived from the 'Diagnostic test' reveal significant differences concerning the correct identification of transfers and mistakes by British and state school students in a text written in Spanish, as well as considerable differences in terms of accuracy (i.e. the presence of transfers from English and mistakes in Spanish) in the students' written production.

Bar chart 2: Transfers and mistakes native Spanish state school students and native Spanish British school students identified in the text in Part 2 of the 'Diagnostic test'.



As can be seen in the graph above, British school students identified less transfers from English in the text and recognised less grammar mistakes in their native language than native Spanish state school students. British school students identified a total average of 14.8% of the lexical and grammar transfers (i.e. total errors score) present in the text, as opposed to 22.4% of a total average of errors identified by their state school counterparts.

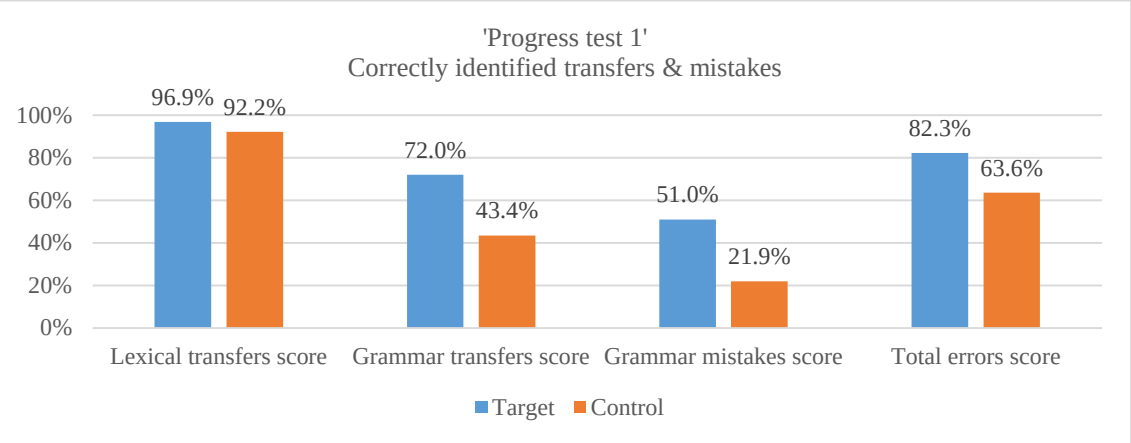
British school students have the same difficulty in identifying transfers (14.8%) than in recognising mistakes (12.5%). However, state school students do present a tendency in recognising mistakes (28.8%) more easily than transfers (22.4%). This may be caused by the fact that the latter receive all their schooling in Spanish (except for the English language subject) and read more in Spanish whilst the former are immersed in an English speaking environment (except for the Spanish language subject) for most of their time at school and the majority of their readings –both academic and literary– are in English.

b) ‘Progress test 1’

‘Progress test 1’ is an initial test which aims at evaluating the effectiveness of the first set of 25 exercises from the ‘Method’. These exercises were done by the target group but not by the control group. However, ‘Progress test 1’ was applied on both the target and the control group in order to be able to draw comparisons between them.

The graph below reveals that the ‘Method’ has indeed proven to be successful at raising the target group’s awareness regarding reverse transfer and grammar mistakes in Spanish.

Bar chart 3: Transfers and mistakes the target group students and the control group students correctly identified in ‘Progress test 1’.



Both the target group and the control group performed extremely well at identifying lexical transfers (i.e. 96.9% and 92.2% of the lexical transfers were identified respectively).

The application of the ‘Method’ has marked significant differences in the grammar transfers score and the grammar mistakes score. In the case of the former, the target group recognised 72.0% of the grammar transfers present in the exercises whilst the control group only identified 43.4% of them. Similarly, in the case of the latter, the target group identified 51.0% of the grammar mistakes whilst the control group only recognised 21.9% of the mistakes.

It can be therefore said that the ‘Method has contributed positively towards the correct identification of transfers from English into Spanish (i.e. 82.3% of the average total errors were identified by the target group whilst only 63.6% of them were identified by the control group) and in the recognition of grammar mistakes in Spanish.

c) ‘Progress test 2’

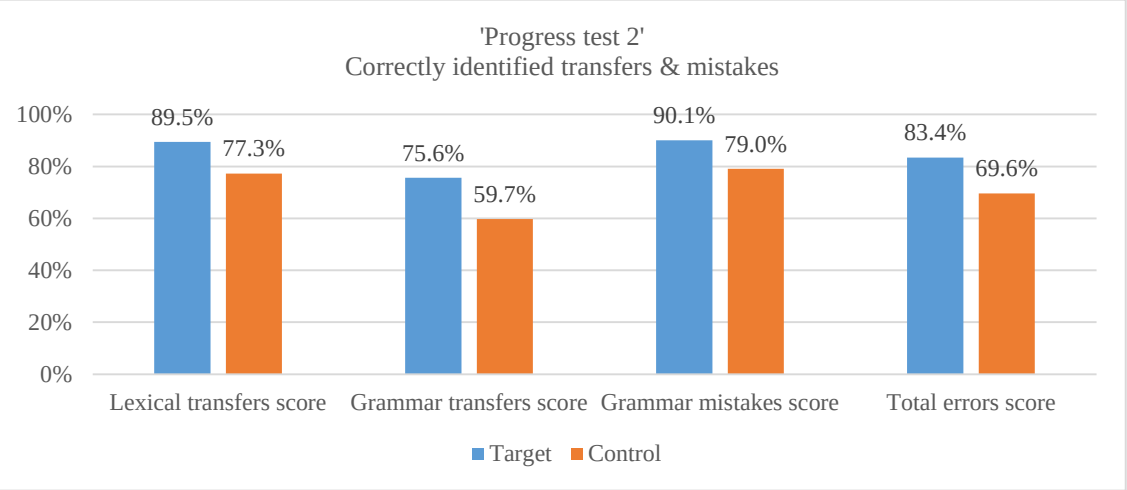
‘Progress test 2’ was carried out by the target group and the control group once the target group was halfway through the second set of 37 exercises from the ‘Method’.

A prolonged exposure to the ‘Method’ has proven to equalise the scores obtained in transfer and mistake recognition: The average total errors score differs only

in 1.1% from the result obtained in 'Progress test 1' (i.e. 83.4% as opposed to 82.3%), the difference being the fact that there has been an increase in the grammar transfers score and a decrease in the lexical transfers score. It can be thus said that lexical and grammar transfer identification has levelled if compared to 'Progress test 1', standing at 89.5% and 75.6% respectively.

Similarly, a significant improvement has taken place in the grammar mistakes score, where the target group recognised 39.1% more mistakes than in 'Progress test 1'.

Bar chart 4: Transfers and mistakes the target group students and the control group students correctly identified in 'Progress test 2'.



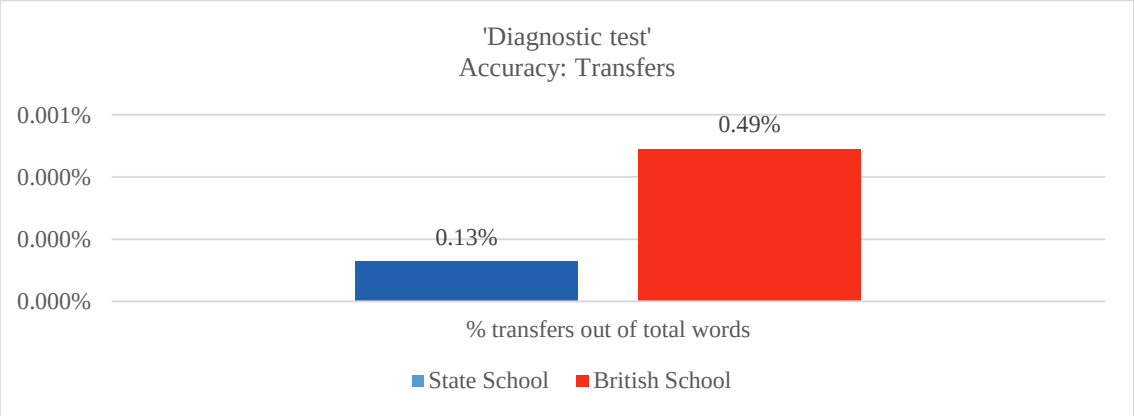
Productive skills: Transfers and mistakes found in writing

a) The 'Diagnostic test'

In Part 3 of the 'Diagnostic test' we measured the number of transfers from English the students incurred in when writing in Spanish as well as the number of mistakes they made in their mother tongue.

The bar chart below shows the results of the average number of transfers found in the students' written texts:

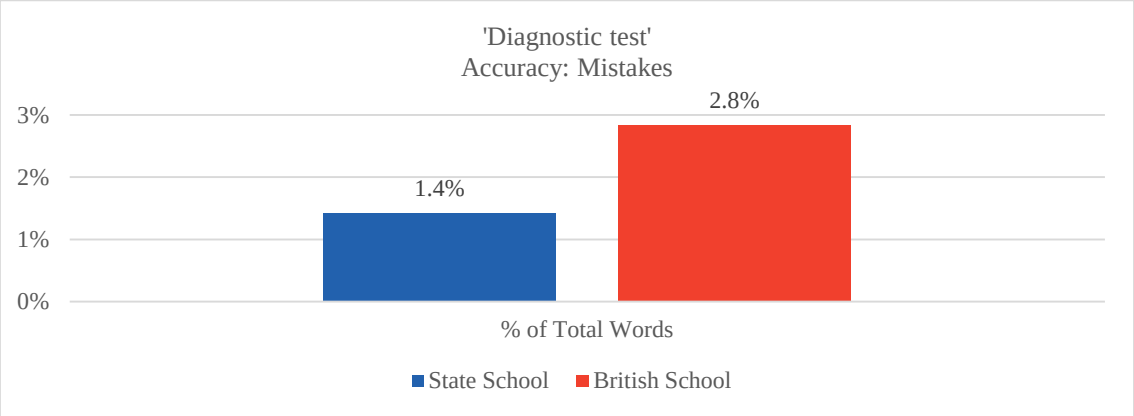
Bar chart 5: Average number of transfers (calculated accordingly on the basis of the total number of words in the text) native Spanish state school students and native Spanish British school students produced in the text they wrote for Part 3 of the 'Diagnostic test'.



When comparing the results between the British school students and the state school students it must be said that in the British school students' texts there was a much clearer influence from English than in the state school students' productions. In this this sense, native Spanish British school students produced 0.49% transfers/text whilst native Spanish state school students only produced 0.13% transfers/text.

Concerning grammar mistakes, British school students made twice as many mistakes in their texts (i.e. 2.8% mistakes/text) than their state school counterparts (i.e. 1.4% mistakes/text).

Bar chart 6: Average number of mistakes (calculated accordingly taking into consideration the total number of words in the text) native Spanish state school students and native Spanish British school students committed in the written text they produced for Part 3 of the 'Diagnostic test'.



This large difference is due to the fact that British school students, despite having Spanish as their native language, experience a very strong influence from English due to the bilingual context they study in. The fact that the students spend most

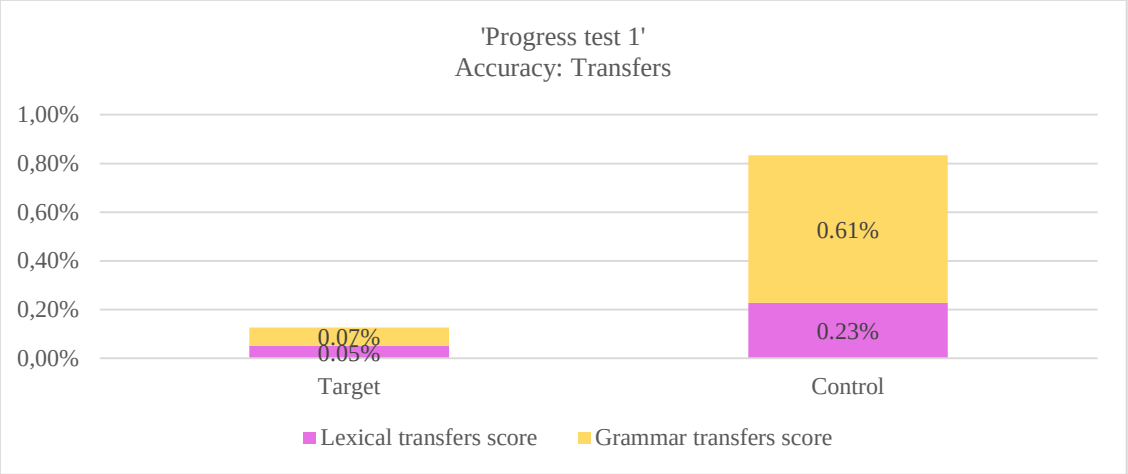
of their school hours reading and producing texts in English results in a reduction in their exposure to Spanish in written texts, thus not being as familiarised as state school students are with Spanish irregular tenses, verb collocations and spelling in the Spanish language.

b) ‘Progress test 1’

Part 2 of ‘Progress test 1’ enables us to detect the lexical transfers, grammar transfers and grammar mistakes the students incur in when writing in Spanish. The results obtained from the analysis carried out in the written texts produced by the students were contrasted with the results from Part 3 of the ‘Diagnostic test’ in order to measure whether the ‘Method’ actually contributed towards reducing reverse transfer.

Many exercises in the ‘Method’ put emphasis on working on the transfers and mistakes the students produced in Part 3 of the ‘Diagnostic test’. The graph below shows that the students are more self-aware of transfers and mistakes and are more able to regulate their production reducing the number of transfers and mistakes in their written texts.

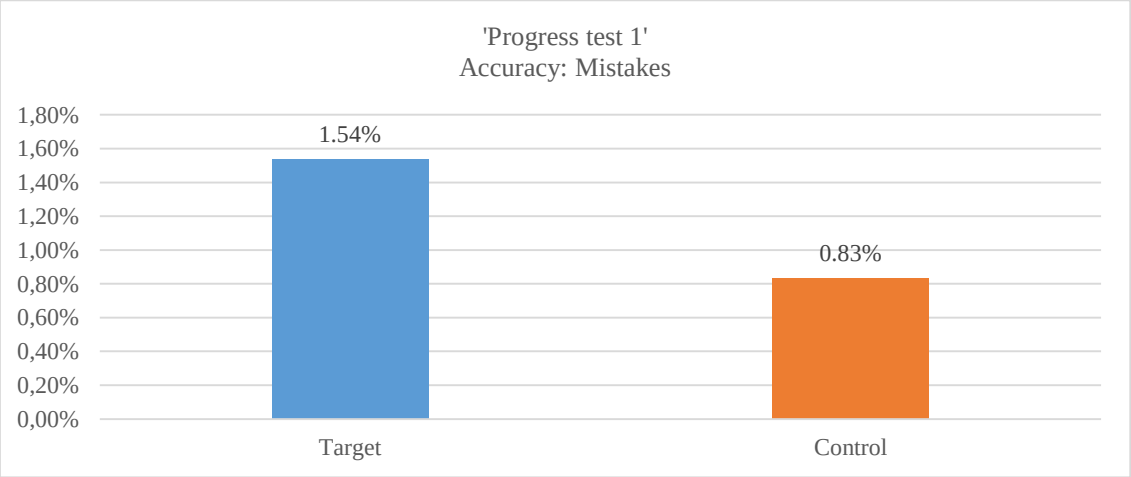
Bar chart 7: Average number of transfers (calculated accordingly on the basis of the total number of words in the text) native Spanish state school students and native Spanish British school students produced in the text they wrote for Part 2 of ‘Progress test 1’.



As can be seen in the graph above, the target group produced a total of 0.12% transfers/text, a significantly lower figure than the control group’s (i.e. 0.84% transfers/text). If we compare these results to the ones these same students obtained in the ‘Diagnostic test’, we will be able to see that the result obtained by the target group equals that obtained some months ago by the state school students (i.e. 0.13% transfers/text), who in the ‘Diagnostic test’ performed much better in this respect than the British school students.

Regarding grammar mistakes, the target group performed much worse than the control group (i.e. 1.54% mistakes/text in the case of the target group as opposed to 0.83% mistakes/text in the case of the control group). This result does not correspond to the logical and expected outcome, which would have been a much lower figure in the case of the target group.

Bar chart 8: Average number of mistakes (calculated accordingly taking into consideration the total number of words in the text) native Spanish state school students and native Spanish British school students committed in the written text they produced for Part 2 of 'Progress test 1'.

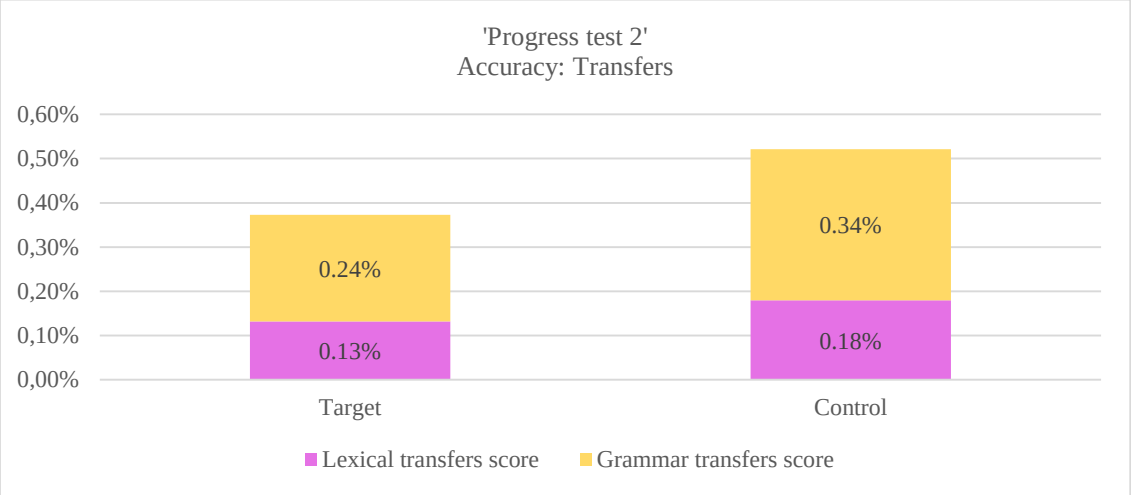


c) <u>'Progress test 2'</u>

Part 2 of 'Progress test 2' enabled us to continue measuring the impact of the 'Method' concerning reverse transfer on the students' written production.

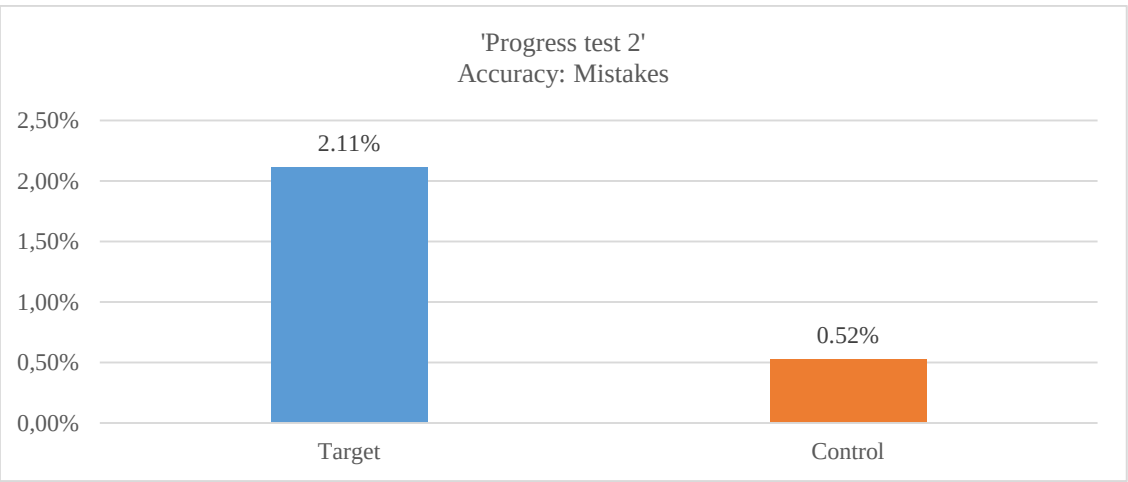
Concerning transfer, the % of transfers found per text has increased if compared to 'Progress test 1' (i.e. 0.37% as opposed to 0.12%), but the results are still lower than in the 'Diagnostic test' (0.49%). This may be due to the fact that students have been very exposed through the 'Method' to many different reverse transfer examples and a 'mirroring effect' may be taking place (i.e. the students not discriminating reverse transfers but rather incorporating them in their texts). The 'Method' still proves successful in that the percentage of transfers/text is lower in the target group than in the control group (i.e. 0.37% versus 0.52% respectively).

Bar chart 9: Average number of transfers (calculated accordingly on the basis of the total number of words in the text) native Spanish state school students and native Spanish British school students produced in the text they wrote for Part 2 of 'Progress test 2'.



Concerning the presence of grammar mistakes in their texts, yet again, the target group performed much worse than the control group (i.e. 2.11% mistakes/text in the case of the target group as opposed to 0.52% mistakes/text in the case of the control group).

Bar chart 10: Average number of mistakes (calculated accordingly taking into consideration the total number of words in the text) native Spanish state school students and native Spanish British school students committed in the written text they produced for Part 2 of 'Progress test 2'.



This result is food for thought: The target group has been exponentially improving its scores in grammar mistake identification (i.e. from 12.5% in the 'Diagnostic test', to 51% in 'Progress test 1' and 90.1% in 'Progress test 2'). This may

be indicative of the fact that students take more time to eliminate reverse transfer from their writing (i.e. in their productive skills) than to identify it in writing when reading a text (i.e. receptive skills). Therefore, reading into these findings, we may say that the 'Method' should be extended to include more writing (i.e. production) exercises and be prolonged in time.

Conclusions

There are very few studies in the field of reverse transfer. Lately, researchers are focussing on the topic from diverse perspectives, including bilingualism theories, language pedagogy, second language acquisition and applied linguistics. However, deeper research is needed in order to shine light on this linguistic deviation which has occupied our study.

In our research, the 'Method' has proved successful at fostering the positive effects of bilingualism and mitigating the negative ones caused by reverse transfer. Indeed, it has helped reduce the lexical and grammar interferences from L2 to L1 in the Spanish written production of native Spanish students following the ENC. Another study is still being conducted in order to further assess the effectiveness of a revised final part of the 'Method' (via a 'Final test'), drawing a final comparison between the target group, the control group and the state school students group.

This 'Method' may also serve as a didactic resource for Spanish teachers. On the one hand, it may serve them to teach for positive transfer by working with the students on the similarities and the differences that exist between the structures of the L1 as regards the L2 and L3 (Sheen, 2007), and on the other, it may help raise the students' self-awareness on the way they process writing in both L1 and L2, on the general topic of transfer and, more specifically, prevent the common lexical and grammar interferences addressed in the 'Method'.

For this, teachers must have a good working knowledge of the L1 and the L2 in order to be able to determine the type of error and the source of the error (i.e. whether it is an interference error, a developmental error, a context of learning error, a communication strategies error, etc.), as well as be adequately trained in transfer analysis and error correction to be able to deal effectively with L2 interference errors in the students' L1 written production. The teachers applying the 'Method' should pay selective attention to transfer errors and decide in advance which transfer features they are going to focus on in class using the 'Method' as a supporting resource of their teaching.

Finally, it can be said that this research study entails significant implications in the areas of cross-linguistic influence, negative language transfer and L1 and L2 writing pedagogies. Indeed, it paves the way for future research in tailored course design of language methods. The findings of the present study have important implications for teachers, program designers and researchers in applied linguistics.

References

Altmisdort, G. (2016). The Effects of L2 Reading Skills on L1 Reading Skills through Transfer. *English Language Teaching. Canadian Center of Science and Education, 9*(9), 28-35.

Bialystok, E. (2008). Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition, 12,* 3-11.

Blanco, A. (1981). Bilingüismo y cognición. *Revista Estudios de Psicología, 8,* 50-81.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt.

Clyne, M. (1997). Some of the Things Trilinguals Do. The *International Journal of Bilingualism, 1,* 95-116.

Croft, W. (2003). *Typology and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2003). *A dictionary of linguistics and phonetics* (5th Ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (42-58). Clevedon: Multilingual Matters.

De Groot, A. M. B., Delmaar, P., & Lupker, S.L. (2000). The processing of interlexical homographs in translation recognition and lexical decision: Support for nonselective access to bilingual memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology, 52a*, 397-428.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition, 1,* 67-81.

Grosjean, F. (1985). The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, 6,* 467-477.

Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Hansen, L. (2011). The acquisition, attrition, and relearning of mission vocabulary. In M. S. Schmid, & W. Lowie (Eds.), *Modeling Bilingualism: From structure to chaos* (115-134). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Herdina, P., & Jessner, U. (2000). The Dynamics of Third Language Acquisition. In J. Cenoz, & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (84-98). Clevedon: Multilingual Matters.

Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Changing the Psycholinguistic Perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jarvis, S. (2003). Probing the effects of the L2 on the L1: A case study. In V. Cook, *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jarvis, S., & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Rutledge.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd. http://dx.doi.org/10.3366/edinburgh/9780748619139.001.0001

Kellerman, E. (1995). Cross-Linguistic Influence: Transfer to Nowhere? Cambridge University Press, Cambridge, *Annual Review of Applied Linguistics, 15,* 125-150.

Kellerman, E., & Sharwood Smith, M. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. In E. Kellerman & M. Sharwood Smith (Eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (1-9). New York: Pergamon Press.

Kroll, J. F., Bobb, S. C., & Wodniecka, Z. (2006). Language selectivity is the exception not the rule: Arguments against a fixed locus of language selection in bilingual speech. *Bilingualism: Language and Cognition, 9,* 119-135.

Montrul, S. (2010). Dominant language transfer in Spanish L2 learners and heritage speakers. Special issue of *Second Language Research 26*(3), 293-925.

Mu, C., & Carrington, S. (2007). An intervention of three Chinese students' English writing strategies. *TESL-TJ, 11*(1), 1-23.

Rothman, J. (2010). On the Typological Economy of Syntactic Transfer: Word Order and High/Low Attachment Preference in Relative Clause Interpretations in L3 Brazilian Portuguese. *International Review of Applied Linguistics, 48,* 245-273.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sheen, Y. (2007). The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles. *TESOL Quarterly 41*(2), 255-283.

Siu, T. C., & Ho, S. C. (2015). Cross-Language transfer of syntactic skills and reading comprehension among young Cantonese-English bilingual students, *Reading Research Quarterly, 50*(3), 313-336. http://dx.doi.org/10.1002/rrq.101

Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact*. The Hague: Mouton.

ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ASSESSMENT EN EL ENFOQUE AICLE

Fátima Castañón Podio
Universidad Católica San Antonio de Murcia

Resumen: En el curso académico 2018-2019 será obligatoria la implantación de los programas bilingües en los centros escolares de la Región de Murcia. El objetivo de esta investigación es analizar la percepción del profesorado universitario como influenciador en su papel docente de los futuros profesionales de la enseñanza en los diferentes niveles educativos en la Región de Murcia respecto de la fase de la evaluación en el enfoque AICLE en sus diferentes modalidades. La metodología se basa en un estudio exploratorio cuyo eje de recogida de datos reside en la elaboración y ejecución de un cuestionario semi-abierto. La muestra se compone del profesorado universitario cuya docencia tiene relación con el enfoque AICLE. El cuestionario se centra en aspectos de la fase de la evaluación, tales como el empleo de la L1/L2, la evaluación de contenido-lengua, el tipo de evaluación que se aplica y los instrumentos que en ella se emplean. Las conclusiones extraídas de los datos obtenidos permiten asentar un primer paso para conocer la realidad de la calidad educativa en lo referente a la implantación del enfoque AICLE en los centros escolares de la Región de Murcia.

Palabras clave: evaluación, percepción, AICLE, Región de Murcia, profesorado universitario.

Abstract: In the school year 2018-2019 the implementation of bilingual programs in schools in the Region of Murcia will be mandatory. The aim of this research is to analyse the perception of the university professional as an influencer in his/her role of teaching future teachers in the different educational levels in the Region of Murcia regarding the assessment phase in the CLIL approach in its different modalities. The methodology is based on an exploratory study whose axis of data collection resides in the elaboration and execution of a semi-open questionnaire. The sample is made up of university professors whose teaching is related to the CLIL approach. The questionnaire focuses on aspects of the assessment phase, such as the use of L1/L2, content-language assessment, the type of assessment employed and the instruments used in it. The conclusions drawn from the data obtained allow us to establish a first step in order to know the reality of educational quality regarding the implementation of the CLIL approach in schools in the Region of Murcia.

Keywords: assessment, perception, CLIL, Region of Murcia, professor.

Introducción

La Región de Murcia, como parte de una Europa consciente de la necesidad de ciudadanos que puedan ser competentes en varias lenguas debido a la globalización que el mundo ha experimentado en los últimos años, ha implantado una serie de medidas reguladas mediante diferentes leyes educativas para poder implantar un sistema de enseñanza que promueva la mejora de las competencias en las lenguas extranjeras, cuyo inicio se remonta a la Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 para promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Región.

A partir de ese momento, en la Región de Murcia se comenzó a experimentar un cambio en la concepción de la enseñanza tradicional de los idiomas tal y como se conocía para pasar a ser un modelo cambiante, que se adapta a las demandas de la sociedad.

La exigencia de formar ciudadanos plurilingües, tal y como promueve el Libro Blanco sobre la educación y la formación, Enseñar y aprender, Hacia la sociedad cognitiva (Comisión Europea, 1995), provocó la necesidad en los colegios de poseer docentes que pudieran impartir en otro idioma materias que antes se enseñaban en español, ya que a través de la enseñanza tradicional de las lenguas extranjeras, al salir los alumnos del centro escolar, no se conseguían los resultados esperados al aplicar lo aprendido (Mehisto, Marsh, Frigols, 2008). Se implanta pues una nueva concepción de 'learn as you use, use as you learn' (p. 11), en el que el idioma no sólo se enseña sino que se le permite al alumno la posibilidad de aplicarlo en contextos 'reales'.

El enfoque AICLE en la Región de Murcia

Dentro de todas las corrientes y enfoques de aprendizaje de las lenguas que se desarrollaron en Europa durante la década de los noventa y sobre todo a partir del año 2000, el enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenido y Lenguas Extranjeras) adquiere una gran relevancia. Sus características metodológicas empiezan a reflejarse en muchos centros y se toma como referente para conseguir un programa bilingüe de calidad. Y la Región de Murcia, en su última ley educativa sobre enseñanza bilingüe (Orden de 22 de junio de 2017 por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia), promueve que los centros apliquen características metodológicas propias del enfoque AICLE, tal y como indica en su Artículo 3. Principios y obligaciones: "La impartición del Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras se inspira en los siguientes principios: b) La impartición en al menos una lengua extranjera de alguna de las áreas o materias de cada curso de la etapa, a través de la metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE)" (BORM, 2017). Por tanto, este enfoque proporciona una nueva metodología que aumenta la eficacia del aprendizaje de las lenguas extranjeras con respecto a los sistemas de enseñanza tradicionales de idiomas (Jiménez Catalán y Ruiz de Zarobe, 2009; Lasagabaster, 2008).

Por este motivo ha aumentado la necesidad de investigaciones acerca de la aplicación, beneficios y mejoras de programas bilingües que aplican el enfoque AICLE en los centros de la Región de Murcia. Y asimismo se demanda un profesorado formado, no únicamente en idiomas, sino en las características metodológicas que implica enseñar una materia a través de un idiomas extranjero.

Esta demanda en lo referente a la formación del profesorado origina que emerjan programas tales como cursos o másteres, entre otros, que permitan satisfacer la demanda de profesionales capacitados para enseñar a través de una segunda o tercera lengua extranjera.

El contexto de este estudio se centra en el ámbito universitario, en profesorado cuya docencia tiene relación con el enfoque AICLE. En la universidad, los futuros docentes aprenden a contextualizar el bilingüismo dentro de la sociedad actual, se aprende a cómo desarrollar la competencia comunicativa de las distintas destrezas, a diseñar materiales propios de un enfoque AICLE, psicolingüística, etc., es decir, diferentes características metodológicas de este enfoque con el objetivo de preparar a los alumnos, no solo lingüística sino metodológicamente.

La figura de un profesor universitario, como aquel que trasmite conocimientos, influye de manera notable en el futuro desarrollo de la profesión del alumno (futuro docente AICLE), ya que, tal y como indica Bonnet y Breidbach (en Llinares y Morton, 2017), el profesorado universitario no solo se transmite el contenido propio de la materia que imparte, sino que su concepción de la enseñanza también influye en la transmisión de ese conocimiento y se impregna en él.

El enfoque AICLE y la evaluación

El eje de este estudio se basa en un aspecto clave de la metodología, el *assessment*. Se ha decidido emplear este término en el título de la presente investigación debido a la confusión que puede provocar en la lengua española el término evaluación. *Assessment* hace referencia a "instrumento que apoya el aprendizaje y ayuda a medir el progreso que se está realizando para lograr los resultados planificados del alumno" (Marsh, Mehisto, Wolff y Frigols Martín, 2012). Por lo tanto, en esta investigación nos estamos refiriendo al término evaluación como un proceso cuyo eje central es el alumno, y no un programa o sistema bilingüe.

La evaluación a nivel general se considera un aspecto fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje tanto para el alumno como para el docente, ya que permite comprobar la correcta adquisición de los contenidos y mejorar en la enseñanza. De forma general, se define como "the process of systematic gathering, interpretation, and use of information about student cognitive, behavioural and attitudinal outcomes for purposes of improvement" (Messerschmidt, 2016, p. 2). Dentro del ámbito académico, se considera como "conjunto de actividades (pruebas escritas, orales, prácticas, proyectos, trabajos, etc.) utilizadas en la valoración del progreso en el aprendizaje del estudiante en la unidad o módulo del curso" (Calderón y Escalera, 2008, p. 242).

Dentro del amplio espectro de posibilidades que se ofrecen en cuanto al análisis de la percepción del profesorado universitario sobre la evaluación, hemos focalizado la atención en cuatro aspectos que consideramos fundamentales a tener en cuenta para que el enfoque se aplique de manera correcta en los centros escolares: el empleo de la L1 (lengua materna) y L2 (lengua extranjera) en el aula, los tipos e instrumentos de evaluación y la evaluación del contenido, la lengua o ambas.

El empleo de la L1 y L2 en el aula ha sido motivo de investigación y discusión entre los académicos desde la implantación de los programas bilingües en los centros. Hall, Griffiths, Haslam y Wilkin (2012) afirman que "the opportunity to use their first language at school is a way of confirming language and meaning to support learning"

(p. 8). Sin embargo, ¿por qué algunos docentes siguen apoyando el uso de la L2 como la única lengua que se puede emplear en las asignaturas que se imparten con AICLE?

Este empleo de la L1 se considera un "useful communicative resource for bilingual" (Shin, 2013, p. 138). El cambio de lengua permite establecer conexiones entre ambas y aplicar el conocimiento adquirido en una lengua a la otra, además de otorgar una cierta seguridad al estudiante en su estadio inicial de aprendizaje. Cummins (1991) afirma que el empleo de la L1 y la L2 en el mismo contexto permite mejorar el aprendizaje de la segunda lengua sin que ello suponga un perjuicio para el alumno.

De acuerdo con Cummins (1979, 1991, 2000) citado en Paradis, Genesee y Crago (2004), "many language skills in the L1 could be shared or transferred to the L2 because they draw on similar common underlying proficiencies, such as abstract linguistic concepts, language learning skills, and perceptual cognitive skills" (p. 119). Shin (2013) afirma que el hecho de no permitir el empleo de la L1 en el aula es contraproducente porque "it prevents students from making connections to what they already know" (p. 140), es decir, se debe permitir a los alumnos crear relaciones durante el aprendizaje de ambas lenguas.

Con respecto a los tipos e instrumentos de evaluación, diversos autores (Hönig, 2009, 2010, Bazarra y Casanova, 2017) destacan dos tipos básicos de evaluación: la evaluación social que sirve para calificar, también denominada evaluación sumativa; y la evaluación pedagógica, cuyo objetivo es determinar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, también denominada evaluación formativa.

Además de los dos tipos de evaluación categorizados por su finalidad, destacamos los siguientes tipos de evaluación en función de los agentes evaluadores: la autoevalaución, en la que el alumno se evalúa a sí mismo, la coevaluación, donde los alumnos se evalúan entre ellos, y la heteroevalaución, en la que es el docente el que evalúa externamente al estudiante. Para poder llevar a cabo estos tipos de evaluaciones, el docente debe recurrir a una serie de instrumentos de evaluación. De acuerdo con Polo Martínez (2015), son las herramientas utilizadas para la observación sistemática, la puesta en práctica de un seguimiento apropiado y la justificación de la calificación del proceso de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza del docente. Asimismo, debemos tener en cuenta la técnica o técnicas a las que se encuentran asociados dichos instrumentos de evaluación (revisión de tareas, desarrollo de pruebas, entrevistas, observación). Entre algunos instrumentos, destacamos las tareas de clase, los proyectos, el portfolio, las pruebas orales y escritas, las entrevistas y el cuaderno de clase.

Por último, en referencia a la evaluación de contenido, lengua o ambos, de manera general, existen tres formas posibles para poder evaluar en los centros donde se aplica el enfoque AICLE:

- Se evalúa solo el contenido, tal y como se hace en las asignaturas de contenido en la lengua materna de la manera tradicional.
- Se evalúa solo la lengua, lo cual no tiene cabida en este enfoque ya que se centra en enseñar una material a través de la lengua, por lo que el principal objetivo debe ser la materia, no la lengua, lo cual no implica que no se deba tener en cuenta esta última en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se evalúa contenido y lengua: de acuerdo al CLIL Compendium, esta opción se considera la más recomendada, si se siguen una serie de pasos y se plantean instrumentos de evaluación adecuados para que sea una evaluación justa de acuerdo a los objetivos propuestos. "Testing and assessment apparatus need to be introduced which allow learners to show the breadth of their knowledge and skills in relation to both content and language" (Hönig, 2009, p. 27, 2010, p. 24).

Metodología de la investigación

Con el objetivo de conocer las percepciones del profesorado universitario con respecto a la evaluación en el enfoque AICLE, y más concretamente al empleo de la L1 (lengua materna) y L2 (lengua extranjera) en el aula, los tipos e instrumentos de evaluación y la evaluación del contenido, la lengua o ambas, se ha llevado a cabo un cuestionario anónimo a 17 profesores universitarios cuyo ámbito de trabajo tiene relación con el enfoque AICLE, cuyas preguntas abiertas y cerradas que permiten obtener la opinión sobre los diferentes aspectos de la evaluación antes mencionados con mayor profundidad.

Resultados

- Empleo de la L1 en el aula

Pregunta 1: ¿Permitiría a los alumnos utilizar la L1 en el aula?

Los resultados a la primera pregunta sobre el empleo de la lengua materna por parte de los alumnos nos muestran que la mitad de los encuestados abogan por el empleo de la L1 únicamente en el caso de que la comunicación no pudiera ser efectiva y el 34% lo permitiría sin tener en cuenta ningún requisito previo.

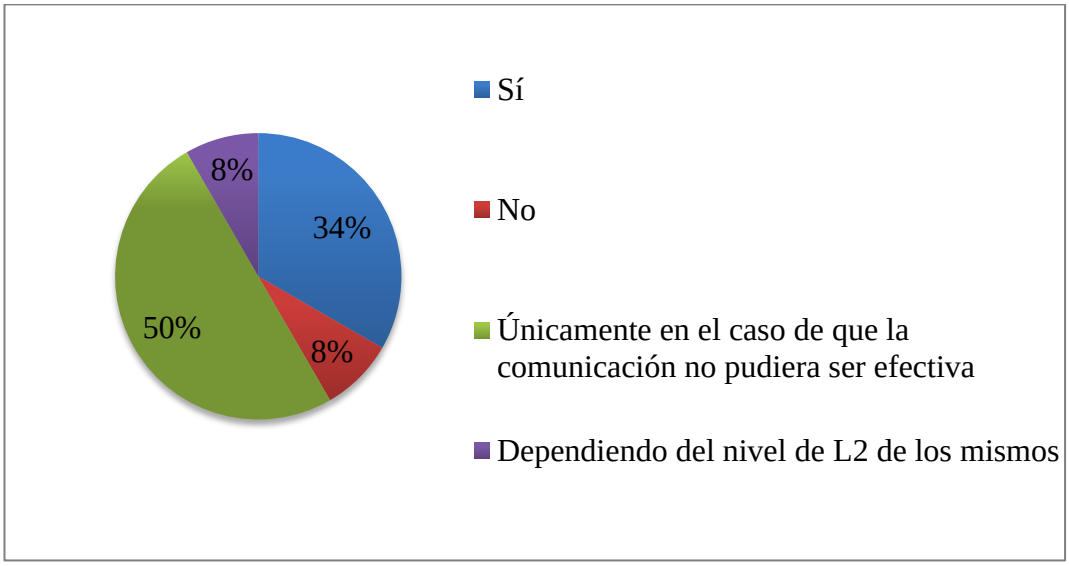


Figura 1. Uso de la L1 en el aula.

Pregunta 2: ¿En cuál de estas situaciones permitiría al alumno el cambio a L1? (discurso oral a la clase, debate, entrevistas, trabajos en grupo, intercambio escrito con los alumnos, intercambio oral con los alumnos, intercambio oral con otros maestros, pruebas escritas)

Destacamos entre las respuestas que el 58,3% de los encuestados permitiría el cambio de lengua extranjera a lengua materna en los trabajos en grupo y en el intercambio oral con los alumnos y un breve porcentaje (16,7%) lo permitiría en el discurso oral con los alumnos, en debates y al hablar con otros docentes.

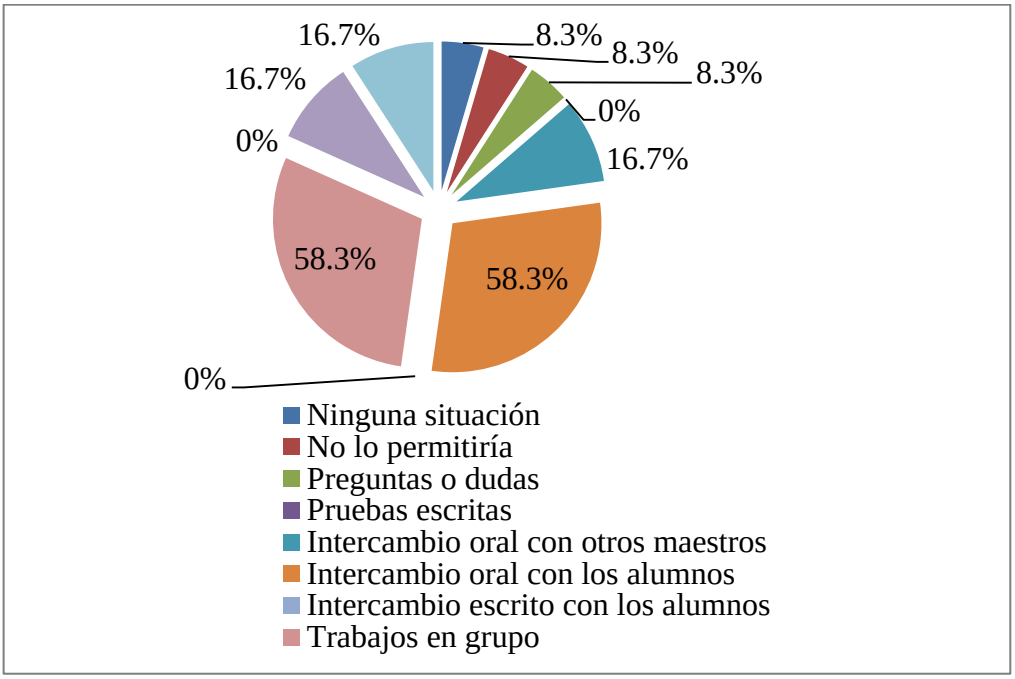


Figura 2. Situaciones de cambio de lengua por el alumno.

Pregunta 3: ¿Considera adecuado el uso de la L1 por parte del docente?

Tras analizar si el docente considera adecuado que los alumnos empleen la lengua materna en el aula, estudiamos si consideran correcto el empleo de la L1 por parte del docente que imparta clase a través del enfoque AICLE. El 67% de los encuestados se decantan por el empleo de la lengua materna mientras que el 33% rechazan su uso en el aula.

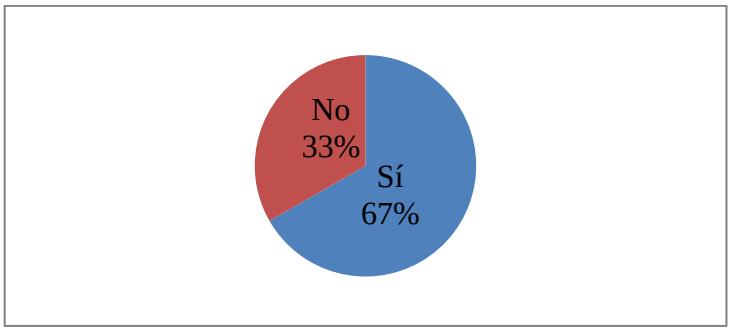


Figura 3. Situaciones de cambio de lengua por el profesor.

Si la respuesta anterior ha sido "sí", ¿en qué situaciones? (siendo 1= muy poco, 2= poco, 3= bastante, 4= mucho)

Se puede apreciar que un 37,5% del profesorado emplearía la lengua materna para corregir conductas disruptivas y para subsanar los errores cometidos en la lengua extranjera, así como para comprobar la correcta adquisición de los contenidos. Sin embargo un 55.6% emplearían muy poco la lengua materna para presentar contenidos nuevos de la asignatura o para favorecer la adquisición de nuevos contenidos.

(a) Presentar contenidos nuevos asociados al área de tu asignatura

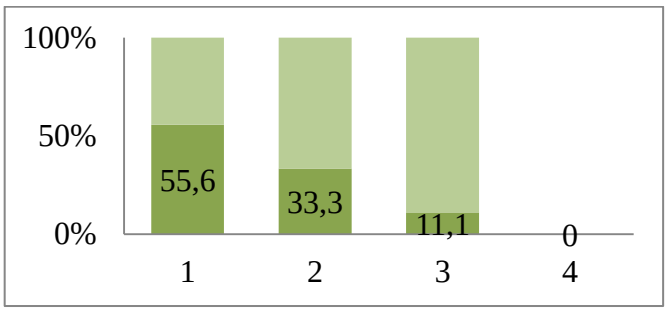


Figura 4. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (1).

(b) Aclarar dudas y comprobar el nivel de comprensión de los alumnos

Figura 5. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (2).

(c) Usar la L1 cuando compruebo que no se han entendido los contenidos presentados

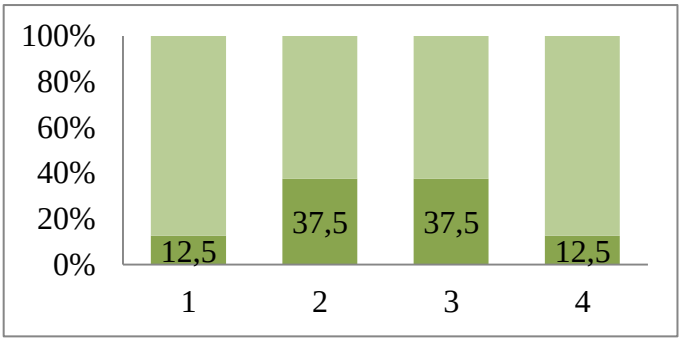


Figura 6. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (3).

(d) Subsanar errores en L2

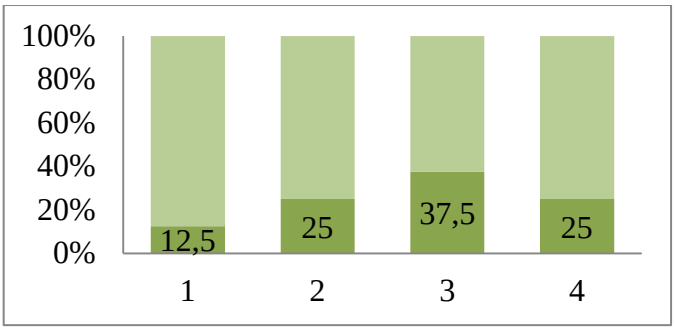


Figura 7. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (4).

(e) Corregir conductas negativas o disruptivas

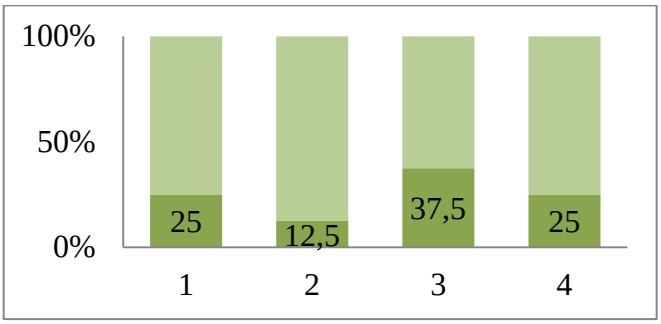


Figura 8. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (5).

(f) Favorecer la producción de nuevos contenidos en L2

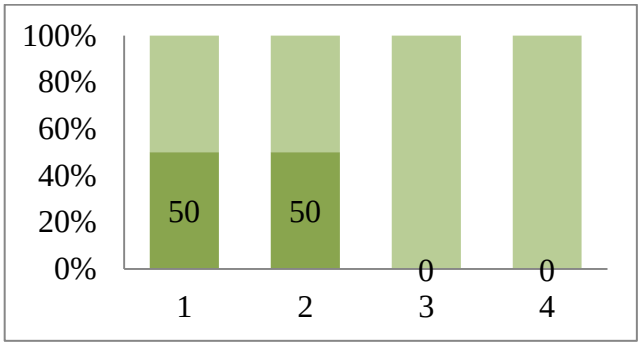


Figura 9. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (6).

(g) Evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos

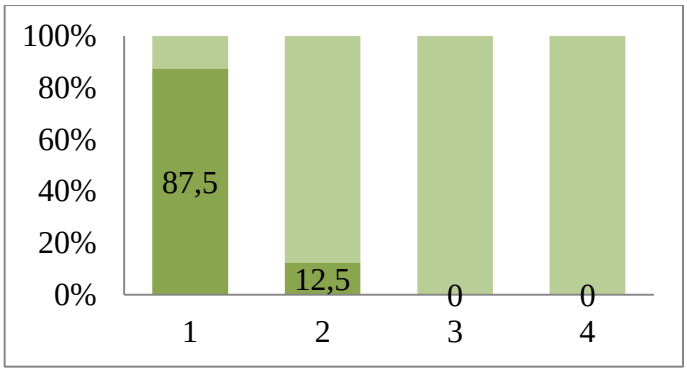


Figura 10. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (7).

- Empleo de la L2 en el aula

Pregunta 1: ¿En cuál de estas situaciones favorecería el empleo por parte de los alumnos de la L2 en el aula? (discurso oral a la clase, debate, entrevistas, trabajos en grupo, intercambio escrito con los alumnos, intercambio oral con los alumnos, intercambio oral con otros maestros, pruebas escritas)

Los resultados muestran unanimidad en cuanto al empleo de la lengua extranjera en las pruebas escritas. El 91,7% de los encuestados aprueban el uso de la L2 en entrevistas y trabajos en grupo, así como en el intercambio oral con docentes y entre compañeros.

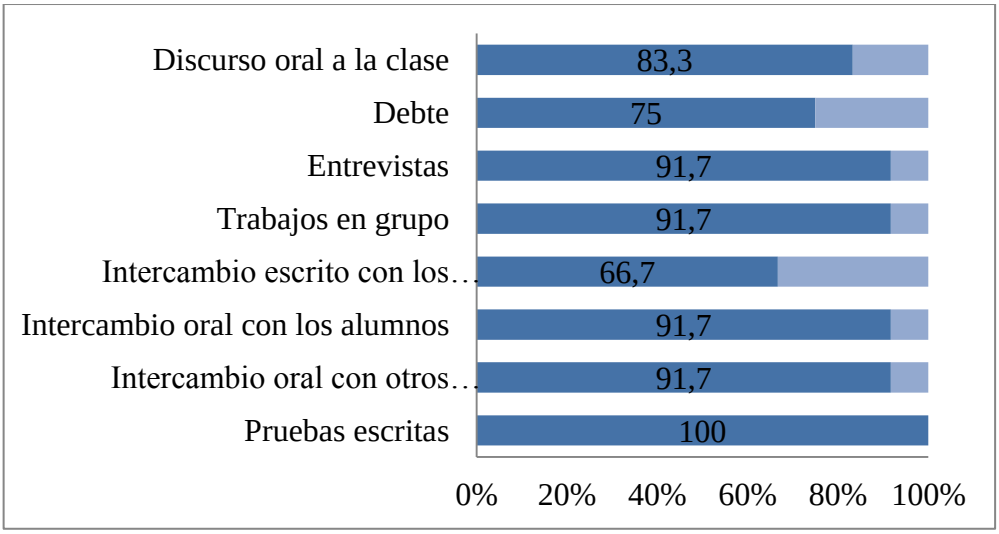


Figura 11. Uso de la L2 en el aula.

Pregunta 2: En relación a la presentación comprensible de los contenidos de la asignatura en L2 indique, según el criterio señalado, qué uso de la L2 (inglés) emplearía en su asignatura (siendo 0= nada, 1= muy poco, 2= poco, 3= bastante, 4= mucho).

La mayor parte del profesorado emplearía la lengua extranjera para presentar de manera compresible el contenido de su asignatura. Es de destacar que un porcentaje mínimo (8,3%) emplearía en menor medida la L2 para aclarar dudas y comprobar el nivel de compresión de los alumnos.

(a) Elaborar mapas conceptuales y lluvias de ideas para presentar contenidos en L2

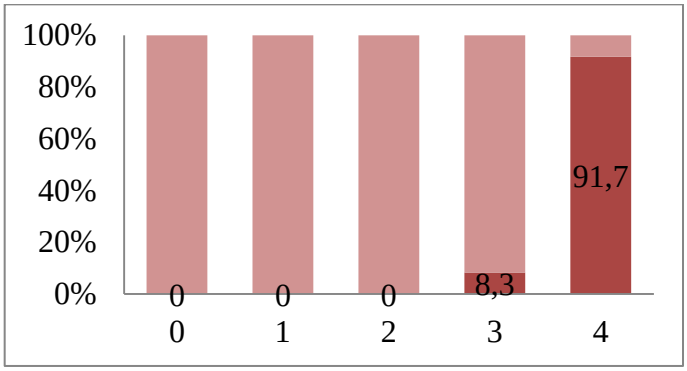


Figura 12. Presentación del contenido en L2 (1).

(b) Explicar los contenidos en L2 con la ayuda de visuales, gráficos, etc.

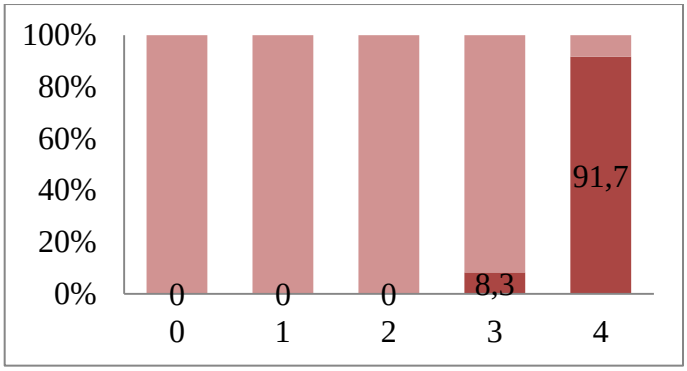


Figura 13. Presentación del contenido en L2 (2).

(c) Enlazar los contenidos nuevos con las experiencias y conocimientos previos del alumnado

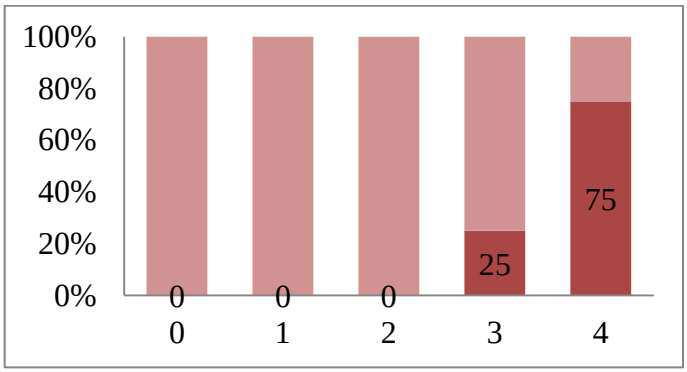


Figura 14. Presentación del contenido en L2 (3).

(d) Dar ejemplos prácticos sobre el significado de los contenidos

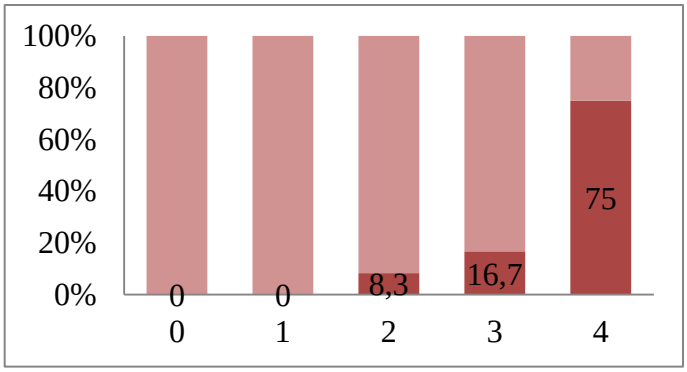


Figura 15. Presentación del contenido en L2 (4).

(e) Aclarar dudas y comprobar el nivel de compresión de los alumnos de un modo continuo

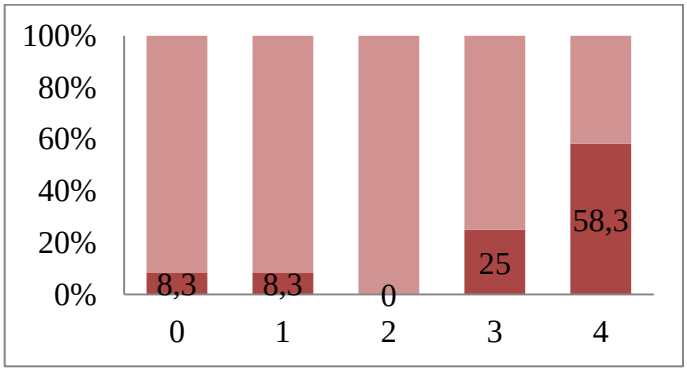


Figura 16. Presentación del contenido en L2 (5).

- Tipos e instrumentos de evaluación

Pregunta 1: ¿Qué tipo de evaluación emplearía en el aula?

Los resultados muestran una clara inclinación por la evaluación formativa y continua con respecto a la evaluación sumativa.

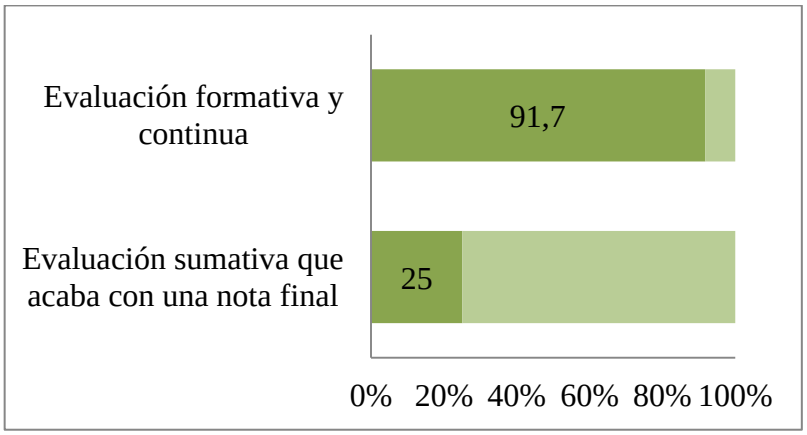


Figura 17. Tipos de evaluación.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de instrumentos emplearía en la evaluación?

Se pone de relevancia el interés de las exposiciones orales como instrumento de evaluación (100% de los docentes la emplearían). Además destacan los exámenes escritos (83,3%), proyectos y entrevistas (66,7%) como instrumentos de evaluación que los docentes usarían en el aula.

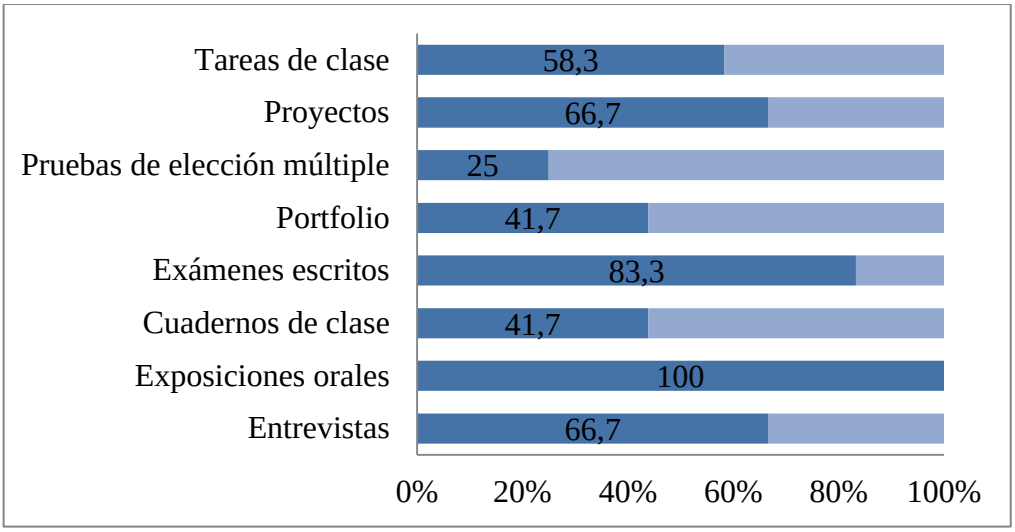


Figura 18. Instrumentos de evaluación.

- Evaluación de contenido y lengua

Pregunta 1: Cuando evalúa a los estudiantes en su asignatura AICLE, ¿se centraría en la lengua extranjera, el contenido o en ambas? ¿Por qué?

Más de la mitad de los encuestados (58,3%) abogan por la evaluación tanto de contenido como de lengua, mientras que un 33% evaluaría únicamente el contenido.

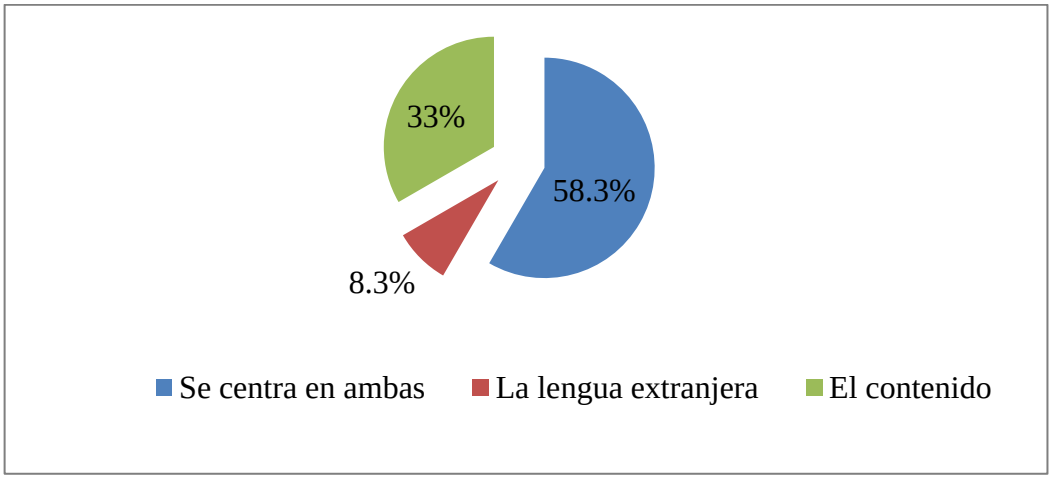


Figura 19. Evaluación de contenido y/o lengua.

A continuación se especifican respuestas que los encuestados han añadido.

- Se centra en ambas: es necesario considerar la lengua (aunque no sea el foco principal, o ni siquiera tenga un 50% de importancia en relación al contenido), al menos una parte de la evaluación debe centrarse en ella para asegurarse que le alumnado le dedica la atención necesaria ("lo que no se evalúa no se estudia") y de que es capaz de desarrollar las destrezas comunicativas imprescindibles para acceder a y transmitir el contenido.
- Se centra en ambas: porque se deben adquirir conocimientos a la vez que aprenden la lengua. Considero que es importante evaluar la lengua de manera explícita para saber si el enfoque está funcionando.
- El contenido: porque la ley lo indica así, aunque no estoy de acuerdo. Si lo que se pretende es que mejoren el idioma, al igual que las faltas de ortografía han penalizado siempre en castellano, los errores de lengua deberían penalizar en las asignaturas AICLE.

Pregunta 2: En el caso que considere que la lengua debe ser evaluada en cierto grado, considera "muy importante", "importante", "parcialmente importante", "nada importante": la correcta pronunciación de las palabras, la habilidad para improvisar, el conocimiento del vocabulario, el conocimiento de los contenidos, el uso de expresiones faciales, gestos y movimientos del cuerpo, la exactitud en la gramática, la claridad en la exposición, la capacidad para reformular, la capacidad para entender y ser entendido.

Entre las respuestas, destacamos que los docentes consideran muy importante la capacidad de entender y ser entendido y la correcta pronunciación de las palabras, además del conocimiento del contenido y la capacidad de reformulación.

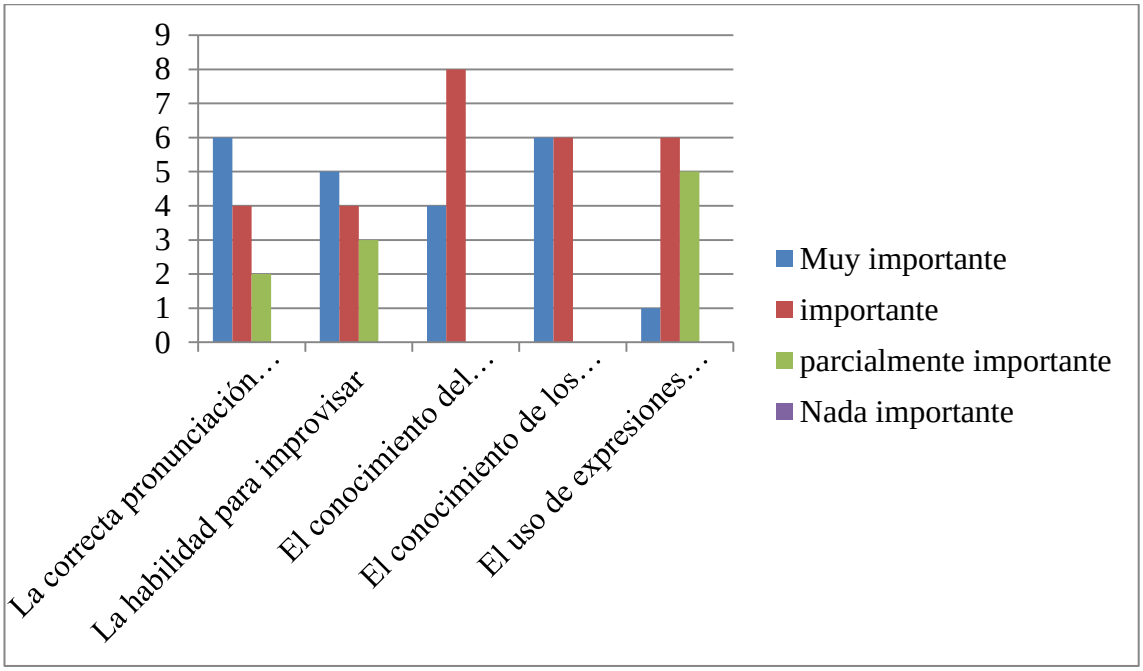


Figura 20. Evaluación de la lengua (1).

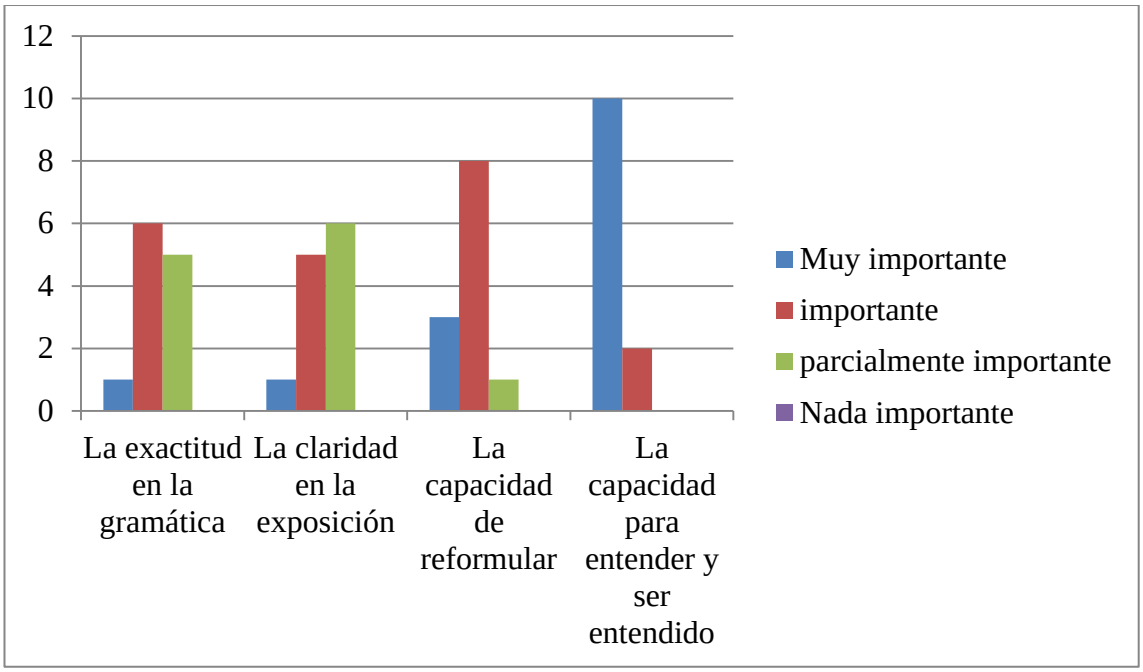


Figura 21. Evaluación de la lengua (2).

Pregunta 3: ¿Considera que la incorrección lingüística por parte del alumno debería penalizarse? ¿Por qué?

Mientras que una minoría del profesorado (33%) no penalizaría al alumno debido a la incorreción lingüística, el 67% de los mismos sí penalizaría.

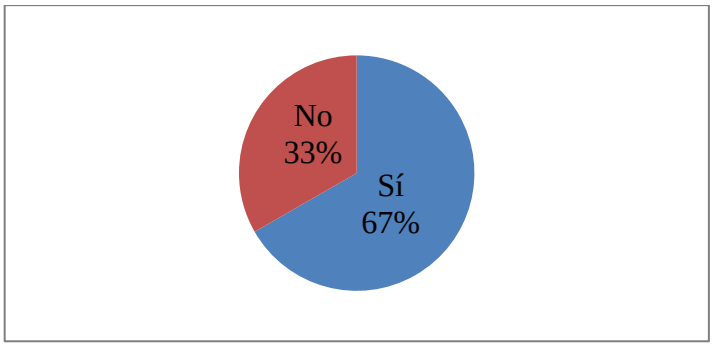


Figura 22.Penalización de la lengua.

A continuación se especifican respuestas que los encuestados han añadido.

- Sí: porque es parte del aprendizaje.
- Sí: dependiendo del grado de incorreción y del nivel de los alumnos, pero si el objetivo del enfoque es que los alumnos aprendan la L2, es necesario que se evalúe y penalice.
- Sí: se debería penalizar aunque sea levemente, siempre que la incorreción afecte a algún aspecto lingüístico que debiera haber sido ya dominado según la etapa en la esté el alumno.

- No: en el caso de la enseñanza de contenido, debería dársele un *feedback* al alumno sobre los errores cometidos, pero nunca penalizar.

Conclusiones

La presente investigación se ha diseñado para conocer la percepción del profesorado universitario con respecto a la evaluación en el enfoque AICLE. Los resultados de este estudio advierten que, con respecto al empleo de la L1/L2 en el aula, es necesario que el profesorado se replantee la consideración que se le otorga a la lengua materna y los beneficios e inconvenientes que puede plantear su uso en el aula. Para que los cambios entre la lengua materna y la extranjera no estén sometidos al azar del momento, es necesario que los futuros docentes consideren y planifiquen las sesiones teniendo en cuenta y permitiendo ocasiones de cambio de lengua para arraigar el conocimiento de ambas lenguas en el alumnado. Además, debemos considerar que el profesor puede permitir a los alumnos el cambio de lengua, pero su docencia también se ve afectada por esos posibles cambios, pudiendo el docente realizar también ese cambio lingüístico.

Además, con respecto a los tipos e instrumentos de evaluación, es necesario ser conscientes de la realidad en los centros, y consideramos que no es posible eliminar por completo la evaluación sumativa. Sin embargo, recomendamos que se apliquen técnicas e instrumentos de evaluación que favorezcan esa evaluación formativa, mucho más beneficiosa para el alumnado que únicamente la evaluación sumativa. Es de destacar que el desarrollo de las destrezas orales sigue en auge, ya que el 100% de los encuestados consideraría adecuado el empleo de exposiciones orales como instrumento de evaluación.

En referencia a la evaluación de contenido, lengua o ambas, consideramos que, aunque se le debe otorgar la mayor parte del peso al contenido ya que se trata de una asignatura no lingüística, no podemos obviar que la lengua es el vehículo para demostrar que el alumno ha adquirido dicho contenido. Si el lenguaje no es lo suficientemente apropiado (dentro de un margen de errores dependiendo del nivel), en algunos casos y dependiendo del instrumento de evaluación que se utilice, afecta negativamente a la calidad del contenido. Con respecto a la penalización de errores, consideramos que es necesario señalizar al alumno los errores que comente. Y si empleamos una evaluación formativa, aunque el error penalice, se subsana debido a las características de ese tipo de evaluación, continua e integradora.

Debemos considerar las limitaciones del presente estudio debido a la falta de representatividad del número de respuestas obtenidas. La realización del mismo estudio con un mayor número de encuestados nos permitirá ahondar en la percepción del profesorado universitario sobre la evaluación en el enfoque AICLE. Los próximos estudios deberían avanzar en la línea de los de Bonnet y Breidbach (en Llinares y Morton, 2017), que indican que "not only teachers' explicit knowledge but also their implicit knowledge and pedagogical orientation, hence their professional identity", lo cual nos permitirían extraer conclusiones sobre el efecto real que supone la influencia del profesorado universitario en la enseñanza a través del enfoque AICLE.

Referencias bibliográficas

Bazarra, L. y Casanova, O. (2017). *La escuela ya no es un lugar: la revolución metodológica está creando el futuro*. Madrid, España: ArcixFormación.

Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 para promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Región.

Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). Orden de 22 de junio de 2017 por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Bonnet, A., y Breidbach, S. (2017). CLIL teachers' professionalization. En A. Llinares y M. Morton (Eds.). *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 269-286). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.

Calderón Patier, C. y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior (EEES). *Educación XX1, 11*, 237-256. Recuperado de http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111

Catalán, R. M. J., y De Zarobe, Y. R. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 81-92.

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children, En E. Bialystok (Ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Genesee, F., Paradis, J., y Crago, M. B. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning, 11*. Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.

Hall, D., Griffiths, D., Haslam, L., y Wilkin, Y. (2012). *Assessing the needs of bilingual pupils: Living in two languages*. Nueva York, NY: Routledge.

Hönig, I. (2009). *Assessment in CLIL* (Tesis Doctoral, Uniwien).

Hönig, I. (2010). *Assessment in CLIL: theoretical and empirical research*. Saarbrücken, Alemania: VDM Publishing.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, *1*, 31-42.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols Martín, M. J. (2012). *European framework for CLIL teacher education*.

Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

Messerschmidt, J. A. (2016). *Foundation of Academic Assessment*.

Polo Martínez, I. 2015. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables, *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23(online). Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase_23_15_polo.pdf

Shin, S. (2013). *Bilingualism in school and society: Language, identity and policy*. New York, NY: Routledge

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS ORAL A TRAVÉS DEL ENFOQUE ORAL

Inmaculada Clarens
Universitat de Barcelona

Resumen: La presente comunicación versa sobre el desarrollo de dos proyectos de innovación para la enseñanza del inglés en ciclo superior de educación primaria. Ambos proyectos han sido implementados en centros de especial dificultad situados en barrios periféricos de poblaciones cercanas a Barcelona. Estos proyectos pretenden favorecer el aprendizaje de la lengua inglesa oral en contextos donde existe una sensación generalizada de fracaso en la enseñanza de la asignatura de inglés por la tipología del alumnado. La implementación de estos proyectos ha supuesto diseñar y realizar actividades lúdicas y significativas en el aula, incrementar la motivación de los alumnos, y obtener resultados altamente satisfactorios para toda la comunidad educativa.

Palabras clave: Enfoque oral, enseñanza de Inglés lengua extranjera, prácticas innovadoras, atención a la diversidad

Abstract: This communication presents two different EFL innovative projects which have been implemented in different high-risk schools located in low-income suburbs near Barcelona city. These projects focus on learning a foreign language orally in contexts with social exclusion risk and low motivation towards these language learning. The implementation of both projects has resulted in the design of meaningful and motivational activities, students' motivation increment, and good results which fulfil students' and teachers' expectations.

Key words: Oral approach, English as a foreign language (EFL), English Language Teaching (ELT), innovative school practices, diversity outreach

Introducción

El currículum de educación primaria en Cataluña establece el conocimiento, como mínimo, de una lengua extranjera con el objetivo de adquirir las competencias básicas establecidas en el marco europeo común de referencia para las lenguas (MRE).

El MRE describe los conocimientos, las destrezas y las actitudes que deben desarrollar los alumnos para ser competentes en la lengua extranjera objeto de estudio, en nuestro caso, la lengua inglesa. Para que haya eficacia comunicativa, necesitan adquirir las competencias generales y las competencias comunicativas, desarrollando la capacidad para poner en práctica estas competencias empleando las estrategias necesarias.

El *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya* lleva promoviendo nuevas técnicas y metodologías de enseñanza de la lengua extranjera desde el año 1983 (Lorenzo & Piquer, 2013), aunque los resultados no son tan satisfactorios como cabría esperar, analizados los resultados del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu. Asimismo, la expresión oral no se evalúa ni al finalizar la educación primaria ni al finalizar la ESO aunque, extrapolando los resultados de las competencias evaluadas, se cree que un alto porcentaje del alumnado no es capaz de comunicarse en lengua inglesa de una manera efectiva cuando termina la enseñanza obligatoria. Este problema se debe seguramente al hecho de que casi no hay actividades exclusivamente orales y tampoco no se controla ni la cantidad ni la calidad

del input recibido por parte de los alumnos. Además, como el aprendiz está en contacto con la lengua escrita desde el principio, se favorecen las interferencias y las transferencias de la L1 hacia la LE, provocando que se pronuncie la lengua extranjera siguiendo los modelos de pronunciación de la lengua materna.

Los profesores de inglés, cuando el alumnado ya tiene adquiridas las competencias de leer y comprender y escribir, tienden a centrarse más en la gramática y en la parte escrita de la lengua. Sin embargo, la lengua oral es muy importante porque es la base de la comunicación entre las personas. El proyecto de innovación educativa que aquí se presenta se centra en el **enfoque oral**, descrito más adelante.

Contexto

Las dos propuestas didácticas planteadas en el proyecto fueron desarrolladas sin tener presente ninguna escuela en concreto, sino con la idea de poder ser usada en cualquier escuela pública de Cataluña. La flexibilidad de las actividades posibilita la adaptación de las mismas a cualquier realidad escolar, aunque ambas experiencias se han llevado a cabo en dos centros de educación infantil y primaria de especial dificultad de la periferia de Barcelona, escuelas que dependen del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, acogiendo los niveles educativos de Educación Infantil y Educación Primaria.

El primer centro se encuentra en un barrio marginal en una ciudad cercana a Barcelona. En dicho barrio, se establecieron numerosas familias de etnia gitana. Las familias no pertenecientes a esta etnia decidieron llevar a sus hijos/as a otras escuelas de la ciudad, fuera de su propio barrio. Este éxodo propició que en el centro quedaran solamente alumnos de etnia gitana.

Los ascendientes de estos alumnos presentan un bajo nivel educativo y no ven la necesidad de que sus hijos vayan a la escuela. Se ven obligados a llevarlos para poder recibir ayudas. Las familias sobreviven gracias a estas ayudas o a empleos de dudosa legalidad.

La motivación del alumnado es bastante baja; no ven la necesidad de aprender las dos lenguas oficiales en Cataluña y mucho menos una lengua extranjera porque toda su vida se desarrolla dentro del barrio y tienen suficiente con el castellano, bastante deteriorado, que hablan con sus familias y amigos.

El segundo centro fue creado en el año 1978 y se encuentra ubicado en una población del anillo metropolitano de Barcelona dentro de un barrio nacido fruto del crecimiento industrial de la zona y de la fuerte inmigración de los años 60 y 70. En el mismo barrio hay otras dos escuelas públicas de Educación Infantil y Primaria, así como gran cantidad de servicios públicos.

Los alumnos que asisten al centro proceden tanto del mismo barrio como de otros barrios de la ciudad. La inmigración ha crecido mucho en los últimos años en la propia población y también en la escuela. Aunque en la localidad hay una comisión de matriculación que vela por la distribución equitativa de los alumnos inmigrantes o con necesidades educativas especiales, la realidad es que, de los siete centros de Educación Infantil y Primaria que hay en la ciudad (seis públicos y uno concertado), dos tienen un

mayor número de inmigrantes y uno de ellos es la escuela que presentamos. Desde el curso 2014-2015, la escuela ha sido catalogada como "centro de especial dificultad" por el *Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya*, por la tipología del alumnado.

En una sociedad como la nuestra en la que la inmigración está cada vez más presente, es necesario potenciar el respeto y el conocimiento de las diferentes culturas presentes en las aulas implicadas en el proyecto, incorporándolas y relacionándolas con la cultura propia de Cataluña y la de la lengua extranjera objeto de estudio. El hecho de que cada vez lleguen más alumnos procedentes de otros países con un desconocimiento total de las dos lenguas obligatorias en Cataluña, catalán y castellano, permite motivar a los alumnos y hacerles ver la necesidad de aprender otras lenguas para poder comunicarse eficazmente en contextos definidos. Así, la lengua extranjera se hace necesaria e indispensable para crecer dentro de nuestra sociedad cada vez más cambiante y con más diversidad cultural y lingüística.

Con el fin de potenciar la enseñanza de la lengua inglesa desde edades tempranas, se realizó un proyecto de tres años de duración para la introducción de la lengua inglesa oral en Educación Infantil. El proyecto se llevó a cabo durante tres cursos consecutivos, desde septiembre del 2008 hasta junio del 2011, siendo la profesora de inglés que presenta la práctica innovadora la responsable del mismo. Desde el curso 2008-2009, se imparten clases de lengua inglesa a partir de P3.

Desde el curso 2006-2007, se lleva realizando un programa de innovación educativa en ciclo superior que se pilotó con buenos resultados en la investigación acción desarrollada en la tesis doctoral: La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria, de la Dra. Clarens (2015).

La necesidad de fomentar el interés por aprender la lengua inglesa dentro de los contextos descritos llevó al diseño de actividades motivadoras, orales y que pudieran llevarse a cabo con un reducido presupuesto. El proyecto de innovación educativa con sus dos propuestas didácticas se presenta a continuación.

Descripción y proceso de los proyectos de innovación docente

El proyecto de innovación educativa aquí planteado está pensado para el ciclo superior de Educación Primaria. Consta de dos propuestas didácticas: una para 5º (*Agent's game*) y otra para 6º (*The castle adventure*). Ambas propuestas se llevan a cabo a lo largo del curso escolar dentro del horario establecido para la asignatura de Lengua Inglesa. De las tres sesiones semanales, una se dedica íntegramente a la realización de los juegos.

El diseño de las propuestas parte de la idea de que una lengua se aprende usándola, no aplicando sus reglas teóricas. Por esa razón, las actividades presentadas son muy lúdicas y motivadoras; en ellas, los alumnos se encuentran inmersos fónicamente en la lengua inglesa durante las sesiones dedicadas a la misma, tienen interlocutores habituales porque deben hablar la lengua entre ellos y con el profesor en todo momento, y están usándola en contextos significativos, es decir, tienen que "hacer algo" con la lengua inglesa para alcanzar diversas metas.

La primera propuesta, *Agent's game*, consiste en un juego de aventura en el cual los alumnos son "agentes especiales" que deberán llevar a cabo "misiones" para resolver un enigma final. Todas las tareas ("misiones") están pensadas para trabajar la lengua inglesa oralmente y que los estudiantes practiquen diferentes estructuras y adquieran nuevo vocabulario y/o consoliden el que ya conocían de una manera lúdica y divertida, trabajando al mismo tiempo los objetivos didácticos y los específicos prescriptivos del currículum de educación primaria. La flexibilidad de la propuesta permite que se pueda adaptar fácilmente a cada realidad concreta.

La segunda propuesta, *The castle adventure*, consiste en un juego de mesa en el que los alumnos son "caballeros" que deben ir superando pruebas a lo largo de las 59 casillas presentes en el tablero de juego hasta llegar al castillo del ogro y encontrar el tesoro. El Mago Merlín (el profesor) explicará la prueba en inglés y todos los miembros de los diferentes equipos deberán esforzarse en conseguirla. Es importante destacar que todos los grupos realizan todas las pruebas, aunque no sea su turno para implicar a todos en las diferentes actividades. Las pruebas que deben realizar son cortas, lúdicas, motivadoras y afianzan los contenidos adquiridos en el juego realizado el curso anterior.

Ambos juegos están diseñados para que los niños trabajen en pequeños grupos cooperando entre ellos continuamente. No son rivales de los otros grupos porque al final todos resuelven el caso o encuentran el tesoro y ganan el premio. Tampoco se crea rivalidad dentro de los mismos grupos porque necesitan resolver todas las misiones o pruebas ayudándose. Asimismo, el profesor puede atender a la diversidad porque puede disminuir o ampliar la dificultad de las pruebas según el nivel de cada alumno. Es mejor hacer los grupos con estudiantes de diferentes niveles porque podrán ayudarse los unos a los otros. Cabe recordar que todas las explicaciones se darán en inglés. Aunque nos parezca que los alumnos no nos entienden, sí lo hacen y además contamos con mucho soporte visual y con recursos no verbales para hacernos entender. Cuanto más *input* reciban los alumnos a lo largo de las sesiones -por parte del maestro y por parte de los propios compañeros-, más *output* serán capaces de producir.

Ambas propuestas presentan actividades de recepción, de producción, de interacción y de mediación que acompañan al estudiante a lo largo de su proceso de aprendizaje. Estos cuatro tipos de actividades se interrelacionan continuamente dentro del aula, promoviendo un desarrollo integral del alumno.

Fases de la actividad

1. Al inicio de las actividades, el maestro explica a los alumnos lo que deben hacer, suministrando un *input* significativo, comprensible y de calidad. Es significativo porque está inmerso dentro de un gran proyecto y los aprendices tienen la necesidad de atender porque les interesa aquello que se les está explicando. Es comprensible porque se usan numerosas imágenes y se gesticula para explicar las diferentes actividades que siguen un hilo conductor que facilita esta comprensión. Es de calidad porque lo suministra el maestro y es un buen modelo a seguir.

2. Una vez explicada la actividad los alumnos deben interaccionar, mediar y negociar entre ellos para llegar a un consenso y poder realizar la tarea de manera

satisfactoria. A principio de quinto, negocian en su lengua materna aunque, a medida que avanza el curso, cada vez usan más la lengua inglesa al prepararse las diferentes actividades. El aula no es un contexto natural, pero los alumnos se relacionan como si lo fuera porque sienten la necesidad de hacerlo ya que lo que se les propone les atrae y necesitan negociar para seguir avanzando. Mientras los grupos interaccionan y median, el maestro puede observarlos, guiarlos en el proceso y atender la diversidad si es necesario.

3. Una vez cuentan con el *input* necesario y han interaccionado con sus compañeros de grupo es el momento de conocer que *output* son capaces de producir. Para ello, realizan exposiciones orales delante de sus compañeros. Al inicio del primer juego, tienen mucha vergüenza, pero, poco a poco, pierden la timidez y se sienten más seguros de sí mismos, siendo capaces de hablar en inglés delante de la clase, lo cual, a su vez, mejora su fluidez.

4. Otro punto importante dentro de las propuestas es la evaluación, palabra que asusta a los estudiantes. A través de las tareas, se evalúa el aprendizaje, el proceso y el producto final, así como la acción docente. En ambas propuestas, la evaluación del aprendizaje y del proceso es continua y conjunta: se realizan evaluaciones individuales y grupales, tanto por parte del maestro como por parte del alumnado. Cada alumno es consciente en todo momento de su propio proceso de aprendizaje, es decir, de su propio esfuerzo y de su propio progreso. Asimismo, se valora la viabilidad de las tareas propuestas para ir introduciendo mejoras en caso necesario, y las estrategias que ayuden a mejorar la práctica docente y el desarrollo de los juegos.

Base metodológica

Aunque se han dedicado (y se siguen dedicando) muchos esfuerzos a cambiar la metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras (Lorenzo & Piquer, 2013), la realidad es que no nos hemos alejado demasiado de los métodos tradicionales. Mientras los alumnos no conocen la lecto-escritura, las actividades en lengua inglesa son orales, basadas en fomentar la comprensión oral y un poco de expresión oral. La producción por parte de los alumnos se suele basar en la repetición de palabras o estructuras sintácticas determinadas durante un tema y pocas veces se integran en las lecciones siguientes. La situación empeora a partir de que pueden leer y escribir porque las actividades se centran mucho en la lectura y escritura, algo en la comprensión oral y muy poco en la expresión oral, sobre todo si la entendemos como una actividad comunicativa. Los libros de texto actuales presentan un diseño más atractivo para los alumnos e incluyen recursos y materiales que incorporan el uso de nuevas tecnologías, aunque la metodología presentada sigue basada en la lengua escrita y ofrece pocas oportunidades a los aprendices de usar la lengua oralmente y de manera significativa.

El **enfoque oral** es una forma de referirnos a la enseñanza de la lengua oral de manera exclusivamente oral, es decir, sin mediación de la lengua escrita. Cuando Giralt (2011) habla de enfoque oral no lo presenta como un enfoque prescriptivo sino como un enfoque que se asienta en un modelo metodológico basado en la interacción comunicativa. Describe una manera de enseñar pronunciación presentando los factores

(de aprendizaje y adquisición, metodológicos, visuales, lúdicos, de motivación y afectivos), los procesos y las estrategias que tienen lugar. Intentaremos describir el enfoque oral desde nuestra propia visión, integrando el modelo propuesto por Giralt.

El enfoque oral lo entendemos como una "filosofía de trabajo" que tiene como finalidad la adquisición de la competencia comunicativa desde una vertiente exclusivamente oral de la lengua extranjera objeto de estudio –la lengua inglesa en nuestro caso. Todas las actividades y tareas propuestas se realizarán única y exclusivamente usando la lengua meta.

Para activar la competencia lingüística y comunicativa del aprendiz de una lengua extranjera, partiremos de actividades lingüísticas que tengan que ver con la recepción, la producción, la interacción y la mediación, tal y como se afirma en el MRE (Consejo de Europa, 2001).

El aula no es un contexto natural, pero el enfoque oral pretende convertir este espacio en un contexto apropiado que favorezca el intercambio comunicativo entre los alumnos y los convierta en interlocutores válidos (Vez, 1998).

La lengua se aprende usándola. El enfoque oral parte de pequeñas tareas o actividades que se encuentran inmersas dentro de un proyecto final. Las tareas comunicativas involucran a los estudiantes y les ayudan a comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma. En educación primaria, estas pequeñas tareas o actividades comunicativas son muy variadas, significativas y de poca duración, promoviendo un uso continuo de la lengua meta que fomenta la creatividad. Estas tareas o actividades se presentan como "juegos", aumentando la motivación de los alumnos.

Las tareas son exclusivamente orales, sin ninguna mediación de la lengua escrita para evitar interferencias y transferencias de la L1 a la LE.

- **Recepción**

Nuestra propuesta parte de la idea que un aprendiz debe estar expuesto el máximo de tiempo posible a la lengua extranjera que quiere aprender, pero siguiendo unas directrices. Las sesiones deberían estar repartidas a lo largo de la semana -a ser posible diariamente- y el *input* oral recibido debe tener unas características especiales. Según Krashen (1982), el *input* debe ser comprensible, ser interesante y/o relevante para el aprendiz, no estar secuenciado gramaticalmente, ser suministrado en cantidades suficientes, sin agredir el filtro efectivo del aprendiz y ofrecer herramientas para desenvolverse en el mundo real con hablantes nativos. En definitiva, el *input* oral debe ser significativo, comprensible y de calidad. En los primeros estadios, el maestro será el mayor suministrador de *input*, junto con otros recursos audiovisuales, pero con la idea de conseguir que los propios alumnos también sean suministradores de *input*.

- **Producción**

La producción va encaminada a mejorar la *fluidez oral*, es decir, a adquirir una competencia comunicativa eficaz para poder comunicarse oralmente y de manera inteligible con hablantes de dicha lengua.

La pronunciación no debe enseñarse a partir de los sonidos aislados sino dentro de un discurso contextualizado teniendo en cuenta los fenómenos suprasegmentales de la lengua: el acento, el ritmo y la entonación (Cantero, 2003), para dar sentido a aquello que están produciendo. En este sentido el maestro permitirá escribir la pronunciación de las palabras y/o frases pero según la apreciación personal de cada estudiante, es decir, no se trabajará mediante la transcripción fonética, sino que cada alumno usará su propia estrategia.

Asimismo se respetará la *interlengua* de cada alumno, atendiendo al propio ritmo de aprendizaje y evitando las continuas correcciones gramaticales que entorpecen el discurso. La finalidad de la producción no es la corrección fonética y gramatical sino la comunicación. Respetaremos las incorrecciones siempre que no obstaculicen la inteligibilidad del discurso y, si las corregimos, lo haremos de forma indirecta, repitiendo la frase correctamente, nunca de manera sancionadora porque nos interesa que el alumno hable el máximo posible y no se sienta intimidado por los propios compañeros o por el profesor.

- **Interacción**

Este es un concepto clave dentro del enfoque oral. La enseñanza de la lengua oral no puede basarse en una relación bidireccional entre el alumno y el profesor, sino que debe ser multidireccional y todos los integrantes, alumnos y maestro, deben interaccionar dentro del aula y convertirse en interlocutores habituales que negocian significados relevantes para ellos.

Para potenciar esta interacción entre iguales, es muy relevante la situación del alumnado dentro del aula. Desde el enfoque oral se propone agrupar a los estudiantes en grupos de 4 (máximo 5) alumnos heterogéneos, es decir, que en todos los grupos haya tanto niños como niñas así como diferentes niveles de aprendizaje. Este tipo de agrupamiento permite todo tipo de actividades: individuales, de parejas y de grupo. El trabajo cooperativo en grupo favorece la creatividad, facilita la realización de las tareas, fomenta las relaciones sociales, involucra a todos en el proceso, compensa las deficiencias individuales, da seguridad, aumenta el aprendizaje y favorece el crecimiento personal (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). En un primer estadio, permitiremos la interacción entre iguales usando su lengua habitual ya que, en los primeros cursos de primaria, no tienen un conocimiento de la lengua extranjera suficiente para usarla en negociaciones, aunque fomentaremos su uso de manera natural y progresiva.

Asimismo, la interacción entre iguales y el trabajo grupal favorece la atención a la diversidad, ya que se ayudan unos a otros, entran en contacto con otros modelos lingüísticos y facilitan la labor del profesor que puede atenderlos más fácilmente.

- **Mediación**

La mediación dentro del contexto que nos ocupa -enseñanza de la lengua inglesa oral en educación primaria- la entendemos como una estrategia que puede ayudar a la interacción entre iguales, a través del uso de ciertas microhabilidades orales, como pueden ser las explicaciones, las aclaraciones o las negociaciones.

Estos cuatro conceptos -*recepción, producción, interacción y mediación*- no funcionan aisladamente sino que se interrelacionan continuamente en la dinámica de aula generada a través del enfoque oral y deben trabajarse de forma conjunta para fomentar el desarrollo integral del alumnado.

El aula no es un contexto natural, pero el enfoque oral pretende convertir este espacio en un contexto apropiado que favorezca el intercambio comunicativo entre los alumnos y los convierta en interlocutores válidos (Vez, 1998).

La lengua se aprende usándola. El enfoque oral parte de pequeñas tareas o actividades que se encuentran inmersas dentro de un proyecto final. Las tareas comunicativas involucran a los estudiantes y les ayudan a comprender, manipular, producir o interactuar en la lengua meta mientras su atención está centrada principalmente en el significado más que en la forma (Nunan, 1989). En educación primaria, estas pequeñas tareas o actividades comunicativas son muy variadas, significativas y de poca duración, promoviendo un uso continuo de la lengua meta que fomenta la creatividad. A través de actividades concretas de recepción y producción, los alumnos tendrán que "hacer algo con la lengua" a la vez que se promueve la interacción y la mediación entre ellos (Vez, 1998). Estas tareas o actividades se presentan como "juegos", aumentando la motivación de los alumnos.

Las tareas son exclusivamente orales, sin ninguna mediación de la lengua escrita para evitar interferencias y transferencias de la L1 a la LE. Asimismo, se trabajan tanto los aspectos lingüísticos (sistema fonológico, estructuras sintácticas, léxico, semántica y organización argumentativa y discursiva) como los aspectos culturales (conocer los países y las culturas para entender la lengua dentro de su entorno). Asimismo, a través de la gran variedad de actividades, se trabajan las siete inteligencias múltiples propuestas por Gardner (1983) en su teoría según la cual afirmaba que cada individuo tiene diferentes inteligencias y que desarrolla unas más que las otras, teoría que nos parece interesante para que todos los alumnos consigan los objetivos establecidos.

El currículum de educación primaria (Generalitat de Catalunya, 2009) también obliga a trabajar la comprensión lectora y la expresión escrita, especialmente en los cursos más elevados. Nuestra propuesta se centra en los dos últimos cursos de educación primaria, quinto y sexto, y no podemos obviar el currículum. Por esta razón, no pretendemos "abandonar" la lecto-escritura, sino hacer un trabajo paralelo. Dedicaremos una sesión semanal a trabajar exclusivamente con el enfoque oral y las otras dos sesiones a trabajar con el libro de texto y proyectos que se centren tanto en la lecto-escritura como en las competencias orales.

Recursos y estrategias

Para llevar a cabo las pequeñas tareas o actividades, el profesor necesita recursos que le permitan el buen desarrollo de las mismas así como estrategias que favorezcan el proceso. A continuación vamos a centrarnos en los recursos que consideramos imprescindibles dentro del enfoque oral.

El **recurso** por excelencia son las *imágenes* (Giralt, 2011). Sin ellas sería imposible desarrollar este enfoque ya que son el soporte que sustenta el método.

Cuando hablamos de imágenes, nos referimos tanto a las *flashcards* -dibujos o fotografías- como a los dibujos elaborados por los propios alumnos. Las imágenes ofrecen muchas posibilidades:

- Presentación de vocabulario: Cuando un alumno ve una imagen y el maestro se la dice en LE, la asociación es inmediata, sin necesidad de usar la L1.
- Descripción: Se puede describir lo que se ve o dibujar lo que se oye.
- Interpretación: Se puede interpretar para fomentar la comunicación oral. Por ejemplo: describir una posible acción que tenga lugar en la imagen.
- Creación: Permite crear historias secuenciando diversas imágenes a la vez que fomenta la creatividad.
- Señales, símbolos e iconos: Se pueden usar como instrucciones para evitar la medicación lecto-escritora.

En el enfoque oral, las imágenes son un apoyo vital tanto para el maestro como para los alumnos y permiten introducir una actividad, desarrollarla o finalizarla. Asimismo proporciona evidencias evaluables por parte del profesor.

Los *objetos reales* (o su versión de juguete) pueden funcionar como imágenes en muchos de los sentidos explicados anteriormente, pero tienen un valor añadido: el uso exclusivamente táctil de los mismos. A través del tacto podemos trabajar desde la descripción hasta los sentimientos.

Los *recursos auditivos* también son muy importantes en el aula de LE porque proporcionan *input*, "enseñan" a escuchar la lengua meta y fomentan la concentración. El uso de rimas y canciones aportan muchos beneficios al proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera dado que una vez memorizadas son difíciles de olvidar (Juan & García, 2013).

Los *recursos audiovisuales* se usan como refuerzo de lo descrito anteriormente, aprovechando su potencial visual y auditivo, pero sin hacer uso de ellos como recursos TAC. Por ejemplo, podemos escuchar una canción o podemos visualizar una canción donde las imágenes o los bailes que aparezcan nos ayudarán a una mejor comprensión oral de la misma (Asher, 1969).

Los *juegos* ayudan a mantener el interés por la lengua meta, son divertidos, fomentan el trabajo en equipo, favorecen la sociabilidad del alumno y desarrollan la capacidad creativa y comunicativa (Juan & García, 2013). Los juegos que conocen los niños se pueden adaptar para trabajar la lengua oral en la clase de LE, aportando un carácter lúdico a una situación tradicionalmente formal. Por ejemplo, los alumnos practican la lengua oral mientras juegan al "*Who is who*" o al "Tres en raya" con las horas.

Nos gustaría acabar este recorrido por el enfoque oral en el aula de LE con las **estrategias** que permiten unas dinámicas de clase y unas dinámicas de juegos muy concretas.

Cuando hablamos de *dinámicas de clase*, nos referimos al trabajo en grupo y a las exposiciones orales. El hecho de trabajar en grupo ayuda al crecimiento personal de cada alumno y al del grupo en su conjunto ya que los unos aprenden y se enriquecen gracias a los otros: amplían el léxico, aumentan la complejidad y la variedad sintáctica,

fomentan la creatividad, mejoran la atención, son capaces de usar los conocimientos previos en situaciones significativas y trabajan cooperativamente (Johnson, Johnson & Holubec, 1999). Las exposiciones orales se realizan delante de los compañeros, siempre salen en grupo y son evaluados en conjunto e individualmente. Primeramente, preparan las presentaciones orales dentro de los grupos, lo que les da seguridad. Seguidamente, deben ponerse de pie enfrente de sus compañeros para acostumbrarse desde el primer momento a comunicarse en la lengua meta y aprender a expresarse en público, superando poco a poco la timidez y la vergüenza. Las exposiciones orales las realizan en grupo, para no sentirse intimidados delante de la clase. Si algún alumno no quiere salir, no lo forzamos; lo intentamos en cada sesión y, mientras no se sienta preparado, hace las exposiciones orales sólo delante del maestro o desde su asiento. Cada alumno tiene su propio ritmo y nos gusta respetarlo; por este motivo exigimos a cada alumno según su nivel y los evaluamos de acuerdo a su propia progresión, aumentando el nivel de exigencia en cada sesión. Las presentaciones orales son muy dirigidas al principio, trabajando una única estructura sintáctica en cada sesión, para, poco a poco, dejar paso a la creatividad y espontaneidad de los estudiantes. También los evaluamos como grupo porque nos gusta recompensar el esfuerzo y el trabajo realizado entre todos. De vez en cuando los grabamos con una cámara de vídeo para que puedan verse y reflexionar sobre cómo lo hacen, así como para tener evidencias audiovisuales de su progreso. Cuando se les presentan registros de vídeo distanciados en el tiempo, ellos mismos se sorprenden de su progreso.

Al hablar de *dinámicas de juego*, nos referimos a las pequeñas tareas o actividades que deben hacer para completar el proyecto final y al hecho de aprender jugando. Las pequeñas tareas van "construyendo" el proyecto final y le dan sentido (Font, 1998). El maestro es el responsable de presentarlas como "juegos" significativos que ayudan a mejorar tanto su comprensión oral como su expresión oral, siguiendo un hilo conductor atractivo y adecuado a la edad del alumnado. La motivación viene implícita en este enfoque ya que los alumnos disfrutan con lo que hacen y son conscientes de su progresión semana a semana. Una felicitación por parte del maestro o un aplauso espontáneo por parte de los compañeros obran maravillas en determinados alumnos con baja autoestima. El enfoque oral muestra los logros desde el primer día y no hay mayor satisfacción que saber que puedes hacerlo y que, además, puedes hacerlo bien (Giralt, 2011).

El papel del maestro

Nos parece relevante concretar el papel que debe tener el maestro dentro de este enfoque, donde deja de ser el centro de atención para dar todo el protagonismo a los alumnos. El profesor debe orientar, guiar y crear dinámicas que favorezcan la construcción del conocimiento, ayudando al alumno a controlar sus propios procesos de aprendizaje. De esta manera se convierte en un asesor, planificador, evaluador, suministrador de *input* y promotor de valores educativos, dando oportunidades a los alumnos para comunicarse dentro del aula, es decir, que usen la lengua para interpretar, expresar e intercambiar información real, promoviendo interés por la nueva lengua (Martín, 1998).

Uno de los mayores retos a los cuales se enfrenta un maestro es la *atención a la diversidad*. Es fácil sobre el papel escribir en el currículum que el profesor tiene que atender a todos los alumnos según sus necesidades individuales, aunque es difícil llevarlo a la práctica porque hay tanta diversidad como número de alumnos. El agrupamiento de los alumnos en grupos reducidos que propone el enfoque oral favorece la atención individualizada ya que, en un grupo de 25 alumnos, el maestro deberá atender 6 grupos. Mientras los alumnos realizan una tarea, el profesor va pasando por los grupos atendiendo las necesidades individuales de cada alumno a la vez que los alumnos se ayudan entre ellos.

Conclusión

Los resultados obtenidos tras la realización de los proyectos de innovación aquí propuestos han sido tan positivos que se siguen implementando en el centro descrito así como en otros centros de educación primaria en los cuales otros profesionales han visto la necesidad de aumentar la dedicación del inglés oral en las aulas de ciclo superior.

Conscientes de la falta de tiempo de los docentes para preparar actividades y materiales, ambos proyectos facilitan el acceso a ellos y que están desarrollados sesión a sesión, incluyendo los materiales necesarios para llevarlos a cabo.

Los principios que parten del enfoque oral que se ha presentado responden a la necesidad de innovar en la enseñanza actual de lenguas extranjeras. Pensamos que el modelo presentado es lo bastante flexible como para ser implementado en cualquier escuela y aplicable a la enseñanza de cualquier lengua extranjera, realizando las adaptaciones necesarias a nivel de contenidos y de las necesidades específicas del centro y/o alumnos.

Referencias bibliográficas

Asher, J. (1969): "The Total Physical Response Approach to Second Language Learning" by John J. Asher. *The Modern Language Journal*, Vol. 53, No. 1, pp. 3-17

Cantero, F.J. (2003). "Fonética y didáctica de la pronunciación". En Mendoza, A. (coord.). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.

Clarens, I. (2015). "La enseñanza de la lengua inglesa oral en ciclo superior de educación primaria". Tesis doctoral. Dir.: Cantero Serena, F.J. Universidad de Barcelona.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014a). "L'avaluació de quart d'ESO, 2014". *Quaderns d'Avaluació* [en línea], núm. 28. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament

Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (2014b). "L'avaluació de sisè d'educació primària, 2014". *Quaderns d'Avaluació* [en línea], núm. 29. Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.

DOGC (2009). *Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'educació*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (16.07.2009).

DOGC (2015). *Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament (26.06.2015).

Font, J. (1998). "Métodos y enfoques en la enseñanza de lenguas extranjeras". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Gardner, H. (1983). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica* [en línea]. Paidós Ibérica, 1998.

Generalitat de Catalunya (2009). *Educació, currículum: educació primària*. Catalunya: Departament d'Educació.

Giralt, M. (2011). "El enfoque oral en la iniciación de la enseñanza/aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera". Tesis doctoral. Dir.: Cantero Serena, F. J. Universidad de Barcelona.

Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.

Juan, A.D. & García, I.M. (2013). "El uso de juegos en la enseñanza del inglés". Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria [en línea], vol.6, núm.3, pp. 169-185.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. New York: Pergamon.

Lorenzo, N. & Piquer, I. (2013). "Report and evaluation of the development of CLIL Programmes in Catalonia". *Temps d'Educació* [en línea], núm. 45, pp. 143-180.

Martín, E. (1998). "El profesor de lengua: papel y funciones". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge University Press.

Vez, J. M. (1998). "Enseñanza y aprendizaje de las lenguas". En Mendoza, A. (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Horsori.

PRONUNCIATION: THE CINDERELLA OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN SPAIN

Fidel del Olmo González
Universidad Pontificia de Salamanca

Abstract: More often than not, pronunciation has played a Cinderella role in the world of foreign/second language teaching. This is surprising given the fact that it has an impact on the intelligibility (if the message is understood or not), comprehensibility (the perceived difficulty in understanding the message), fluency, accent and the self-image projected by the learner. It is also present, although from other angles, in the different skills: reading, writing, speaking and listening. This lack of interest and attention is quite remarkable in English second/foreign language teaching in Spain. As a consequence, we find a high percentage of students whose pronunciation leaves a lot to be desired after so many years of regulated education. While it is true that the factors (biological, interlinguistic, psychological) that are responsible for "foreign accent" are not easy to tackle, it is also true that we can design and apply specific remedial treatments to try to reduce it and improve pronunciation. In order to do so, it is advisable to awaken the students' phonological awareness, to focus on those English sounds that may present major problems and contrast them with the Spanish ones, without ignoring the prosodic aspects.

Key words: pronunciation, intelligibility, comprehensibility, contrast, accent

Resumen: Con mayor frecuencia de la deseada, la pronunciación ha jugado el papel de la Cenicienta en el mundo de la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Es cuando menos sorprendente teniendo en cuenta el hecho de que tiene un gran impacto en la inteligibilidad (si el mensaje se entiende o no), la comprensibilidad (la dificultad percibida en la comprensión del mensaje), la fluidez, el acento y en la imagen de sí mismo proyectada por el aprendiz. También está presente, aunque desde ángulos diferentes, en las distintas habilidades; comprensión lectora, expresión escrita, expresión oral y comprensión auditiva. Esta falta de interés y atención es bastante notable en la enseñanza y aprendizaje del inglés como segunda lengua o lengua extranjera en España. Como consecuencia, nos encontramos con un alto porcentaje de alumnos cuya pronunciación no es la deseable después de tantos años de enseñanza reglada. Si bien es cierto que los factores (biológicos, interlingüísticos, psicológicos) responsables de la aparición de "acento extranjero" no son fáciles de abordar, no es menos cierto que podemos diseñar y aplicar tratamientos remediales específicos para intentar reducirlo y mejorar la pronunciación. Para ello, es conveniente despertar la conciencia fonológica de los alumnos, incidir en aquellos sonidos ingleses que puedan presentar mayores problemas y contrastarlos con los españoles, sin dejar de ejercitar los aspectos prosódicos.

Palabras clave: pronunciación, inteligibilidad, comprensibilidad, contraste, acento

Introduction

The evolution of language teaching in the Spanish educational system in the last twenty, thirty years has been remarkable. From a marginal role some forty years ago, it has gained a significant role in the curricula accommodating to the demands of globalization quickly. The results have not been in the line of that greater specific weight, though.

Today there is a widespread consensus in our country on the importance of being fluent in English. Bilingual education is defended as well as stays abroad, teacher training, etc. However, there still seems to be a psychological barrier to command this

language and, in particular, listening and speaking skills. The reasons for this state of affairs are complex: some refer to deficiencies in our educational system (inadequate level of teachers, lack of means, etc.); others, to the exaggerated feeling of embarrassment Spaniards have, even others that, until recently, there has not been a real need to use it... If I may give an anecdotal but illustrative example, there are many countries in Europe where English films are not dubbed. The teaching of English as a foreign language has been for many years, and continues to be, a pending subject and a subject in constant debate in Spain. It is paradoxical that a high percentage of students take English classes year after year in both compulsory and private education, and yet we are at the very bottom in Europe in foreign language proficiency and, more specifically, regarding oral skills.

For example, in the evaluation carried out by the National Institute of Quality and Evaluation in 1999 on the teaching and learning of the English language in Primary Education, the results at this linguistic level were 26% in terms of correct pronunciation in the responses of the whole oral expression test. The students had to answer a series of questions about personal data, tastes and actions that they habitually carried out and describe a drawing.

In the evaluation carried out at compulsory education in 2001, within the pronunciation section, the students' ability to be understood using appropriate accent and intonation was assessed. On a scale of between 0 (the lowest value) and 5 (the highest value) the mean was 1.99 points. Only 15% of the students got 4 or 5 points. These students produced an understandable message and used an appropriate accent and intonation. 25% scored 3 points. In this case the message was understandable, although it required a certain effort on the part of the interlocutor. 40% received 1 or 2 points. In this case, the demand for the interlocutors was very high. The remaining 20% scored zero points. The Eurobarometer[1] *Europeans and their languages* (published in February 2012, reference 386) shows that just 22% of the interviewees say that they speak English well enough in order to be able to have a conversation. However, 82% think English is the most useful language for their personal development and 92 % think it is the most useful for children to learn for their future.

In this context, there is a linguistic level especially abandoned; the phonic level. For the public, learning a language equals learning grammar and vocabulary. There does not seem to be an awareness of the importance of pronunciation to be understood without risk of misunderstanding or requiring a superhuman effort in comprehension on the part of the listener.

There are several reasons for this state of affairs in the specific case of oral skills, and in particular pronunciation. On the one hand, many of the teachers do not have the necessary preparation to adequately teach English pronunciation. Neither have they been trained to be good linguistic models nor do they give it the importance that this level deserves in daily classroom practice. On the other hand, didactic materials often relegate their practice to a very secondary role when they are not completely ignored. Traditionally pronunciation has been considered the Cinderella of language teaching;

[1] http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/General/index

the attention of researchers and teachers has been focused on grammar and vocabulary, and more recently on communicative functions. It is not surprising that researchers like Derwing and Munro (2005) insist on the need for more empirical studies on foreign pronunciation and accent.

We believe that it is important to awaken and promote phonological awareness and the need for correct pronunciation, both in children and in teachers, as one of the cornerstones of linguistic competence and learning oral skills. It is true that the task is not simple. There are many interlinguistic differences between the phonic system of Spanish and that of English. It is equally true that these differences involve a sense of difficulty that intimidates teachers and students. However, if one intends to raise the level of linguistic mastery, it will be necessary to seek formulas to overcome these difficulties.

The first step, in my view, is to train teachers at all levels of education, from pre-school to university, to promote real language immersion, to have the appropriate means in schools, to encourage abroad and exchange programs, reduce the number of students per class, etc.

Phonological awareness

Language awareness can be defined as explicit language knowledge, conscious development of learning strategies and curiosity, motivation and interest in acquiring, using and teaching the language. Several authors have shown in their research the importance of this concept and the influence it may have on learning (Rosa and O'Neil, 1999; Leow, 2000). It should also be noted that there are some teaching manuals that stress their importance (Kenworthy, 1987; Dalton and Seidlhoffer, 1994), for example.

In the case of pronunciation, we consider essential to refer to phonological awareness, which indicates the degree of sensitivity to sounds. At the segmental level we could refer to phonological awareness as a combination of phonetic awareness and phonemic awareness. Phonetic awareness indicates an apprentice's ability to identify consonants by their manner and point of articulation and vowels according to the height and position of the tongue and the placement of the lips. By phonemic awareness we mean the apprentice's ability to combine phonemes to form syllables and words, to add, to remove, to substitute or to replace phonemes or groups of phonemes within a word or phrase, to decompose a word into phonemes and syllables, to identify the position of a specific phoneme or a sequence of phonemes within a word and identify rhymes and be able to perform them. (Venkatagiri and Levis, 2009).

At the suprasegmental level, phonological awareness refers to the degree of sensitivity of the learner towards the accent, rhythm and intonation of the foreign language. Venkatagiri and Levis (2009) point out that phonological awareness can be key to students' intelligibility.

In my view, it is essential to develop phonological awareness in both students and prospective teachers. A good way to know the level of phonological awareness would be to conduct questionnaires, which may help to reflect on some of the aspects that make intelligibility difficult or affect the pronunciation of a strong foreign accent. We

can find some proposals in Fitzpatrik (1995: 5), who offers a battery of open questions: (*How important is doing pronunciation for understanding? Why?),* for instance; in Kenworthy (1987: 54-55), who proposes a questionnaire with closed questions, such as: *How do you feel when you meet a foreigner who speaks your language with a very good accent? (a) surprised, (b) pleased, (c) not surprised, (d) full of admiration(e) don't care or think about it*; or in Hewings (2004: 25-26), with a questionnaire more focused on the concrete realization of phonetic aspects by the student, both segmental and suprasegmental, as in this example: *How good is your English pronunciation? (Circle your answer: 1 = high,5 = low) vowels, consonants, consonant clusters, word stress, intonation*. Subsequently, one can work to create a greater phonological awareness, while at the same time improving the perception and production of the foreign language, by performing activities that may be oriented to other linguistic areas (Hancock, 2000: 69).

It seems that all of them emphasize fostering the taste for learning the pronunciation of the English language and the importance of a correct production for a good understanding. It also becomes clear how the accent influences the projection of the image that we have of the person; there is a tendency for admiration towards speakers who have a good accent in the foreign language, even having a positive effect on the credibility of the messages issued by these individuals. It also shows how pronunciation can affect complex situations such as talking on the phone or with a stranger. It is remarkable the idea of making the student think about his own production and how this helps them to identify potential problems of pronunciation.

And, apart from this, we especially need to train properly prospective teachers who will be models for their own students.

Foreign accent

We say that someone speaks our language with "foreign accent" when we perceive certain deviations with respect to the pronunciation of a native speaker, either because some sounds become strange to us or because the accentuation or intonation are "out of tune".

Often, we can even attribute a linguistic origin to a way of pronouncing. We then speak of someone having an accent, French, English, German, etc. There are several effects that can produce this "foreign accent" to which we refer. The most problematic is that of interference in communication, that is, that hinders or impedes the understanding of the message by the native speaker. In other cases, when it affects some phonological element that is key in the message, the foreign accent can cause confusion and lead to misunderstandings. As an example, the confusion between sheet /ʃi:t/ and shit /ʃɪt/ typical of Spanish speakers with second language English.

Causes of foreign accent

Basically, we could divide the causes of foreign accent into three different types: biological, psychological and interlinguistic. We will briefly comment on them and focus on the interlinguistic ones more specifically.

Biological causes

When children acquire their mother tongue (MT, hereafter), they usually achieve excellent phonological competence. However, when adults acquire a second language (L2, henceforth), they may achieve good phonological competence, but it is quite probable that they will not be able to get rid of a marked foreign accent in their production, except on rare occasions. For decades, many linguists and psycholinguists have wondered why this happens.

In the first place, all children, with few exceptions of a pathological nature, develop a competence of their MT that identifies them within their linguistic community as native speakers. In the case of L2 trainees, it is rare that such a competence is reached, and it is frequent, however, that even in the same learning conditions there are very different levels among them. Second, the linguistic evolution of children is very similar regardless of their MT or the social environment in which it takes place.

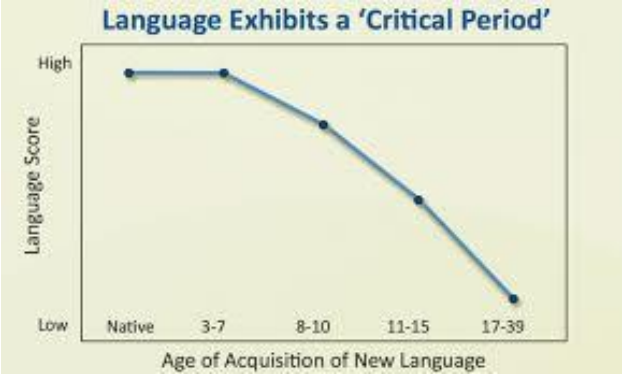
On the contrary, L2 trainees follow different paths and obtain different results. In this sense, it is normal that, after a while, they will come to a standstill at a lower knowledge level than a native speaker and a greater exposure to the foreign language or academic practice cannot do much to avoid that fossilization. Consequently, native speakers attain a level of competence that allow them to use their language with relative conviction, while the non-native tend to hesitate more and to feel less sure whether what they say is natural or artificial. Third, the acquisition of MT is done in a non-academic context and without specific instruction in the rules that govern the use of language. In contrast, normally in L2 classes there is an explanation and practice of pronunciation, lexicon, grammar, etc. Fourth, children are rarely exposed to theoretical explanations of the various uses of this or that verb tense or a certain conditional type, to give some examples. Students of a foreign language, on the other hand, are usually informed in class of these restrictions. Finally, the affective factors do not seem to have relevance in the acquisition of MT. It is not easy to know whether a person has had a miserable or happy childhood because of his or her way of speaking, nor is it necessary to motivate a child to develop his/her MT. However, although their influence is not yet well determined, a negative attitude or a lack of motivation hardly facilitate the learning of L2.

Even before birth, the auditory perception of children seems especially tuned to process the sounds of language. Recent research by Patricia Kuhl, a professor of Language and Hearing Science, and Alison Gopnik, a professor of Psychology[2],

[2] http://www.ted.com/talks/lang/es/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies.html

indicate that infants begin to recognize and learn their mother tongue since they are in the womb, and can distinguish between two different languages at seven months of age.

Kuhl shows the influence of age over learning a new language by showing a graph of the critical period curve:



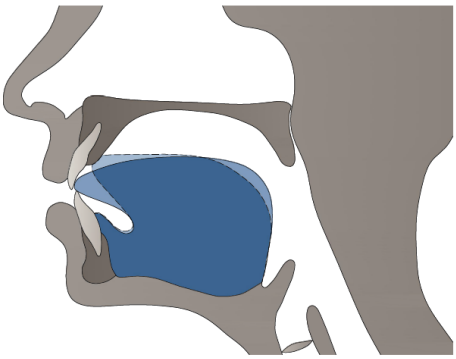
According to the critical period hypothesis, as postulated by Lenneberg (1967), the ability to acquire the language shrinks beyond the puberty barrier. For reasons still difficult to delimit, the brain loses plasticity with the consequent diminution of the capacity to learn a language. After this barrier, the learners of a second language seem to lose the ability to perceive clearly and effectively the phonic differences with other languages. The Critical Period Hypothesis is supported by other arguments that show that puberty is a turning point in the acquisition of the first language: for example, enormous difficulties in acquiring language in people who have been socially isolated during childhood.

Interlinguistic causes

Languages have different phonic systems. This is something obvious and known by any linguist but often ignored by language learners. They usually transfer the pronunciation habits of their own language to the foreign language. This transfer can be manifested in different ways:

- **Phonological differences**. A language may have a phoneme which another lacks. For example, it is characteristic that Spanish speakers reinterpret some English sounds adapting them to the Spanish language. This can lead to confusion on the part of the listener, hindering or altering the understanding. Let's look at an example.
  In English there is a fricative palato-alveolar sound /ʃ/ in words like *shake, she, shoot*, ... and in Spanish there isn't; this makes English-speaking Spanish speakers reinterpret this strange phoneme according to their phonic system, either by converting it into a fricative alveolar /s/ or a palato-alveolar affricate /tʃ/.
- **Phonetic differences**. In some cases, languages share phonemes whose articulation is not exactly the same. For example, in Spanish the phoneme /t/ is dental, pronounced with the tip of the tongue in contact with the upper teeth; in English it is alveolar, the tongue touches the alveoli and, in addition, it is aspirated

when it occurs in accented syllable. The articulation of vowel sounds presents some differences as well. The English phoneme /e/ is very similar to Spanish although, in general, the English one is more open.



English phoneme /t/ in dotted lines

In these cases, it hardly differs in comprehension but marks the foreign accent remarkably.

● **Differences in phonological status**. In English we can find two different phonemes that in Spanish correspond to two allophones of the same phoneme. It is the case, for example, of /s/ in *sala* (room) and /z/ in front of voiced consonant like in *mismo* (same), allophones of /s/ in Spanish.

Because of this, a Spanish speaker may find it difficult to distinguish between *ice* /aɪs/ and *eyes* /aɪz/ o *price* /praɪs/ and *prize* /praɪz/.

● **Phonotactic differences**. The distribution of phonemes and possible combinations can cause problems as well. In this sense, we find that in English there are many more combinations of consonant groupings than in Spanish. For example, while the combinations "st-" or "sp-" are typical of English in initial position of word, they are non-existent in Spanish in that position. Thus, a Spanish speaker tends to insert an "e" in front of this combination trying to regularize it, thus pronouncing the word *sleep* /eslip / instead of /sli:p/ since there is not a similar combination of phonemes in their language.

● **Different phonological processes**. The existence of different phonological processes complicates a little more this already complex panorama of differences. For example, the tendency of the unaccented vowels of English to become the

neutral central vowel schwa /ə/ is well known. Thus, in English we can find variations such as:

photograph /ˈfəʊtəgrɑ:f/
photographer /fəˈtɒgrəfə/
photographic /ˌfəʊtəˈgræfɪk/

● **Graphic differences**. One of the reasons why trainees are not sensitive to phonic differences is due to the graphical interface. A great majority of languages, as in the case of those concerned, share the Latin alphabet, which could lead learners to assume that identical spellings in both languages are pronounced in the same way; in many cases, this is not so. In the process of learning of a foreign language, the student tends to transfer the phonological/graphical rules of his own language. In this way, the graphical differences lead to erroneous pronunciations. There is still a strong current inherited from the literary-writing tradition of teaching the traditional method of grammar-translation. It is the case of Spanish learners of English who pronounce all the letters they see written even if they are silent, for example: island /'aɪlənd/, calm /kɑ:m/, etc.

● **Accentual differences**. According to a study carried out by Navarro Tomás (1968: 45-46), the words stressed on the penultimate syllable constitute 38.86% of the lexicon of Spanish. Those stressed on the last syllable represent 10.66%; the words stressed on the antepenultimate syllable, 1.90%; and the unstressed, 41.04%. Quilis (1981: 336) offers the following results: words stressed on the penultimate syllable, 79.50%; those stressed on the last syllable, 17.68%; words stressed on the antepenultimate syllable 2.46%, after discarding unstressed words, tonic monosyllables and adverbs ending in "-mente" (-ly). Again, there are frequent errors in pronunciation since English, although the pronouncing tendency in the first syllable of the words stands out, shows more variation in the accentual distribution. Take the following cases as an example:

comfortable /ˈkʌmfətəbl/

rebel /ˈrebl/ (noun) /rɪˈbel/ (verb)

afternoon /ˌå:ftɛˈnu:n/

● **Tonal differences**. We can divide most languages into two groups: tonal and non-tonal. The Chinese language, for example, belongs to the first group, where the tone has great importance. A small difference in the tone of certain sounds can completely change the meaning. It may happen that by using a tone frequency different from the one which the Spanish-speaking apprentices are accustomed to in their native language, they may imply something radically different from what they mean by not using the tone a native would in English. A Spanish speaker may express indifference to something when he wants to express his enthusiasm, for example when commenting on the quality of a meal: The meal is delicious!

● **Rhythmical differences**. In English, the semantically most important words such as verbs, nouns, adjectives and adverbs, for example, are those that are stressed; on the other hand, functional words, such as articles, prepositions,

conjunctions, etc., are usually unstressed. Thus, the rhythm of an English sentence will be the same regardless of the number of syllables it contains because the stresses appear at regular intervals; this does not happen in Spanish, where the rhythm is marked by the number of syllables regardless of whether they are stressed or not. The time of realization in English between a sentence composed only of three words, all with an accentual burden and another that contains seven words but only three of them support the accentual burden is very similar.

Tom lives here

/ˈtóm ˈlIvz ˈhIE/

The father has arrived at the station

/TE ˈfå:TE z EˈraIvd Et TE ˈsteISEn/

● **Intonation differences**. This prosodic element is perhaps the most difficult to systematize since in it, in addition to the purely linguistic, different factors such as affective, attitudinal, sex, etc. play an important role. Broadly speaking, both languages share the basic patterns of intonation: tonal fall at the end of a phonic group to indicate the end of the communicative sequence or final rising intonation to indicate that the expression of thought is incomplete.

However, if we look in more detail at both systems, we find striking differences. For example, confirmatory questions in English acquire falling intonation if the sentence as a whole is to be interpreted as a statement and rising if a listener is actually asked to respond. This does not exist in Spanish, so it is more difficult for Spanish speakers to acquire these traits.

Psychological causes

● **Musical ability and the ability to imitate**. Most experimental studies that have sought a relationship between musical ability and the ability to pronounce a language have discarded this hypothesis. For example, neither Thomson (1991) nor Coates (1986) found any relation between them. In some cases, it has been possible to demonstrate the relationship between musical ability and the capacity for phonological discrimination or some link between musical aptitude and pronunciation, but they are so scarce that we cannot assure that there is a direct relationship between them or some of their elements such as intonation and rhythm.

As for the ability to imitate, the studies have been varied. In some, a certain influence of this one on the pronunciation is recognized, although it is not considered too significant (Suter, 1976). However, in the Thomson study mentioned above, it was found that those subjects with good imitation ability had a better and more accurate pronunciation than those with a more limited ability.

●**Perception**. In recent years, it is the theory of the Speaking Learning Model (Flege, 1991b, 1992, 1995) that is most accepted in terms of the influence of

perception on correct pronunciation. The author argues that the age for the development of phonetic categories is between 5 and 7 years, when it is easier to acquire several phonic systems. Therefore, age seems to be a decisive factor for correct pronunciation, due to the lack of auditory perception of adults.

According to this theory, and relating the sounds of the MT with those of the L2, we can speak of identical sounds, similar sounds and new sounds. Similar sounds are the ones that cause the greatest problems and the causes of the foreign accent. When identified with a sound of the mother tongue, the apprentice will tend to reproduce the sound of his own language.

Even more recent studies corroborate this theory; in Major's words (2001: 105): *Similar phenomena are acquired more slowly than dissimilar phenomena*.

Anyway, the same authors recognize that it is not always the perception that causes an incorrect pronunciation. It seems clear that perception is necessary for accurate pronunciation but it is no guarantee that it will occur. The transfer of some elements of the mother tongue may also be the cause of foreign accent.

●**Motivation**.The motivation that a student can feel towards learning a language can be provoked by the desire to communicate or by the desire to learn with a specific goal, such as passing an exam. It is what some authors like Gardner and Lambert (1959) denominate integrative and instrumental motivation, respectively. According to their studies, it seems that the former is, in the long term, more determinant for a better learning of the language.

Regarding the pronunciation and its direct relation with the motivation, we find discrepancies in the different studies carried out. While some find their influence irrelevant, others recognize its importance especially in natural learning contexts. Some studies that worked with apprentices who had high proficiency in their pronunciation showed a very high motivation. This leads us to consider whether it is motivation that leads to success or it is success that motivates the learner. In light of the results, motivation may be a positive factor, but it does not guarantee success in learning. In our opinion, it can be decisive for the improvement of the pronunciation when the appropriate strategies are used and there is a good knowledge of the phonic systems of the mother tongue and the language under study.

●**Anxiety**. Anxiety makes learning difficult for various reasons. Perhaps the most remarkable is the fear of not understanding and not being understood, which will be especially enhanced in the case of previous bad experiences with the foreign language.

Several studies, such as those by Gardner and MacIntyre (1993), show this negative effect of anxiety, but in many others it has been found that, sometimes, anxiety can act as a facilitator and help the learner to do more. Thus, when the level of anxiety is low, it can motivate the learner; however, when it is high, it blocks it (Scovel, 1978). Although some studies show no relationship between anxiety and learning, most of them show that anxiety often has a negative effect on learning.

Surely the pronunciation is the linguistic aspect that is most harmed by anxiety. It is possible to think that as the apprentice has a greater degree of competence the level of anxiety decreases by the self-confidence that the learner is acquiring.

●**Psychological inhibition**. Not few learners are inhibited when it comes to having to articulate strange sounds or strange intonations because they think they sound ridiculous. This greatly hinders progress in learning pronunciation. In a study by Guiora et al. (1972) an experiment was conducted in which alcohol was administered to a group of subjects to reduce temporary states of inhibition. The performance of the pronunciation test by the experimental group was significantly better than that of the control group.

The conclusion reached by Guiora et al. is that there is a direct relationship between inhibition and the ability to pronounce a foreign language. The ways of creating spaces of communication to lower the inhibition barrier might have to be sought in a balance between the cognitive and the affective; it does not seem too appropriate to use the resource discussed earlier in our schools and universities.

Teaching pronunciation. Techniques, materials, resources.

Celce-Murcia et al. (2010) reviewed "the kinds of techniques and practice materials that have traditionally been used – and are still being used – to teach pronunciation" and they wrote the following list:

> Listen and imitate, phonetic training, minimal pair drills, contextualized minimal pair drills, visual aids, tongue twisters, developmental approximation drills, practice of vowel shifts and stress shifts related to affixation, reading aloud/recitation, recordings of learners' production.

Most of them are currently used in teaching pronunciation although some of the approaches may have changed with the use of more modern techniques and the inclusion of modern materials and resources. Almost all of them emphasize mainly on getting the sounds right at word level. In the 1970s and 1980s the Communicative Language Teaching began to impose the idea that suprasegmental features of language (rhythm, stress and intonation) should be taught instead of paying attention just to the segmental level.

As Celce states (Celce-Murcia et al. 2010:11), nowadays, we can see a more balanced view of pronunciation teaching, focusing on identifying the most important aspects of both the segmentals and the suprasegmentals and integrating them properly in specific courses that really help students to get a better pronunciation.

We also believe that teachers can "effectively address the pronunciation needs of their students only through comprehensive knowledge of the English sound system and through familiarity with a variety of pedagogical techniques, many of which should be communicatively oriented."

Some of the modern techniques to take into account could be speaking tasks, such as debates, presentations, interviews, etc.; role plays and simulations, dialogues, film

scripts; describing, comparing and contrasting pictures … And we can use different material and resources such as newspapers, comics, magazines, stories; TV series, documentaries, shows, films; radio programmes, blogs, applications, pronunciation software …

Most of the experts on pronunciation teaching advise that we pay attention to perception and discrimination, explicit correction, intelligibility, comprehensibility, authentic language, phonological awareness (recording ourselves and comparing to the model or imitating, for example), production in real and natural dialogues, for instance, and automation of language with constant practice. The sooner, the better.

References

Celce-Murcia, M. *et al.* (2010). *Teaching Pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages.* New York: Cambridge University Press.

Coates, J. (1986). *Pronunciation and personality*. Bochum: AKS-Verlag.

Dalton, C. and Seidlhofer, B. (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

Derwing, T. M. and Munro, M. J. (2005). Second Language Accent and Pronunciation.

Fitzpatrick, F. (1995). *A Teacher's Guide to Practical Pronunciation*. Hemel Hempstead: Phoenix ELT.

Flege, J. E. (1991b). Perception and production: The relevance of phonetic input to L2 phonologic learning. In T. Huebner and C. A. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Philadelphia: John Benjamins, 249-290.

Flege, J. E. (1992). Speech Learning in a Second Language. In C. A. Ferguson, L. Menn and C. Stoel-Gammon (eds.), *Phonological development: Models, research, implications*. Timonium, Maryland: York Press, pp. 565-604.

Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. In E. W. Strange (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issue* (233-277). Timonium, MD: York Press.

Gardner, R. C. and Lambert, W. (1959) Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology, 13*, 266-272.

Gardner, R. C. and MacIntyre, P. D. (1993). A student's contributions to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, *26*, 1-11.

Guiora, A. Z., Branon, R. C. and Dull S. Y. (1972). Empathy and Second Language Learning. *Language Learning, 22*, 111-130.

Hancock, M. (2000). *Pronunciation Games*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hewings, M. (2004). *Pronunciation Practice Activities.* Cambridge: Cambridge University Press.

Kenworthy, J. (1987). *Teaching English Pronunciation*. New York: Longman.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons.

Leow, R. P. (2000). A study of the role of language awareness in foreign language behaviour. Aware versus unaware learners. *Studies in Second Language Acquisition, 22*, 557-584.

Major, R. C. (2001). *Foreign accent. The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Navarro Tomás, T. (1968). Studies in Spanish Phonology. Miami: OUP.

Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos

Rosa, E. and O'Neil, M. D. (1999). Explicitness, intake and the issue of awareness: Another piece to the puzzle. *Studies in Second Language Acquisition, 21,* 511-556.

Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning, 28,* 129-142.

Suter, R. W. (1976). Predictors of pronunciation accuracy in second language learning. *Language Learning, 26* (2), 233-253.

Thompson, I. (1991). Foreign accent revisited: The English pronunciation of Russian immigrants. *Language Learning, 41* (2), 177-204.

Venkatagiri, H. S. and Levis, J. M. (2009). Phonological awareness and speech comprehensibility: An exploratory study. *Language awareness, 16* (4), 263-277.

THE ROLE OF INTERDISCIPLINARITY IN THE DESIGN OF CLIL DIDACTIC MATERIALS FOR PRIMARY EDUCATION

Ana Isabel García Abellán
Universidad Católica San Antonio. Murcia

Abstract*:* The purpose of this work is to reflect on the advantages of the use of interdisciplinarity when designing CLIL didactic materials for Primary Education. For this reason, an analysis of different activities, in which both CLIL and interdisciplinary approaches are combined, will be conducted. These activities are integrated into a published book series which was the result of a long school project that explored the use of interdisciplinarity in conjunction with CLIL's principles as the main criteria for the creation of didactic material. Before the analysis, a review of the term *interdisciplinarity* will reveal its multiple definitions, typologies and dimensions, creating, at the same time, a conceptual framework to justify the methodological basis of the project. Finally, the conclusion will provide some examples of the benefits of this double approach within this context.

Keywords: interdisciplinarity, CLIL, didactic material, school project, Primary Education.

Resumen: Este trabajo tiene como objetivo mostrar las ventajas que ofrece el uso de un enfoque interdisciplinar en el diseño de materiales didácticos CLIL para el aula de Educación Primaria. Con ese propósito se realizará un análisis de diferentes actividades en las que la influencia de ambos enfoques queda manifiesta. Dichas actividades forman parte de una serie de libros que fueron el resultado de un largo proyecto escolar en el que los principios metodológicos del enfoque interdisciplinar y de CLIL fueron usados de manera conjunta para la creación de material didáctico. Previo al análisis se presentará una revisión del término "interdisciplinaridad" en el que quedarán patentes sus múltiples definiciones, diversas tipologías y dimensiones a la vez que servirá para crear un marco conceptual que justifique las bases metodológicas del proyecto. Finalmente, se comentarán algunos de los beneficios del uso de este doble enfoque en el contexto abarcado.

Palabras clave: interdisciplinaridad, CLIL, material didáctico, proyecto escolar, Educación Primaria.

Introduction

The rise of the bilingual programs in different educational contexts is leading to a reformulation of traditional forms of organizing contents and to more complex ways of designing didactic material. The aim of this paper is to show how the use of an interdisciplinary approach in the creation CLIL didactic materials for Primary Education can help reconsider the conventional "boundaries" between subjects.

In the first part, a theoretical framework will be established with the purpose of narrowing down the scope of the term *interdisciplinarity.* This initial section attempts to provide a justified context for the use made of interdisciplinarity in designing specific CLIL didactic material. In the second part, the procedure used for the creation of the above mentioned CLIL didactic material will be explained providing some practical examples of activities in which both Coyle's 4C's model and interdisciplinarity underpin the methodological criteria followed. The activities used as

examples are taken from García and Ramirez (2014). This book series was the final result of a long Primary Education School project coordinated and carried out by the author of this paper and Professor Ramirez, both of them authors of the books. The school project was planned to create a new subject of Art & Crafts based on a three pronged objective. First, it should deal with the curricular contents of Art & Crafts. Secondly, it should explore and review the concepts studied in Science from the perspective of Art History, and finally, it should help students develop their English language skills. Given the ambitious characteristics of the project, the authors found in interdisciplinarity a perfect approach to meet these requirements. But before explaining this project, we will start defining the term *interdisciplinarity*.

The concept and the definition of interdisciplinarity have been explored from multiple dimensions. Interdisciplinarity, is an umbrella term which cannot be restricted to a unique definition. On the contrary, it encompasses different interpretations, nuances and perspectives, not being exempt from ambiguity. From an epistemological point of view, this approach appears as a way of exploring different disciplines from various perspectives. As Germain (as cited in Lenoir, 1997) states, "it presupposes the existence of at least two disciplines and a reciprocal action" (p.2). As a result of this interaction, a new and synthesised form of knowledge may emerge. According to d'Hainaut (1986), "In epistemological terms the concept of interdisciplinarity may be regarded as a form of co-operation between various disciplines, which contribute to the achievement of a common end and which, through their association, further the emergence and advancement of new knowledge" (p. 38).

A similar approach can be seen in Pombo's definition (as cited in Cezarino, Liboni, Oliveira and Caldana, 2015): "Interdisciplinarity is defined as a combination of various disciplines to comprehend an object on the basis of their confluence of diverse points of view. The final objective is to elaborate a synthesis of thought in reference to this object." (p. 279). In that way, the terms *discipline, cooperation and integration* are keywords in many definitions. In this paper we will approach interdisciplinary from the scope of Education.

According to Lenoir (2004), interdisciplinarity in the field of education has historically been approached from different conceptual frameworks: the European-francophone, the North American-anglophone and the Brazilian-phenomenological framework. Each of them explores interdisciplinarity from different angles. The European-francophone is oriented toward the unification of the scientific knowledge, which, in a school context, leads to the connection between the different school subjects. In contrast, the North American-anglophone has a more functional nature. The use of interdisciplinarity has, as its final aim, the resolution of social problems through integrative education and integrative approaches. Finally, the Brazilian approach is based on a phenomenological and introspective perspective of interdisciplinarity. The aim of its use does not result in a unification of disciplines or in an instrumental functionality like in the European and North American ones respectively. The focus here lies on the search of an affective dimension emerged from the interaction between the different stakeholders which gives rise to self-knowledge.

Interdisciplinarity has also been subject to multiple typologies and classifications according to different criteria such as the quality of interdisciplinarity or the degree of influence each discipline exerts (d'Hainaut, 1986). Regarding the diverse focus of interest various taxonomies have also been developed depending on factors such as the degree of disciplinary integration, the interdisciplinary practices or the rationales of interdisciplinarity (Huutoniemi, 2010; Lenoir 2000), to name a few. In this paper, we will only mention a general typology mainly used in the context of education proposed in d'Hainaut (1986). This typology distinguishes between three levels of interdisciplinarity:

> *Pluridisciplinarity: which merely brings in several disciplines, often going no further than to juxtapose them.*
>
> *Interdisciplinarity: which assumes a good knowledge of each other's concepts between the disciplines concerned and is based essentially on a systems approach.*
>
> *Transdisciplinary: even more ambitious, which assumes conceptual unification between disciplines.* (p.9)

A deeper analysis of the term leads us to a necessary distinction between two types of disciplines depending on the context interdisciplinarity is approached: discipline in the scientific context and discipline in the school context. The aims, objects, application and systems of reference are different in each context as well as the consequences which, according to Lenoir (1997), in the case of scientific interdisciplinarity "leads to the production of new disciplines by various means" whereas in the case of school interdisciplinarity "leads to the creation of complementary links between school subjects" (p.7). And it is exactly at this point, in the creation of complementary links between school subjects, where our project finds its justification for the use of an interdisciplinary approach.

To sum up, in this paper interdisciplinarity will be addressed as a way of promoting the creation of meaningful connections between different subjects and curricular aspects in the context of the material design for bilingual school subjects in Primary Education. Therefore, we consider that the definition that better suits our needs is Lenoir's (2000) in which school interdisciplinarity is:

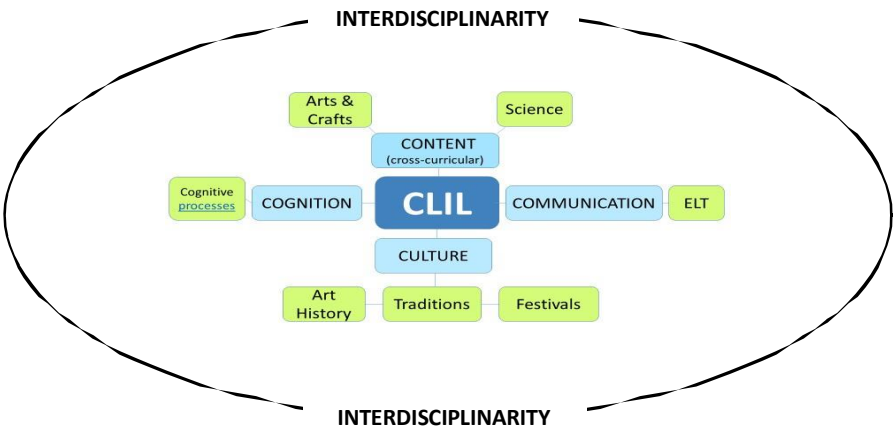
> The interrelationship of two or more school disciplines exercised at the curricular, didactic, and pedagogical levels, leading to the establishment of links of complementarity, cooperation, interpenetration, or reciprocal actions among diverse aspects of the curriculum (study matter, concepts, learning methodologies, technical abilities, etc.) in order to promote the integration of learning and knowledge by the student. (p.105)

In the second part of this paper, once the conceptual framework has been

delimited, we will show how a combination of CLIL and interdisciplinarity was used as the methodological basis for the design of teaching material in the work of García and Ramirez' (2014).

Regarding CLIL, Coyle's (2006) 4C's model was followed to structure the project (Figure 1). Although interdisciplinarity appeared at different levels, in this paper we will only explore the links established by the Art & Crafts, Art History and Science subjects as well as the relationship between the contents and language which is, besides, inherent to CLIL's integrative nature.

Figure 1: Interdisciplinary and CLIL 4C's model as methodological basis for teaching material design.



Note: Adapted from Coyle's (2006)

From a cognitive point of view, the activities were planned taking into account the different levels of Anderson and Krathwohl's (2001) revised taxonomy (Figure 2).

Figure 2. Anderson and Krathwohl (2001)

The title of this unit is *Expressionist animals*. It is addressed at Primary 3 students (8-9 years old). The curricular contents are: different types of shapes and

lines for drawing, the use of the drawing technique and colour theory (primary and secondary colours). From the perspective of Art History, the unit introduces artistic trends such as Expressionism and Fauvism and it explores the use of colour in these movements for
expressing feelings or emotions. With respect to the links to Science, a very popular content is dealt with: animals. Finally, the linguistic outcomes expected are the use of the present simple both for oral and written descriptions.

The unit should be started after students had studied the topic *Animals in* Science. In order to activate their previous knowledge, a picture of two horses is shown and students are invited to briefly brainstorm their knowledge about these mammals. After that, the teacher will explain that in this unit they will be dealing with a familiar topic from a completely different perspective. They had just studied animals from a scientific point of view, they came, thus, from the world of reason and now they will travel to the world of imagination.

The next activity proposed is a comparison between a picture of real horses (Figure 3) and a picture of Franz Marc's painting *Red and Blue Horses* (1912) (Figure 4) which is the reference artist in this unit.

Figure 3. Comparison of animals from different perspectives (Science-Art).

Note: Photograph by Pottok at the German language Wikipedia under a CC BY-SA 3.0 license, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=1788367

Figure 4. Red and Blue Horses. (Marc, 1912)

In order to provide students with linguistic scaffolding, the teacher will remind them of some structures such as *there is/there are; I can see a/ I can see some; the horses in this picture are… but the horses in the other picture are…* In

that moment, a dialogue between students and teacher should start. Children are encouraged to talk about colours, lines, shapes and compare both pictures applying their previous knowledge and the new input.

The next step will be reading the text in the box: *"Expressionism was an art movement that expressed feelings and emotions through colour, lines and figures"* and a new topic will come into play: feelings and emotions and how artists used colours to express how they felt. After showing them more examples of expressionist paintings and their use of colours, the teacher will explain the final task: completing a sketch of Marc's painting and colour it using the colours in the same way Expressionist artists did, that is, according to the way they were feeling at that particular moment. Finally, they are asked to briefly describe how they feel.

Below (Figure 5) we can see examples of this activity elaborated by some students attending a bilingual school in Murcia.

Figure 5: Samples of students' drawings in Art & Crafts final task.

Most of the students used lively colours. However, of special interest is the picture in Figure 6 in which one of the students used cold colours and the result expressed a profound sadness. Given the circumstances, the teacher encouraged her to write about her feelings.

Figure 6: Sample of writing about feelings in Art & Crafts interdisciplinary session.

Note: Student's work in García and Ramírez, (2014).

She wrote a brief text expressing her sadness and his incapacity to use lively colours for her drawing at that particular moment. This is an example of how, by using an interdisciplinary-CLIL-like approach, students are not only able to achieve the

different goals of the Art & Craft curriculum above mentioned, but also to incorporate to their own production cross-curricular elements such as the Expressionist conception of the use of colours to express feelings and emotions or the use English language structures for oral and written descriptions.

With respect to the cognitive processes, as stated above, Anderson and Krathwohl's taxonomy was taken into account when planning the session. In that way, students remembered basic concepts of animals in the initial brainstorming, they understood how a topic, like animals, can be explored from different perspectives, they applied their knowledge of the drawing technique to carry out the main activity, they explored the use of the colours to express feelings and they evaluated their own feelings in order to finally create a new version of Marc's painting.

This session model is an example of the rationale behind design of interdisciplinary CLIL activities in which we can observe a balanced interaction between Art & Crafts, Science, Art History and English language while, at the same time, an introspective exploration of students' own feelings takes place. Although Science and Art represent the dichotomy between reason versus expression, evidence versus imagination or rationale versus creativity, exploring their connections allows children to have different perspectives of reality which fosters the development of flexible and critical thinking skills. As Lenoir (2000) states "the art program ensures simultaneously the construction of reality, its expression and the interrelationship with that reality, but in an aesthetic mode that is different from a scientific approach" (p. 105).

The approach developed in the school project and, subsequently, in the book series gave rise to a new way of assessing contents, also based on an interdisciplinary practice. But this will be subject for another paper. It could be stated that this approach may represent a first step towards a new definition of the term *school subject,* as can be found in other methodologies such as Phenomenon Based Learning.

Among the benefits of this approach, we agree with Ackerman (1988) and Ackerman and Perking (as cited in Van del Linde, 2007) when they claim that interdisciplinarity enhances acquisition of vital learning skills, raises student's awareness of the teaching of skills, fosters cooperative work among teachers, helps understanding the limitations of disciplines, improves cognitive skills and critical thinking, provides students with the possibility of exploring a topic from multiple angles which contributes to generate flexible thinking.

To conclude, and going back to the distinction between the three types of approaches to interdisciplinarity, the European, the North American and the Brazilian ones, we can state that the type of activities here presented encompass the three different approaches. The European one because it connects different school subjects such Science, Art and Crafts and English language, different curricular contents and techniques such as animals, colours, lines, feelings, drawings and the use of present simple structures for oral and written descriptions. The North American perspective, since the realization of the activities leads to the achievement of the different learning standards and the development of the basic competences. This fact provides our approach with a practical functionality like the one promoted by that perspective. And

finally, we find features of the Brazilian-phenomenological approach in the exploration of students' inner feelings which fosters self-knowledge and generates a certain introspective interdisciplinarity.

In today's globalised society, it seems reasonable to suggest that education should move from a traditional segmented disciplinary approach to a more dynamic, holistic and interdisciplinary one in which students should be ready to address topics from multiple perspectives by fostering critical thinking, problem solving and emotional intelligence. In that respect, interdisciplinarity-CLIL approaches constitute a first step towards a new conception of school didactic material design.

References

Ackerman, D., & Perkins, D. N. (1989). Integrating thinking and learning skills across the curriculum. In H.H. Jacobs (Ed.), *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation* (pp. 77-96). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman

Carvajal-Escobar, Y. (2010). Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación. *Luna Azul*, (31), 156-169. doi: http://200.21.104.25/lunazul/downloads/Lunazul31_12.pdf

Cezarino, L., Oliveira, M., Liboni, L., & Caldana, A. (2015). Soft Systems Methodology and Interdisciplinarity in Management Education, *Systems Research and Behavioral Science*, *33*(2), 278-288. Retrieved from http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sres.2383/abstract

Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review, 13.* Retrieved from https://www.scilt.org.uk/Library/ScottishLanguagesReview/ScottishLanguagesReviewBackIssues/Issue1301052006/tabid/2839/Default.aspx#d.en.198973

García, A. I., & Ramírez, S. (2014). *Think Do Learn Art & Crafts.* Madrid, Spain: Oxford University Press.

d'Hainaut, L. (1986). *Interdisciplinarity in General Education*. Division of Educational Sciences, Contents and Methods of Education: UNESCO.

Huutoniemi, K., Klein, J. T., Bruun, H., & Hukkinen, J. (2010). Analyzing interdisciplinarity: Typology and indicators. *Research Policy*, *39*(1), 79-88. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.09.011

Lenoir, Y., & Bailis, S. (1997). Some interdisciplinary instructional models used in primary grades in Quebec. *Issues in Interdisciplinary Studies, 15,* 77-112. Retrieved from http://hdl.handle.net/10323/4191

Lenoir, Y., Larose, F., & Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary Practices in Primary Education in Quebec: Results from Ten Years of Research. *Issues in Integrative Studies 18*, 89-114. Retrieved from https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.09.011

Lenoir, Y., & Hasni, A. (2002). La Interdisciplinariedad: por un matrimonio abierto de la razón, de la mano y el corazón. *Revista Iberoamericana de Educación*, *35*,167-185. Retrieved from http://www.redalyc.org/pdf/800/80003511.pdf

Pottok, M. (Photographer). (2005, October 16). *Arravanis beim Weiden* [digital image]. Retrieved from https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arravani-Stuten.jpg#filelinks

Van del Linde, G. (2007). ¿Por qué es importante la interdisciplinariedad en la educación superior? *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, *4* (8), 11-13. Retrieved from: http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/issue/view/8

COOPERATIVE LEARNING IN A BIOLOGY BILINGUAL CLASSROOM OF SECONDARY EDUCATION

Marina Gutiérrez Sejas

Resumen: El objetivo de la presente investigación es la implantación de aprendizaje cooperativo (AC) en un Instituto Bilingüe en inglés para determinar sus beneficios. Cuatro clases de 1ºESO fueron observadas realizando dinámicas cooperativas acerca de los Reinos microscópicos y el Reino *Plantae*, seleccionando uno de los grupos como control, con metodología individualizada. Se estableció que los grupos de AC estuvieran formados por cinco miembros de capacidad académica equilibrada y roles rotativos. Los estudiantes mostraron concepciones alternativas en aspectos básicos del AC, promoviendo su implantación. Además, el análisis de las rúbricas elaboradas indicó una correcta adquisición de los roles y un comportamiento adecuado. Sin embargo, la incorrecta elección del grupo control imposibilitó su comparación para analizar el rendimiento académico, teniendo que recurrir a calificaciones previas en la asignatura. En consecuencia, se evidenció un incremento notable en el rendimiento académico (evolución académica y porcentaje de mejora) de los grupos de AC con respecto al grupo control. La evaluación de esta metodología por el alumnado a través de las gráficas-diana demostró una correcta aceptación del AC. A la vista de los resultados extraídos se concluye la necesidad de implantación de metodologías cooperativas ya que presentan ventajas frente a dinámicas individualizas.

Palabras clave: Aprendizaje cooperativo, modelos de enseñanza, biología, estudio

Abstract: The aim of this research was to implement cooperative learning (CL) in secondary English bilingual classrooms to determine its benefits. Four Biology classes of first year secondary education were observed cooperatively learning about Microorganisms and Plant kingdoms, selecting an individually-working control group. Cooperative learning groups were composed by five mixed-capacity members with established rotating roles. CL initial test showed students had misconceptions about this methodology, encouraging its implementation. The analysis of CL performance rubrics indicated a correct role acquisition and behaviour. However, the ineffective election of the control group to evaluate academic performance after CL lead to the consultation of previous academic results. Therefore, by the end of this research, academic performance concerning academic progression and percentage of improvement were remarkable in CL groups in comparison to the control group. Dart-charts employed to analyse student evaluation of CL showed a correct acceptance of the methodology implemented. In short, the results shown suggest the promotion of cooperative learning because of its advantages over individualistic methodologies.

Keywords: Cooperative learning, teaching models, biology, case study

Introduction

Spanish traditional view of education is often associated to passive transmission of knowledge together with a posterior memorization by students. However, this conception should be abandoned in order to adapt teaching systems to the requirements of XXI century students.

In a more specific context, this need of a change was evidenced after working during one trimester with several first-year bilingual section groups. A variation in the methodology had to be implemented in order to be better adapted to the difficulties students show by promoting significant learning. After considering

different novel learning methods, cooperative learning was chosen as the best adapted to the sample utilized.

Cooperative work takes place when an individual interacts with his/her companions and the environment, stimulating the creation of a learning process in which social contexts are valuable (Serafín, 2016) (Tsay y Brady, 2010). The importance of cooperative methodology is verified through a wide range of psychological principles but Vygotsky theory stands out. Vygotsky holds that human development is more influenced by social and cultural processes compared to biological ones; it also states that enjoying diverse social experiences stimulates the development of alternative mental processes (Vygotsky, 1979).

Besides, the elements which classify group work more specifically into a cooperative methodology have to be clarified. One of the most important ones is the "positive interdependence", by which students believe that the objective is only reached when the team works collectively. The other fundamental element that allows the identification of cooperative work is "individual responsibility": a member's intervention must be appreciated in a personal and distinct way in order to promote the participation of all the students. Other elements that assure cooperative work is successful by creating a feedback continuous communication and by proportionating techniques to develop leadership or conflict management in the group, are known as "simultaneous interaction" between members, "promotion of personal and social skills" and "group processing" (Akdemir y Arlasan, 2012) (Johnson y Johnson, 1999) (Kyndt et at., 2013). Apart from these five basic elements, others such as equal participation or heterogenic groups can be added (Veenman et al., 2002).

Consequently, the principles described above together with the consideration of different parameters as interactions between pupils or working structure are essential to distinguish cooperative learning from other methodologies (see Table 1). The age of implementation can be an additional criteria used to differentiate the commonly equally considered terms "collaborative learning" (addressed to university students) and "cooperative learning" (assigned to younger pupils) (Bruffee, 1995).

Learning Methodology	**Characteristics**		
	Work	*Student learning goals*	*Student's perception of his/her mates*
Individualistic learning	Individual	Individualized and unique	Absence of comradeship as learning is isolated
Competitive learning	Individual	Common	Rivalry between students
Cooperative learning	Done in small groups	Common between the members of the group	Mates are considered a source of knowledge

Table 1. An overview of individualistic, competitive and cooperative learning according to characteristics such as type of work, student learning goals and student's perception (*Adapted from* Kimberly et al., 2003).

Having briefly described the characteristics of cooperative learning together with its differences when compared to other methodologies, the case-study previously mentioned has to be detailed. The main objective of this investigation was the implementation of cooperative learning to analyse if it adjusted better to the diversity students show, and therefore examine if it increased their motivation, promoted an effective learning and improved their marks. Secondary aims of the research were to design working materials attractive for the students or to introduce self and peer- evaluation dynamics.

Therefore, the educational study designed assumes the initial hypothesis by which the introduction of a cooperative methodology involves an improvement in: academic results, way of working in class and students' satisfaction. Further, these progressions will be more significant in groups which show a higher academic diversity and more difficulties during the learning process.

In order to carry the investigation out, a sample composed by 112 first year bilingual-section students of secondary school at the English bilingual IES Ángel Corella (Madrid) was selected. The research was conducted during Biology and Geology lessons in which the contents to cover corresponded to the study of Monera, Protista, Fungi and Plant kingdoms. With a view to facilitate the analysis of results obtained in the investigation, students were maintained in their reference groups and one of them was selected as the control group (1st ESO F). The academic profile analysis together with the marks obtained in the subject (Biology and Geology) in the previous trimester was the criteria established to decide the methodology implemented in each of the four groups.

Therefore, the two groups with a lower academic performance (1st ESO C and 1st ESO D) were implemented cooperative dynamics to analyse their adaptation to new learning techniques, especially in the most conflictive class (1st ESO C); the control group was randomly selected between the two classes with higher academic results and behaviour (1st ESO E and 1st ESO F) (see Table 2).

Class	Students	2nd evaluation average mark in B&G	General characteristics	Methodology implemented
1st ESO C	30	6,16	Low academic performance and problematic group	Cooperative
1st ESO D	24	5,81	Low academic performance but curious group	Cooperative
1st ESO E	28	7,21	High academic performance and excellent behaviour group	Cooperative
1st ESO F	30	7,00	High academic performance and excellent behaviour group	Individualistic

Table 2. Distribution of the sample of students utilized in the research.

Succinctly, three out of the four classes of the sample worked cooperatively. In order to avoid the exclusion risk and to encourage cohesion between the students, cooperative groups were composed by five members with balanced academic performance (Bonals, 2000) (Vidal y Fuertes, 2013). Furthermore, rotating roles with associated functions were arranged in each group (listed in decreasing complexity order): group leader (ensures correct performance of the group and submission of the work), encourager (guarantees the participation of all the group members), secretary (the only person in charge of writing the answers to the work), referee (assures the correct behaviour of the group and keeps the volume low) and time keeper (must have a watch to inform about the time left in each activity). The rotation was carried out gradually during three sessions and finished with the academically weakest student occupying the most complicated role (group leader). In addition, students were provided a bank of expressions for each role to facilitate the progression of the cooperative activities.

In this context and having described the sample utilized in the research, the general organization of the methodology has to be outlined. An initial knowledge test was completed by all the groups, handing a second test about cooperative methodology to the groups working this way; the meticulously planned cooperative activities were executed after, considering the acquisition of the same knowledge by the control group (1st ESO F). The research ended with the completion of a final knowledge test and an additional self and peer evaluation for the cooperative working groups. The effectiveness of cooperative learning methodology could not be proven when comparing the results obtained by the control group (1st ESO F) to the cooperative ones as it will be reported later. Consequently, previous academic results had to be consulted in order to evaluate the benefits of the methodology implemented (see Figure 1).

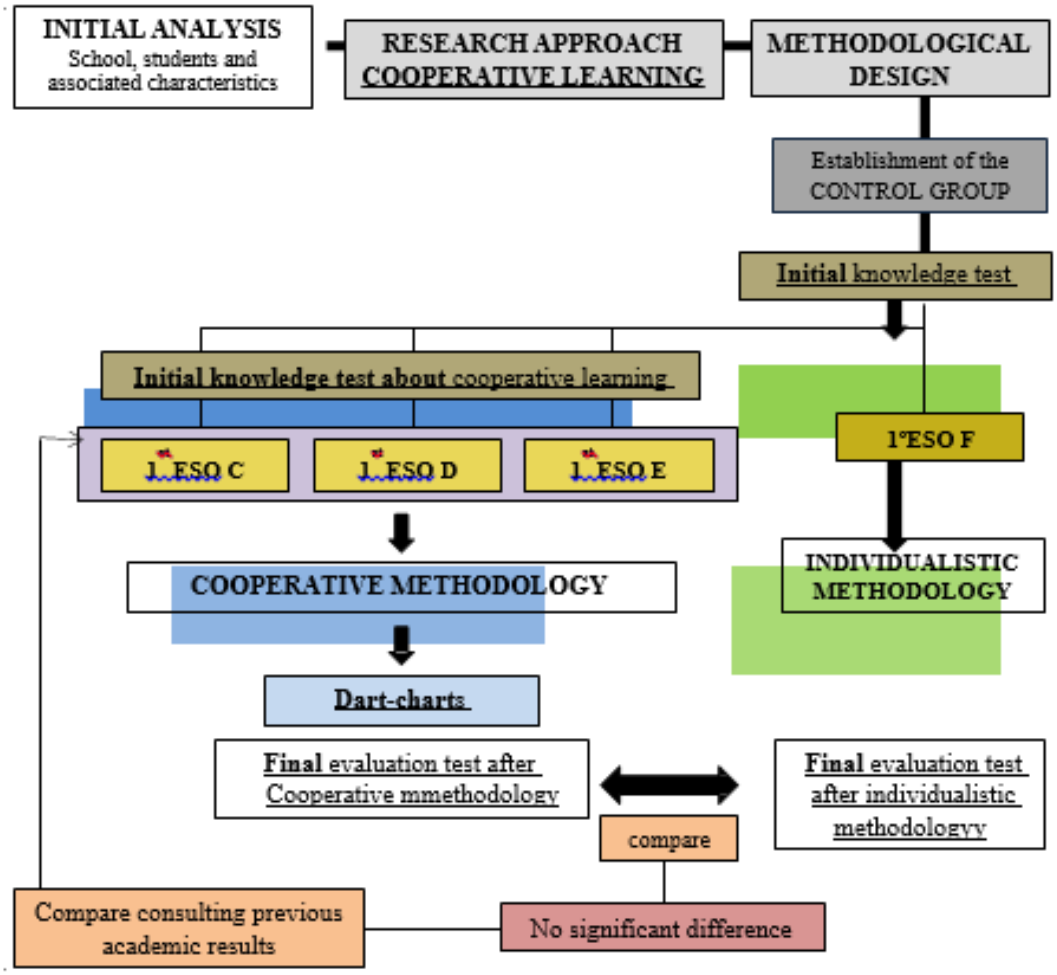


Figure 1. Flowchart of the methodology employed in the research.

It is clear that the case-study aims to evaluate the efficacy of the cooperative methodology considering the sample and method explained. However, the different cooperative activities involved in the research have not been detailed. The investigation took six sessions organised following a gradual increased complexity, in which the contents related to Microorganism and Plant kingdoms were covered (see Table 3). Furthermore, it is important to mention that each task had associated a specific time
because of the inexperience students showed in this methodology, as it will be shown later. Besides, it is remarkable that the control group (1st ESO F) carried out the same activities but individually and considering some exceptions such as the delivery of posters elaborated by the teacher, to fulfil the table titled "Plant Uses" during sessions 4 and 5.

Session/ Methodology	Contents	Activities
Session 1 Individualistic	-	Fulfilment of initial test about CL *10 statements about cooperative learning to grade from 1 (disagree) to 5 (totally agree) points* Fulfilment of initial evaluation test *9 questions (short answer or true/false statements) to estimate knowledge and alternative conceptions about the topic "Microorganisms and Plants"*
Session 2 Cooperative	Bacteria kingdom	Basic explanation about CL and distribution of roles Cooperative activity 1 *Short text about bacterial infections in XX century hospitals with 5 questions attached*
Session 3 Cooperative	Fungi kingdom	Redistribution of roles following rotation criteria Cooperative activity 2 *Projection of two videos related to Fungi (video 1: explanation of their characteristics; video 2: formation of mould in hamburgers) with 6 exercises to debate* Distribution of texts (related to plant uses) to read and summarize for next session
Session 4 Cooperative	Plant kingdom	Redistribution of roles following rotation criteria Cooperative activity 3 – Part A *Construction of a poster associated with one plant use (e.g: Plants and biotechnology) by sharing the main ideas of the text read at home. Poster structure must include: title, abstract, introduction and two examples of the topic covered*
Session 5 Cooperative	Plant kingdom	Roles remain the same as Session 4 Presentation of the abstract of each *By the encouragers of each CL group* Cooperative activity 3 – Part B *Coordinated exchange of posters between groups to complete a global table about plant uses*
Session 6 Individualistic	-	Fulfilment of final evaluation test *10 questions similar to the initial evaluation to evaluate the efficacy of the methodology implemented* Fulfilment of two dart-charts referred to self and peer-evaluation *The area of the geometric figure obtained after connecting the punctuation (1-5) given to each question in the dart-chart, visually evidences the results of each survey*

Table 3. Distribution and description of sessions, contents and activities carried out in the investigation (CL: Cooperative Learning).

Once the methodology and its implementation have been described, the results obtained in the research have to be explained. In order to make their interpretation easier, they have been divided into four research variables with the

corresponding instruments used for the analysis (see Table 4). It has to be remarked the fact that academic performance is the only category in which a comparison with the control group (1st ESO F) is made because the rest are related exclusively to cooperative working aspects.

Research variables	Instrument
Previous knowledge about cooperative learning	Initial test about cooperative learning[1] *(see Table 3)*
Acceptance and attitude towards the role assigned	Cooperative groups rubric[2] *Evaluates the acceptance of the role by the student (1-3 points) together with the work submitted by the group (1-5 points) according to the established criteria*
Academic performance	Initial evaluation test *(see Table 3)* Final evaluation test *(see Table 3)* Cooperative groups and control group rubrics *Analyse the quality of submitted work progressively (cooperatively or individually)* Analysis of previous academic results in B&G
Satisfaction and accomplishment of objectives during cooperative learning	Two dart-charts referred to self and peer-evaluation[3]

Table 4. Research variables and the instruments employed to collect information for the investigation.

The report of the results starts referring to the analysis of the previous knowledge the students had about cooperative learning, for which the initial test about this methodology is interpreted (see Table 4). Its examination evidences that students had previously worked in groups but emphasises the lack of basic knowledge on cooperative learning working techniques: an elevated fraction (70-100%) of students working cooperatively in the three classes (1st ESO C, 1st ESO D and 1st ESO E) declares that cooperative groups are formed by their friends or that two people can talk simultaneously when working in a cooperative way.

The erroneous conceptions are clearer in the most problematic class (1st ESO C), in which a 30% of students affirms that cooperative work does not include aspects such as assisting a peer to understand an activity or participate. Therefore, the

[1] The fulfilment of the initial test about cooperative learning is ignored by the control group (1st ESO F) as it is an instrument referred to cooperative dynamics which this group does not follow.

[2] The cooperative groups rubric is not applied to the control group (1st ESO F) because they work individually. In this case the rubric implemented only evaluates the work submitted individually (1-5 points) as the methodology is conventional.

[3] The individual methodology implemented to the control group (1st ESO F) impeded the completion of the dart-charts as they are referred to the self and peer-evaluation of the members of a cooperative group.

analysis of this test confirms several misconceptions related to basic principles of cooperative learning (including positive interdependence and simultaneous interaction) and evidences the necessity of developing a correct cooperative methodology to benefit students.

The second variable analysed makes use of the cooperative groups rubric to evaluate the acceptance and attitude towards the roles assigned (see Table 4). The gradual increment of results obtained after extracting the punctuation of the individual role assumption (1-3 points) demonstrates: a progressive improvement in the cooperative methodology implemented, together with an increasing acquisition of the previously mentioned cooperative learning elements (see Figure 2). Hence, the cooperative methodology implemented promotes an appropriate learning atmosphere and correct student behaviour (Kimberly et al., 2003).

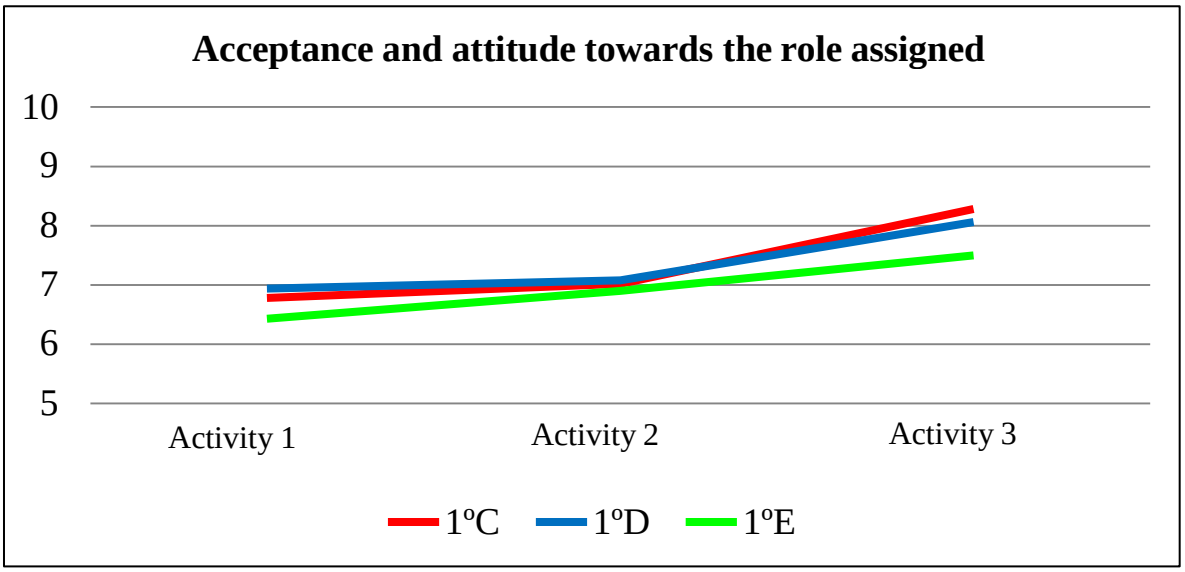


Figure 2. Line graph representing the acceptance and attitude towards the cooperative role assigned along the three activities (data extracted from cooperative groups rubric).

Thirdly, academic performance is the only variable which compares the results obtained by the groups working cooperatively with the control group (1st ESO F). However, this comparison is not effective probably due to the prominent superiority regarding academic performance and marks obtained by the control group (1st ESO F). Consequently, previous academic results in Biology and Geology are consulted to determinedly analyse academic performance in the groups working cooperatively.

Therefore, the advantages of cooperative learning concerning academic performance are evidenced when comparing the final evaluation results of the research to the average of three marks obtained in previous individualistic theoretic exams in the subject (see Table 4): the three classes working cooperatively show an increment in the academic results when following this methodology (see Figure 3). Additionally, this augmentation is larger in the most problematic class (1st ESO C) indicating an appropriate adaptation to the cooperative dynamics implemented. As a consequence, the benefits of cooperative methodologies (socialization and joint learning) in

opposition to traditional rote learning are demonstrated (Tsay y Brady, 2010).

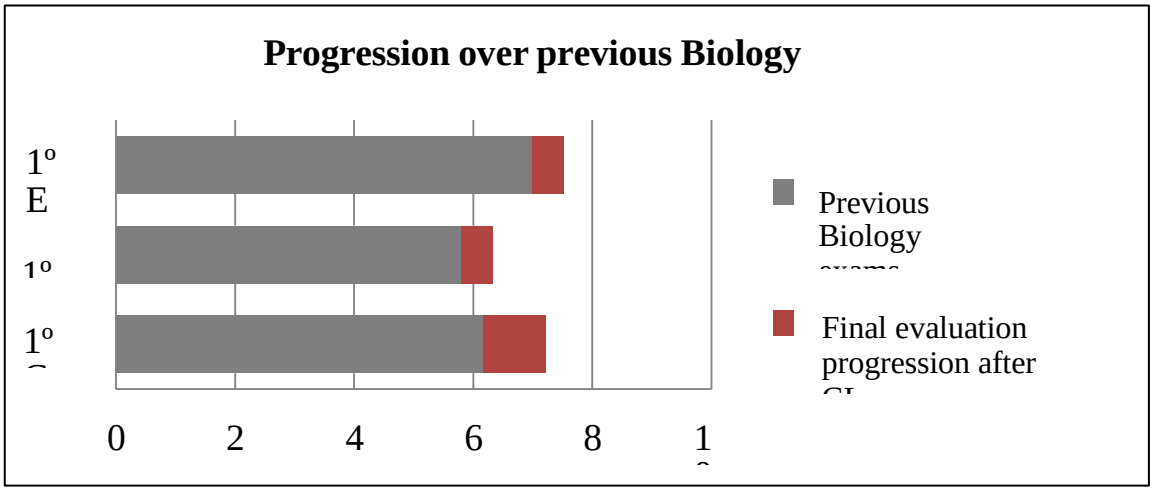


Figure 3. Bar graph representing the progression of cooperative methodology over previous Biology exams (data extracted from final evaluation after cooperative learning and from three previous theoretic exams after individualistic methodology)-

Moreover, academic performance can be also analysed with the results registered in the rubrics employed (both control and cooperative rubrics) to show the improvement in the activities submitted along the sessions (see Table 4). Despite of the higher results obtained by the control group (1st ESO F) due to their elevated academic level, the academic progression of cooperative groups is notable (see Figure 4). In addition, the cooperative groups show in the last activity, almost the same results as the c ontrol group, indicating the power of these dynamics and differing from previous studies which affirm that cooperative methods make learning difficult due to excessive socialization (Gillies y Boyle, 2010). Further, it can be conjectured that if cooperative activities continued, results would exceed the ones shown by the control group (1st ESO F).

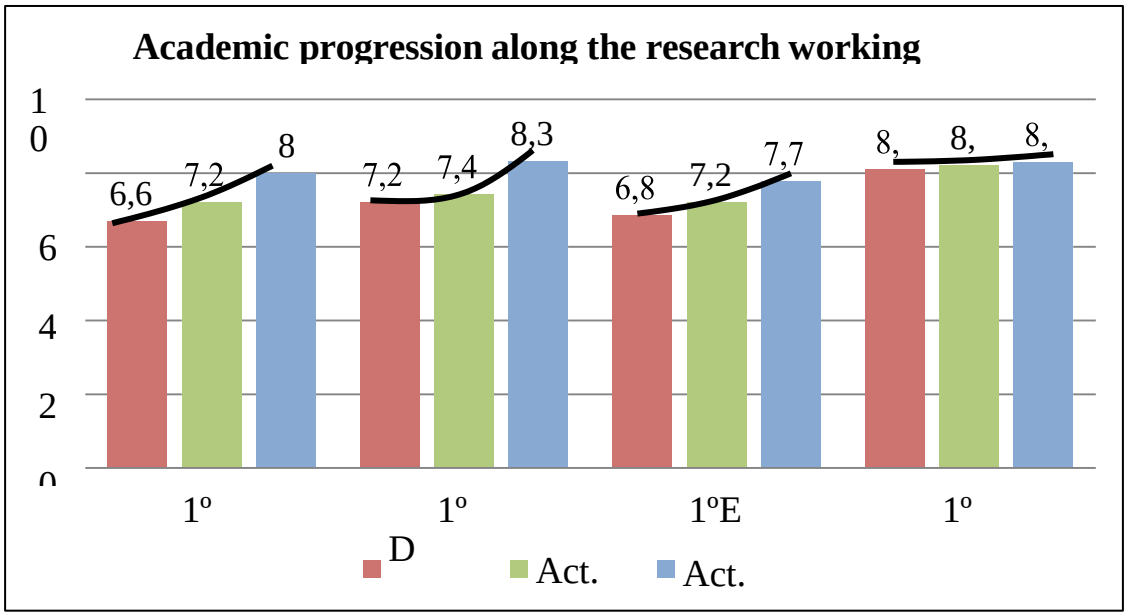
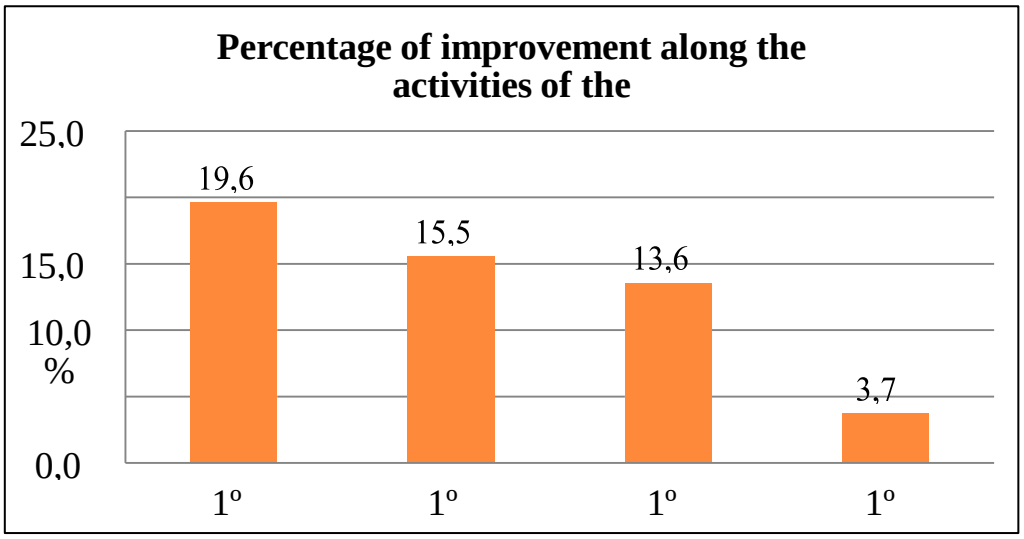


Figure 4. Bar graph representing the academic progression of each methodology (cooperative or individualistic) along the three working sessions established (data extracted from the cooperative and control group rubrics for each session).

However, the most visible evidence of the benefits cooperative learning takes on academic performance are indicated when analysing the percentage of improvement through the different activities carried out (values taken from the cooperative and control groups rubrics) (see Figure 5). This percentage is greater in the classes that work cooperatively in comparison to the control group (1st ESO F), reaching its highest value in the most problematic group (1st ESO C). A gradual academic progress together with an increase in academic performance are proven.



Although several analysis and comparisons were carried out to evidence the effectiveness of cooperative learning, only the most significant and representative ones have been shown. Nevertheless, all the comparatives demonstrate clear

benefits for students' academic performance and advancement when implementing cooperative learning dynamics in opposition to traditional individualistic methodologies.

The last research variable to analyse refers to satisfaction and accomplishment of objectives during cooperative learning and is examined using the two dart-charts (see Table 4), which self and peer-evaluated students after cooperative dynamics through six questions to grade from 1(disagree) to 5 (completely agree). Both dart-charts are given a positive punctuation (3 to 5 points) but students tend to be more judgemental when peer-evaluating (see Figure 6). This difference could be justified by an egocentric behaviour which characterises the young-teenagers that conform the sample employed (Berger, 2004). The additional question asking about the possibility of continuing with the same cooperative groups in future activities indicated that most students would accept it, and therefore demonstrates the successful distribution of students done for the research. However, from an educational perspective groups should be modified in future dynamics to promote socialization. Furthermore, evidence of a correct leadership by the academically weakest students in the last session was noted, proving that the model of rotating roles was correctly designed.

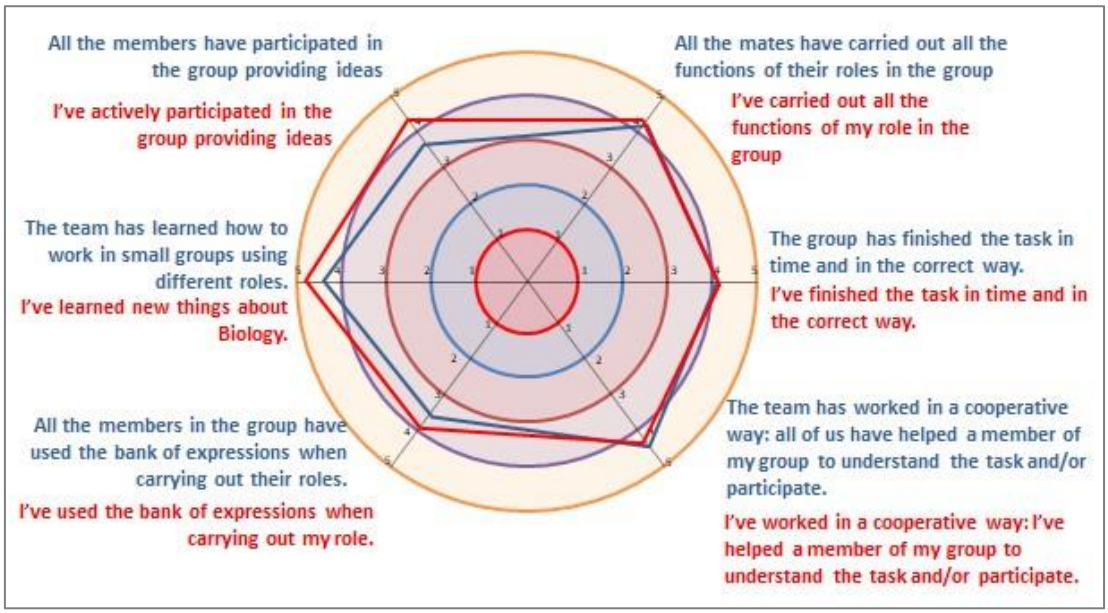


Figure 6. Dart chart representing auto (red color) and peer evaluation (blue color) although students were given two separate dart charts (data extracted from the average value from the three classes working cooperatively).

To conclude, the research evidences the efficacy of cooperative learning: it benefits the students that follow these dynamics promoting an effective learning, which can be demonstrated when analysing the progression of results along the cooperative sessions and the percentage of improvement compared to the control group. Consequently, the initial hypothesis enunciated has been proven as the academically more diverse and difficult group is the one that shows a higher improvement rate when working cooperatively. Nonetheless, the conclusions extracted from this research must be read with caution due to the sample size utilized or the incorrect election of the control group, which impeded the comparisons with cooperative groups due to its higher academic level.

Furthermore, it would be convenient to continue this investigation with future studies in other subjects, educational stages or schools to contrast the results presented. These suggestions aim to obtain general conclusions that strengthen the selection of cooperative learning over other traditional methodologies.

References

Akdemir, E. y Arslan, A. (2012). From Past to Present: Trend Analysis of Cooperative Learning Studies. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 212-217.

Berger, K.S. (2004). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Madrid: Panamericana.

Bonals, J. (2000). *El trabajo en pequeños grupos en el aula*. Barcelona: Graò.

Bruffee, K. A. (1995). Sharing our toys: Cooperative versus collaborative l earning.*Change*, 27, 12–18.

Gillies, R.M. y Boyle, M. (2010). Teacher's reflections on cooperative learning: Issues of implementation. *Teaching and Teacher Education*, 26, 933-940.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38, 67–73.

Kimberly, T., Chatman, L. y Allen, D. (2003). Approaches to cell-biology teaching: cooperative learning in the science classroom – beyond the students working in groups. *Cell biology education*, 2, 1-5.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. y Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings. *Educational Research Review*, 10, 133- 149.

Serafín, C. (2016). The re-conceptualization of Cooperative Learning in an InquiryOriented Teaching. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 217, 201-207.

Tsay, M. y Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 78-89.

Veenman, S., van Benthum, N., Bootsma, D., van Dieren J. y van der Kemp N. (2002). Cooperative learning and teacher education. *Teaching and Teacher*

Education, 18, 87-103.

Vidal, S., y Fuertes, M.T. (2013) La dinámica de grupos para el trabajo cooperativo facilita la comunicación. *Revista de comunicación Vivat Academia,* 123, 1-12.

Vygotsky, L. S. (1979) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo.

WHAT MAKES AN EFFECTIVE BILINGUAL PROGRAMME? TALKING FROM EXPERIENCE

Ramón Herranz Blokker
CEIP Los Arévacos

Abstract: There is currently a growing need for bilingual programmes in Spain due to a process of European integration and pressing globalization trends; these convergent factors have made the English language gain the status of today's *lingua franca* not only in the European Union but also around the world.
The different regional education administrations in Spain have made a great effort in establishing bilingual programmes in primary and secondary education. CLIL (Content Language Integrated Learning) is being implemented in mainstream schools but, even if all the regions follow the recommendation that students learn curricular content through an additional language, there are as many bilingual models as autonomous communities. As a result regional schemes are developing distinct characteristics and follow specific divergent courses of action. Thus, the various models differ significantly from one region to another.
Finally, this paper stresses the need of national regulations affecting all regional bilingual programmes in Spain so that they all operate with at least some basic common principles. On the base of my experience I seek to raise awareness that conditions such as the provision of human resources with the appropriate level of English, a sufficient number of sessions in the school´s timetable to implement the programme, material resources and the availability of training programmes and assessment tools that, together with the eagerness and motivation of the teachers involved, are key to determine the degree of effectiveness and success of the bilingual policies at a regional level.

Key words: Bilingual programmes, regional, effectiveness, experience.

Resumen: En la actualidad existe una necesidad creciente de establecer Programas Bilingües en España debido a un proceso de integración Europea y globalización, estos factores convergentes han hecho que la lengua inglesa adquiera el estado de *lingua franca* no sólo en la Unión Europea sino también alrededor del mundo.
Las diferentes administraciones educativas regionales en España han hecho un gran esfuerzo para establecer Programas Bilingües en Educación Primaria y Secundaria. AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) está siendo implementado en los centros educativos, pero incluso si todas las regiones siguieran la recomendación que los estudiantes aprendan contenido curricular a través de una lengua adicional, seguirán existiendo tantos modelos bilingües como número de Comunidades Autónomas. Debido a esto los programas regionales están desarrollando características distintas y siguen diversas vías de acción. Por consiguiente, los diferentes modelos difieren significativamente de una región a otra.
Finalmente este artículo hace énfasis en la necesidad de una normativa nacional que afecte a todos los Programas Bilingües en España para que todos operen, al menos, con unos principios comunes. Desde mi experiencia pretendo concienciar que condiciones como la provisión de recursos humanos con un nivel apropiado de inglés, un número suficiente de sesiones en el horario escolar para implementar el programa, recursos materiales y la disponibilidad de programas de formación y herramientas de evaluación que, junto al entusiasmo y motivación de los profesores involucrados, son elementos clave para determinar el grado de efectividad y éxito de las políticas dirigidas al bilingüismo a nivel regional.

Palabras clave: Programas Bilingües, regional, efectividad, experiencia.

Introduction

In order to find ideas and proposals for an effective bilingual programme we have to determine first what bilingualism is. There are different definitions of bilingualism but to me bilingualism is the ability of a person to speak and communicate in two languages with a good level of competence in the second language in order to switch from one to the other without difficulty and use both languages on a regular basis.

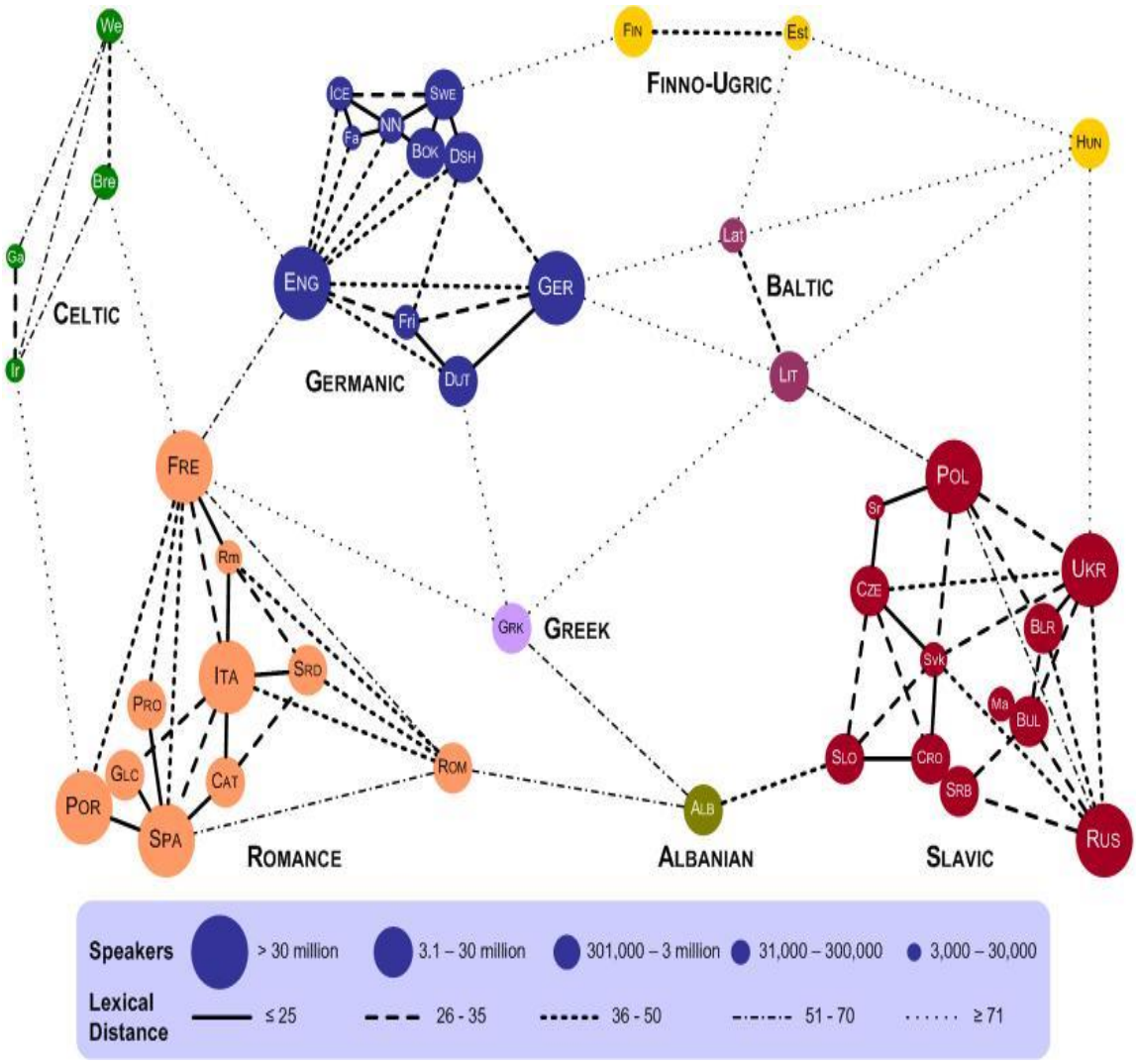
After that we have to consider what methodology we are going to be implementing in a bilingual school. Most bilingual schools in Spain have opted for CLIL. This acronym stands for "Content Language Integrated Learning", term coined by David Marsh and defined in his book "CLIL" written together with Do Coyle and Philip Hood as "an educational approach in which various language supportive methodologies are used which lead to a dual-focused form of instruction where attention is given both to the language and the content" (Coyle, Hood & Marsh,2010) and that in my opinion is a good option from a practical point of view since for the students the goal is to learn and pass the subject while along the way students learn English but it has to be a subject with loads of linguistic content and vocabulary so that the students can achieve both objectives, that is to grasp a non-linguistic subject while learning English at the same time. Some schools in Spain have decided to have only a few subjects in English, besides English itself, for instance Arts and Physical Education, which also has benefits but since they are not linguistic subjects we lose the academic field and a wider linguistic scope.

Basic keys for an effective Bilingual Programme

In this paper I want to establish what we need in order to have an effective bilingual programme; this is a very extensive matter but I have broken it down into **3 keys: good English, sufficient number of sessions and resources.**

Key #1= Good English

English may be indeed hard to learn to Spaniards because Spanish and other romance languages do not belong to the same English linguistic family. Other authors talk about this fact as we can see in graph number 1 (Elms, 2008).



Graph 1: Lexical distance among the languages of Europe

When I was a child I went to a primary school in Madrid and we had the subject of English. One day while entering my home I said "JI" and my mum looked at me raising her eyebrow and asked me what I was saying and I repeated "JI" eventually my mum found out that what I was trying to say was "HI". There are loads of examples like this one. Who hasn't heard in Spain people say "eipol for Apple" or "parpel for Purple"? but the question isn't only pronunciation; the teacher of English especially in a bilingual programme needs to have an advanced level of English, this should be a common thing to do in all Spain; that all comes down to regional legislation and if we think out of the box at national level. The level of English of the teacher is of paramount importance; the teacher can be funny or serious, may use a more dynamic or a more static methodology but the teacher's level of English needs to be high because in most bilingual schools in Spain we are talking about teaching Natural Sciences and Social Sciences in English, so teachers have to be able to explain what mass, gravity, volume, density, mixtures, etc. are. This is all in the Spanish Syllabus and that can't be done properly with a teacher that holds a B1 CEFR (low intermediate - basic communicator) or even a B2 (high intermediate) more able but not with quite enough level of English.

Things have changed quite a bit since I was saying "JI" instead of "HI" for the better due to the regional bilingual programmes but there is room for improvement especially for some autonomous communities.

So first and foremost bilingual teachers need superior language skills, then the teacher should speak in English 100% of the time and if the school's policy also includes speaking to the students in English in playtime, field trips, etc. that could also make a difference; students need all the English input they can get, if the students' English is too low to follow the lesson they will start falling behind and not understanding basic concepts in Science because their English is below what is expected.

In Spain teachers in some regions were allowed to teach in bilingual programmes with a B1 level of English but from the 4th of December 2011 the Royal Decree 1594/2011 made it compulsory for all bilingual teachers to have at least a B2 level of English in order to teach in a bilingual programme. Some regions had to train the in-service teachers to achieve this level and the Community of Madrid took a step further and demanded all new arriving teachers to hold a C1 (CEFR). For a bilingual programme to succeed it needs certain prerequisites to be much more demanding especially what regards to the teachers English level, this should be considered in forthcoming calls for applications.

Something that helped my fellow bilingual teachers to keep their English in shape in my school when I was the bilingual coordinator was to speak in our bilingual meetings in English, as well as speaking to each other in the foreign language in the school corridors and even outside of school, just to practice the language on a daily basis. This improvement would be even greater if bilingual schools are provided with a language assistant and also if non-bilingual teachers get involved, even if it is at a very basic level, this would make an impact on the students and the programme in the school. On top of that, if outside of the school parents also make their contribution in different ways that would be another step forward.

Another requirement to have effective bilingual teachers should be to hold an appropriate bilingual teaching certificate and be highly trained in CLIL pedagogy; they need to have high levels of conversational fluency and academic proficiency, but also have training in order to be able to teach very specific subjects like Natural or Social Sciences in the foreign language.

Key #2= Sufficient number of sessions

We need a sufficient number of sessions in the school's timetable to implement the programme. From my experience in Spain as a bilingual primary school teacher a sufficient number of sessions to work at an appropriate level starts with 5 hours a week for the subject of English as a foreign language, that is one hour a day; Natural Sciences and Social Sciences 4/5 hours a week, plus one more of Arts or P.E in English or both, because these subjects are also a great addition because the students will get used to commands especially in Arts which are very repetitive and will stick in their minds forever. Although to maximise the efficiency of the programme it would need even

more sessions in English going up to half of the school´s timetable. The subject of English should be given more importance than it normally has in a non-bilingual school and should be promoted to what we call in Spain an "instrumental" subject that means it is as important as Maths or Spanish.

Some programmes around Spain allow teaching CLIL subjects with a percentage of Spanish that can go up to 50% of the subject's time or even more. This is definitely a setback especially if the subject of English is not included in the programme and keeps its old curriculum not adapted to bilingualism and the same number of sessions as in non-bilingual schools. Doing these two things together reduces the amount of sessions in English to the minimum.

Effective bilingual programmes maintain a separation of languages, teachers will provide instruction in the foreign language while teaching in the bilingual classes, Natural and Social Sciences should be taught only in English, except in my opinion translating the names in Spanish in Geography (rivers, the names of autonomous communities...) using the students native language in very rare and delimited occasions when students are in need and with the purpose of clarifying something that otherwise would be time consuming.

Key #3= Resources

There are many types of useful resources. Money for useful materials, ICT resources, languages labs, etc. but the most powerful are human resources for instance including support teachers in class to deal with children with low academic abilities who struggle with English and therefore this approach can be detrimental to their learning science; split groups: where the class is divided into two separate groups for two teachers to handle each half, another version of this could be two teachers teaching as a team with appropriate planning for both to be in one class together, etc.

In addition to this the matchless human resources are language assistants (From now on L.A). They are of great help for the programme not only for educational / language purposes but also to share their culture. But in order to be really effective there has to be a plan for them that determines their functions in the School. This is the list we give out to our L.As in my school to show them things they can be helping with:

1. Small groups conversation
2. Vocabulary games (Where is the... in a science Unit)
3. Final review games (question cards in groups...)
4. Reading with the class/ students repeat
5. Small groups (for speaking test practice, asking countries' capitals, talking about sense organs...)
6. Songs/ Dance
7. Online readings (related to a Science topic)
8. Help with Celebrations: Halloween, Saint Patrick´s (look for songs, games...)
9. Prepare/search for a worksheet related to Science.
10. TPR activities

11. Crossword worksheets for vocabulary
12. Take a set of books from the library and read with the students
13. Prepare a set of questions to ask things to the class.
14. Bring some flashcards to class to review vocabulary about the topic
15. PROJECTS: help out in class groups, suggest things for new projects
16. Work with new materials; bring in realia (a dollar, pound, brochures…). Find out if the school´s microscope works.
17. Arts presentation of an important painter.
18. Prepare a PowerPoint presentation of a topic.
19. Spelling contests of vocabulary of the unit.
20. One to one questions (2 minutes per student) – different themes.
21. When one teacher says "no normal class" (exam or similar) volunteer to go to another class.
22. Help out to make photocopies.
23. Help out with special needs students. Sit next to them and help.

L.As can also find many suggestions that are available in the Language Assistant´s Guides provided by the National and Regional governments. L.As need to be aware of their role in the school and each of these points of the list needs to be explained thoroughly. Also these functions should be included in the school's bilingual project. I have seen L.As sitting at the back of the classroom without being told what to do. The teacher also needs to send the weekly planning of the curriculum and activities that are going to take place in the class in order for the L.A to be prepared and ready to help out in class. What I found quite effective is that the L.A can prepare a PowerPoint presentation about the unit and have the L.A speak most of the time. The presentation should be interactive with the students, asking them questions, doing TPR activities... also a quiz at the end to reinforce the concepts learned would enhance the activity.

The number of language assistants in the different regional bilingual programmes in Spain varies a lot, some models have lots of L.As having more than one and going up to even 6 per school and others don't have any L.As at all. It would be highly recommended to have at least 1 L.A in every bilingual school, failing to do so would seriously hamper the programme.

Other important aspects for an effective bilingual programme

There are a vast number of elements that could be considered helpful in order to optimise a bilingual programme but I will try to pinpoint briefly some of the ones I consider could make a difference, always ones the 3 keys mentioned before have been consolidated.

One fundamental factor to take into account is to analyse when to start the bilingual programme. Most bilingual models in Spain start in the first course of primary education and it is progressively implemented from then on, year by year, until the whole of the primary education stage becomes bilingual, nevertheless most bilingual schools in Spain extend voluntarily the number of sessions in English in infants' stage.

At the CEIP Villa de Guadarrama a bilingual school I worked in some years ago, our administrators allowed that Sarah Conacher Smith, one of our language assistants, could work exclusively in the infants' stage. This decision marked a big difference in the bilingual project of the school and the results were very satisfying. In the project we extended the English sessions to 5 a week, one per day, lasting each of them half an hour, and the improvement of the students was remarkable and proved to be very beneficial. By the time these students graduated from infants´ education after 3 years having English class every school day and promoted to the primary stage, their level of English was already of high standard linguistically and also in terms of motivation to the learning of the language. In my experience it is better for infant students together with year 1 and year 2 of primary education to focus primarily in the oral acquisition of the language, providing the students with lots of input. Neurological studies show that the human brain has highest receptivity for language in early infancy and childhood; children at an early age can acquire a second language with less effort than if we wait for a later age; also if the learning occurs before the child is 6 years old, the linguistic activity will be located in the left hemisphere of the brain, just like the native language does (Sussman, Ritter, & Vaughan, 1998). Recently the Community of Madrid has announced that there will be a pilot project this school year where bilingualism will be implemented in the infants´ stage.

Moreover, there are many more things that also contribute and some of them I also find even essential for a programme to be effective. Even if we have the 3 keys everything can be ruined if schools are forced to be bilingual without the support of the Educational Community and the School Board. The proliferation of bilingual schools has been so fast in some regions that some have been opened ex-officio and that could lead to a sense of rejection from parents, teachers and also indirectly by the students themselves. Also however great the programme might be it needs to take into account and either offer a bilingual and non-bilingual programme within the school or ensure that children have both types of schools within easy travelling distance to choose from.

On top of that, school´s headmasters and headmistresses in bilingual schools often do not speak English and do not understand the needs of bilingual educators. It is highly recommended that administrators possess basic proficiency in the second language. It might not be essential for the programme to succeed but if the school´s administration becomes an obstacle this can prove to be very negative and a real burden. Initiatives like the Community of Madrid offering more points for the schools opting to become bilingual if the Headmaster / Headmistress have at least a B1 level of English are in the good direction.

Effective bilingual programmes need to have administrators, parents, teachers and students well informed about the bilingual regional model; they need to have very clear and defined goals and expectations and need to have assessment tools from international institutions that test the student's level of English every two years. There needs to be a balance between the contents and concepts being taught at the school and the level of English competence the students are expected to have to follow the lesson in English. Additionally these international certificates will help students in their future labour activity.

Leadership of the bilingual coordinators is also critical; an eager hard working coordinator will push their fellow bilingual teachers to the max and will make them go that extra mile that makes a programme successful.

In many Schools in Spain, classroom teachers in primary schools "*tutores*" teach Spanish, Maths, Natural and Social Sciences together with perhaps another subject like arts. This in primary education is essential since students need to have a reference teacher that looks after them and is in charge of everything related to that class. Depending on the region, bilingual schools have to change this traditional system, now too many teachers come into the classroom. The subject of English is taught by one teacher, another one comes in to teach Natural Science and Social Science, a different person for arts, somebody else for Music, one more for Physical Education and so forth. To sort out this issue is up to the school´s administrators. For instance in the Bilingual School I worked in CEIP Villa de Guadarrama the solution was to establish a coordination between the classroom teachers in two combined classes, let´s say 4A and 4B, where we would have a bilingual teacher in charge of the bilingual subjects for both classes while the non-bilingual teacher would be in charge of the non-bilingual subjects. This in my experience worked really well because the students have a classroom "*tutor*" and a "*co-tutor*" for the bilingual subjects. This reduces the amount of teachers coming in in both classrooms.

Furthermore, to give bilingual teachers the recognition they deserve for their extra work would boost these teachers motivation and can be a Knock-on effect to the school´s bilingual programme. Parents, administration and even fellow non-bilingual co-workers sometimes are not aware that being a bilingual teacher requires extensive planning and organisation, and that it can be extremely complex to plan a lesson taught in a foreign language. It can be very frustrating for the teacher and the students alike but bilingual teachers should be patient and understanding with the students. In some occasions we may need different approaches before a lesson starts to click with the students. These are teachers I call "bilingual warriors"; sometimes I think you really have to love what you're doing in order to be able to carry on everyday. Some regions have decided to give a productivity bonus to bilingual teachers but not all regions do the same thing. We need happy and eager teachers for a better programme. To be a teacher is a tough job and working as a bilingual teacher is even harder especially if the students´ level is too low to be able to follow the class in English due to a faulty programme.

Conclusion

In Spain bilingual schools are being opened in a wide scale all over the country and the integration of CLIL methodology has been an important change for the schools as well as for the Educational Community.

The Educational Authorities are at a crucial moment; they need to custody and direct rigorously this new incorporation to the Educational System if they really want to be successful. Bilingualism cannot be based exclusively on the effort of teachers, parents and students. There is a wide consensus about the educational value of bilingual

programmes and the results are very satisfactory despite the long way to go and all the difficulties. That´s why taking into consideration the 3 keys mentioned: good English, sufficient number of sessions and resources, and other important elements if included in the bilingual programmes properly at a national level via new legislation, we would face a more uniform and effective scheme in Spain.

References

Elms, T. (2008). Lexical Distance among the Languages of Europe. *Wordpress*.

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL Content and Language Integrated Learning.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Sussman, E., Ritter, W., & Vaughan, H. (1998). Predictability of stimulus deviance and the mismatch negativity. *NeuroReport*, Vol 9, 4167.

IMPLANTACIÓN DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE: MOTIVACIONES DIFERENTES EN REALIDADES INCOMPARABLES

Elvira Izquierdo Sánchez-Migallón
Universidad Rey Juan Carlos

Abstract: It is a fact that bilingual education is currently enjoying a great popularity worldwide however, it also remains a controversial topic of discussion within the educative community. Focusing on its origins and the motivations that resulted in its implementation, this article offers a contextual historical overview from Antique to the XXI century and analyses the main and different linguistic objectives implied in the process of teaching in two languages concerning the dissimilar linguistic settings.

Key words: bilingual education, linguistic objectives, sociohistorical contexts.

Resumen: Es evidente que la educación bilingüe goza actualmente de una enorme popularidad en todo el mundo, pero es un tema que genera debates controvertidos dentro de la comunidad educativa. Basándonos en los orígenes y las motivaciones que dieron lugar a la implantación de la educación bilingüe, el presente artículo ofrece un análisis histórico y contextual desde las antiguas civilizaciones hasta el siglo XXI y determina los principales objetivos lingüísticos contenidos en el proceso de la enseñanza en dos lenguas considerando los diferentes escenarios sociolingüísticos.

Palabras clave: Educación bilingüe, objetivos lingüísticos, contextos socioculturales.

Introducción

El análisis y la investigación de los diversos escenarios sociolingüísticos, políticos y educativos en los que se ha llevado a cabo la implantación de la educación bilingüe, nos lleva a constatar que por un lado, se trata de un tipo de instrucción que, no sólo es propio de los sistemas educativos más recientes, sino que ha desempeñado un papel protagonista en la sociedad y en las políticas educativas de los diferentes países a lo largo de la historia. Por otro lado, hemos corroborado que en la medida en que las realidades sociolingüísticas de los países analizados son incomparables, los objetivos lingüísticos a alcanzar han sido también distintos. No obstante, antes de abordar los diferentes escenarios en los que la educación bilingüe ha sido desarrollada, conviene entender las distintas acepciones de dos conceptos que, inevitablemente, van unidos: el concepto de bilingüismo y el de educación bilingüe.

Introducción: el contacto lingüístico

Lejos de aceptar que las sociedades son o han sido monolingües a lo largo de su historia, podemos afirmar que el contacto entre las lenguas ha existido desde el comienzo de las antiguas civilizaciones. El bilingüismo es un fenómeno con características lingüísticas, comunicativas y sociales que, actualmente, por diferentes motivos, está en auge en la mayoría de los espectros de nuestra vida cotidiana. Se trata de un rasgo presente en más de la mitad de

la población mundial, que se extiende por todos los países y continentes y, por ello, comprende y afecta a todas las edades y a todas las clases sociales. Es, en definitiva, la consecuencia más directa del contacto y la convivencia social entre distintos pueblos, un efecto generado por la interacción y comunicación que se establece con las relaciones interpersonales.

En este sentido, son numerosas y diversas las razones por las que puede surgir el bilingüismo en una sociedad. En primer lugar, podemos remontarnos al efecto de la invasión, de la colonización de continentes y regiones que dieron como resultado unas tremendas consecuencias sociolingüísticas; ya que, en algunos casos derivó al uso de más de una lengua y, en otros, las lenguas desaparecían, como fue el caso del latín en Europa. Estos difíciles periodos de conquistas y colonizaciones por parte de pueblos imperiosos implicaban que el aprendizaje de la lengua, en la mayoría de los casos la lengua del colonizador, fuese un requisito prioritario de supervivencia. Cabe mencionar otra circunstancia que, sin duda, propicia el contacto lingüístico como es la proximidad geográfica de aquellas zonas fronterizas que, con el fin de contribuir a la convivencia entre las diferentes comunidades, se daba un entendimiento lingüístico que era el resultado de las actividades y las relaciones comerciales y educativas. Siguán (2001) concluye que:

> […] la relación implica esfuerzo de los interlocutores por comprenderse mutuamente, un esfuerzo que, si se repetía a lo largo del tiempo, llegaba a producir o bien que los comerciantes llegasen a dominar la lengua de los indígenas con los que traficaban o bien que éstos aprendiesen la lengua de los comerciantes [...] Pero cualquiera que fuese el resultado lingüístico, significaba que algunos o muchos individuos se hacían capaces de comunicar, además de en su lengua propia, en una nueva lengua, y se convertían así en bilingües (Siguán, 2001, p.15).

Tipología del Bilingüismo

Al intentar definir el término bilingüismo nos topamos con un concepto ilimitado e inabarcable que dificulta una precisa descripción del mismo. Por ello, debemos tomar en consideración las diferentes dimensiones que pueda entrañar el término y observar que los diversos tipos de bilingüismo se fundamentan en base a una variedad de características y aspectos.

En primer lugar, hablamos de un **bilingüismo incipiente** cuando nos referimos al desarrollo de unas determinadas destrezas lingüísticas u otras, así en un principio se irán desarrollando las destrezas pasivas para complementar posteriormente con el desarrollo de destrezas productivas (Valdés y Figueroa, en Baker, 2011). Además, podemos distinguir entre un **bilingüismo sucesivo o bilingüismo simultáneo** en función de si las lenguas han sido aprendidas simultáneamente o de manera consecutiva (Mclaughlin, 1984).

Por otra parte, Fishman acuñó el concepto de *domain* para demarcar los diferentes ámbitos en los que puede utilizarse cada lengua y matiza la tendencia a asociar una lengua con unos determinados contextos como puede ser el social y, sin embargo, otros ámbitos con la otra. De este modo, nos referimos a un **bilingüismo activo** (en situaciones cotidianas) frente a un **bilingüismo pasivo.**

En lo que se refiere a la competencia que el individuo puede llegar a alcanzar en ambas lenguas, es importante señalar que se trata de algo insólito el hecho de que una persona bilingüe o plurilingüe, lo pueda ser igualmente en todas las lenguas, ya que siempre hay un idioma en el que el grado de conocimiento es mayor que en el otro, se trataría en esta ocasión de un **bilingüismo dominante**. Sin embargo, aunque definitivamente se da en muy raras ocasiones, puede ocurrir que la competencia que el individuo posee sea igual o muy semejante en ambas lenguas. Es entonces cuando nos referimos al llamado **bilingüismo equilibrado,** siendo este tipo de bilingüismo una excepción y no la norma.

Una de las aportaciones más enriquecedoras nos viene de la mano de Lambert (1975), quien establece la diferencia entre el **bilingüismo aditivo** y el **bilingüismo sustractivo**, En este caso, el prestigio y el nivel que tengan cada una de las lenguas a nivel social desempeñan un papel fundamental, destacando la importancia de la actitud que pueda tener el hablante con respecto a la lengua que intenta aprender. Asimismo, discierne por una parte, el enriquecimiento personal por la adquisición de una segunda lengua de reconocimiento y prestigio; por otra parte, la adquisición de otra lengua por una necesidad económica o laboral que implica el alejamiento o abandono de la primera lengua (Lewis, 1976, en Baetens, 1982).

Se infiere entonces que, en el momento en que el individuo tenga una actitud favorable y receptiva hacia la L2, se dan unas condiciones óptimas para que el aprendizaje sea más rápido y eficaz, así el bilingüismo aditivo tiene un efecto positivo y beneficioso para el hablante, ya que supone una suma de destrezas y competencias, ambas lenguas se ven reforzadas mutuamente.

Delimitación del concepto "bilingüismo"

Y llegados a este punto, cabe preguntarse ¿qué entendemos cuando hablamos de individuo bilingüe? ¿Quizás a la habilidad que tiene dicho individuo para expresarse en dos lenguas? ¿Puede una persona que entiende una lengua distinta a la materna, considerarse bilingüe aunque no pueda expresarse en la misma? ¿Qué nivel de competencia se requiere en un idioma para que una persona pueda denominarse bilingüe?

Para intentar dilucidar el vasto término, tomamos como punto de partida por una parte la definición dada por la RAE para el término de bilingüismo donde se define como el uso común y habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona, y por otra, la que nos aporta el Collins Cobuild Dictionary, donde el concepto queda reducido a "the ability to speak two languages equally well". Asimismo, al analizar lo que el término significa para diferentes expertos, constatamos que se trata de un término bastante genérico, poco específico y que deja un extenso campo a debatir.

Así, consideramos como maximalista la visión que nos ofrece Bloomfield "the native-like control of two languages" (Bloomflied, 1935, p.56), quien cataloga el bilingüismo como la capacidad de utilizar dos lenguas como si de un nativo se tratase. En contraposición, nos encontramos con los enfoques minimalistas aportados por expertos como Haugen (1953), (Haugen, 1953, citado en Baetens-Beardsmore, 1986) , quien simplemente acepta como bilingüe a un individuo que posee la capacidad de producir frases completas y con sentido en

otro idioma; o Weinreich, quien deja patente la imprecisión en el concepto cuando lo define como el uso y la alternancia de dos lenguas, sin especificar el nivel de competencia en la lengua o la frecuencia en el uso de las mismas. Por su parte, Bialystok (2001) defiende que las necesidades y circunstancias a las que una persona está expuesta condicionarán la adaptación y el desarrollo de unas habilidades u otras, oponiéndose a la idea de que una persona bilingüe represente dos personas monolingües en una, ni que tenga que poseer la misma competencia lingüística en cada una de ellas. Siguiendo esta misma estela, Mackey (1962), afirma que el bilingüismo es aquella habilidad de usar más de una lengua y establece ciertas escalas dentro de las destrezas de la misma lengua.

Al pretender dar respuesta a lo que entendemos por bilingüismo y esclarecer el término comprobamos que la definición de un mismo concepto tan ilimitado como éste, puede ir desde el dominio de dos lenguas como un nativo, hasta el mero uso de construir simples frases con algo de sentido en sólo una de ellas. Es, por tanto, una ardua tarea establecer una clasificación de aquellas personas bilingües y sería injusto catalogar a una persona como bilingüe o no basándonos simplemente en una mera graduación. Qué duda cabe que cada una de las interpretaciones aquí expuestas revelan notables deficiencias, puesto que el mínimo conocimiento de una lengua y el saber expresarse en ella no implica que esa persona sea bilingüe, como tampoco es habitual el equilibrio lingüístico, que un individuo tenga un alto grado de competencia en dos idiomas diferentes y domine ambos por igual.

El concepto de educación bilingüe

Como efecto del fenómeno de un mundo cada vez más globalizado, surge el contacto entre las lenguas y la necesidad del aprendizaje de una segunda lengua como uno de los factores principales del desarrollo individual e intelectual; aprendizaje que estará vinculado a la competitividad y que se reconoce como un verdadero requisito para conseguir mejores oportunidades laborales en el futuro. Así lo recogen Gutiérrez Ramírez y Landeros Falcón (2010, p.96): "surge entonces, la necesidad de aprender una segunda lengua que nos permita comunicarnos, en forma oral o escrita, para así acceder mejor de forma a la cultura en el contexto". Este hecho es el que ha llevado a gobiernos e instituciones de numerosos países a crear unos programas educativos adecuados que faciliten la promoción de las lenguas y aboguen por el impulso de la educación bilingüe a lo largo de sus territorios.

Pero ¿qué entendemos por educación bilingüe? Tal y como puntualizan Cazdem and Snow (1990), cuando se trata de analizar y profundizar en el tema de la educación bilingüe nos topamos con una etiqueta demasiado sencilla para catalogar a un fenómeno tremendamente complicado, ya que al hablar de educación bilingüe tendemos a cometer el error de considerar la enseñanza-aprendizaje de las dos lenguas como dos entes distintos e independientes. Como afirma Baker (2011, p.2): "the ownership of two languages is not so simple as having two wheels or two eyes". No podemos referirnos a la educación bilingüe como aquella que comprende la suma de dos lenguas individualizadas en contextos y espacios separados, cuya pretensión es la adquisición de competencias lingüísticas independientes de

cada una de las lenguas, sino que se trata de desarrollar estrategias de aprendizaje similares en ambas lenguas.

A modo de concretar el concepto, tomamos en consideración la definición que hace Cohen (1975) sobre la educación bilingüe y entendemos que se trata del uso de dos o más lenguas como medio de instrucción en algunas materias del currículo escolar y no a la enseñanza de una lengua como asignatura, lo que permitirá alcanzar una competencia comunicativa óptima en una segunda lengua a la vez que favorecerá la adquisición del resto de las competencias*:* "If children learn to communicate by communicating, then the end and the path become the same" (Larsen-Freeman, 2000, p.xiii). En general, el objetivo fundamental de este tipo de enseñanza es conseguir un dominio elevado de la segunda lengua y que dicho aprendizaje se pueda transferir a contextos extracurriculares en función de los requisitos y usos que le sean demandados.

La educación bilingüe no ha de ser entendida como un medio para conseguir desarrollar un dominio igualmente equilibrado y elevado en ambas lenguas, ya que, tal como hemos señalado anteriormente, este equilibrio es algo poco frecuente. El objetivo de la educación bilingüe no es que el individuo adquiera una segunda lengua y consiga un nivel determinado, no se trata de dominar la lengua meta como si de un nativo se tratase, ni de conseguir ser bilingües; se trata de desarrollar y mejorar la competencia comunicativa y ser capaces de extrapolar ese aporte lingüístico fuera del contexto escolar, puesto que la práctica, el uso y la adquisición de las competencias lingüísticas de cada una de las lenguas de forma separada poco tienen que ver con el uso habitual que se haga de esas lenguas en la sociedad y en el mundo real: "Bilingual education is about getting education, not about becoming bilingual" (Baetens Beradsmore, en García, 2011, p.211).

Origen y objetivos de la implantación de la educación bilingüe: análisis sociolingüístico desde la Antigüedad hasta el siglo XXI

Una vez entendido que la educación bilingüe implica el uso de dos lenguas en la instrucción, nos proponemos analizar los diferentes contextos sociolingüísticos que se han dado en la implantación y desarrollo de dicha instrucción para conseguir de ésta diferentes objetivos lingüísticos.

En primer lugar, tras una ardua investigación, hemos corroborado que la educación bilingüe no es un fenómeno característico de la sociedad actual, sino que se trata de una constante que ha formado parte de la pervivencia de la sociedad desde muy remotas civilizaciones. Debido a las claras evidencias de este tipo de instrucción, se puede hablar de los primeros indicios de la educación bilingüe en el seno de la primera y más antigua civilización del mundo, las civilizaciones de la antigua Mesopotamia, es decir, 3,500 años antes de la era cristiana (Kramer, 1963). Se ha constatado que, tras la invasión acadia a sumeria, la enseñanza bilingüe se hace patente en estas escuelas donde no sólo se aprendía la lengua, sino también otras materias como Teología, Zoología, Matemáticas, Botánica o Geografía, por ello, ya podemos hablar por aquel entonces de una integración de contenidos y lengua. Buena prueba de ello son las numerosas tablillas de arcilla encontradas en la ciudad

de Shuruppak en las que aparecen copiados y traducidos al acadio poemas, fábulas, proverbios sumerios y listas bilingües de vocabulario y diccionarios de signos fonéticos que, posiblemente, constituirían los manuales utilizados para el aprendizaje de la lengua sumeria.

> Lexical texts begin to appear after 2,500 B.C. at first monolingual Sumerian editions. Then bilingual dictionaries and word lists became common, and continued to be written in the first millennium B.C. […] This Summerian-Akkadian work with its descriptions of society, court, costume, flora and fauna, mineralogy, and even beer making is virtually an encyclopedia of ancient Mesopotamian life (Avrin, 2010, p.73).

Cabe destacar, que en las escuelas sumerias la razón que llevó al pueblo invasor a aprender la lengua del invadido fue principalmente el reconocimiento, por parte de los acadios, del valor cultural de la civilización sumeria, puesto que el aprendizaje de esa lengua les permitía tener acceso a la religión, a la cultura de la época y, sobre todo, a posicionarse en la sociedad y a acceder a cargos importantes.

Asimismo, otra de las civilizaciones en las que hay una constancia del conocimiento y dominio de otras lenguas es la civilización egipcia. Nos remontamos pues al siglo VII antes de la era cristiana para constatar que la educación bilingüe por aquel entonces era ya una praxis conocida: "Like Akkadians, the Egyptians had scribes who taught them languages of their conquered subjects. As early as the 18th. dynasty (1500 BC) multilingual tablets existed […] In the Ptolemaic period, the upper classes in Egypt received their education in Greek" (McLaughlin, 2013, p.3). Hemos de admitir que la diversidad y pluralidad lingüística era una de las características más significativas del Egipto de aquella época, puesto que el Nilo constituía un elemento atractivo y un símbolo de prosperidad que supuso que Egipto se convirtiera en un crisol de culturas donde convivían griegos, judíos y romanos entre los siglos VII y IV a. c. Un ejemplo claro de tal pluralidad son las inscripciones halladas en la piedra Rosetta en tres lenguas diferentes: jeroglífica, demótica y griega.

A continuación analizaremos el contacto entre las lenguas y la consecuente educación bilingüe que se dio en el Imperio Romano que, tras la conquista de Grecia se convirtió en un protectorado de Roma, y como una parte más de su cometido por la conquista y dominio del mundo, el sistema educativo del Imperio Romano se expansionó e influyó en el desarrollo de los sistemas educativos de todas las civilizaciones de Occidente. Sin embargo, al igual que hicieron los sumerios tras la conquista, y a pesar de que la preservación del estatus del latín era un elemento unificador y trascendental para la consolidación y el dominio de las colonias del Imperio, asimilaron la cultura del pueblo vencido y el pueblo romano se vio beneficiado en gran medida por el sistema de enseñanza griego, adoptando los modelos educativos y culturales helenísticos, especialmente en el campo de la literatura y las artes (Cribiore, 2005). Cabe resaltar que la educación que recibían los romanos en las escuelas era una educación bilingüe en latín y en griego: "As late as the 4th. Century A.D. bilingual education was an important part of the curriculum of Roman children" (McLaughlin, 2013, p.3). Buena prueba de ello son los manuales bilingües creados por los romanos llamados *Colloquia*, manuales que contenían vocabulario greco-romano y textos narrativos en griego, cuyo objetivo era la instrucción de la narrativa usando la lengua griega como lengua vehicular. De esta manera, se

introducían aspectos gramaticales del griego de manera sistemática comenzando por estructuras simples y avanzando hasta las más complejas.

Una vez que hemos confirmado que la enseñanza bilingüe no es una práctica actual, sino que era un tipo de instrucción perteneciente a las civilizaciones más remotas, interpretaremos el escenario sociolingüístico de Estados Unidos, uno de los países precursores de la enseñanza de contenidos a través de una lengua vehicular y uno de los referentes de los programas bilingües implantados en Europa.

Fundamentalmente, la razón por la que el contacto lingüístico surgió en Norteamérica se debió a los grandes flujos migratorios llegados al país a partir siglo XVI. Procedentes principalmente de Europa: españoles, portugueses, británicos, noruegos, irlandeses y alemanes llegaron a Estados Unidos persiguiendo el sueño americano e introduciendo al menos siete nuevas lenguas, las llamadas lenguas coloniales. Estas supusieron tal enriquecimiento lingüístico y cultural que la nación recibió etiquetas como *"nation of nations"* (Whitman, 2011) o *"Out of many, one"* (Grosjean, 1982).

> The United States has probably been the home of more bilingual speakers than any other country in the world […] wave upon wave of non-English speakers has inundated the American shore. A vivid appreciation of the need for survival caused most of the immigrants to learn as much English as was necessary to make their way in the new environment. But at the same time most of them continued to use their old language whenever occasion offered […] So it has come about that millions of Americans have been predestined by birth to a more or less pronounced bilingualism (Haugen, 1969, p.1, en Grosjean, 1992, p.43).

Así, gracias a esta pluralidad etnolingüística y como medida de gestión de la misma, surge la educación bilingüe en Estados Unidos cuyos orígenes se remontan a mediados del siglo XIX en las escuelas germano-americanas. Debido a que fueron una de las comunidades que registraron un mayor número de inmigrantes en Estados Unidos, la población alemana se sentía colaboradora de la formación de la república y consideraba su lengua como merecedora del mismo estatus que la anglosajona:

> In 1840, German citizenry persuaded the Ohio legislature to pass a law requiring school boards to teach German whenever *"seventy-five freeholders"* demanded it in writing. The resulting schools were bilingual: at first children learned reading, grammar, and spelling in both English and German in the primary grades, moving on to instruction in English in arithmetic, geography, and other subjects (Tyack, 1974, p.106).

Sin embargo, a pesar del bagaje histórico, desde la época pre-colonial hasta la actualidad, y dependiendo del período vivido, el tratamiento que se le ha dado a este tipo de instrucción en el marco educativo es un asunto que ha estado envuelto en una constante polémica. Como resultado de la modificación de leyes que regulaban su gestión y de problemas culturales, éticos y sociológicos difíciles de solventar, la educación bilingüe ha estado expuesta a una gran inestabilidad, tanto política como socialmente. Es un concepto que ha sido aceptado y rechazado en la misma medida y cuya relevancia en el ámbito educativo ha supuesto un elemento de constante confrontación política a lo largo de la historia. Se ha

desarrollado en un escenario controvertido donde, en determinados momentos, el sentimiento nacionalista y la repulsión por las lenguas foráneas han contribuido a que la expansión de este tipo de educación no tuviera demasiado alcance y no fuera lo bastante sólida. En ocasiones, la enseñanza bilingüe se ha visto eclipsada por la imposición de la lengua inglesa en las escuelas mediante los programas *English-only*, relegando a las lenguas minoritas coexistentes (Leibowitz, 1971; Hoff, 1994; Schmid, 2001; Crawford, 2005; Kramer, 2011).

Sin embargo, como consecuencia de las reivindicaciones de ciertas comunidades etnolingüísticas minoritarias exigiendo el derecho a recibir instrucción en su propia lengua, la educación bilingüe resurge nuevamente en las escuelas públicas de Estados Unidos. Estas protestas derivaron en litigios que dieron lugar a la promulgación de leyes más integradoras que amparaban los derechos educativos de estas minorías que, por otra parte, suponían un gran porcentaje de la población total. Así, a pesar de la controvertida situación vivida en Estados Unidos desde el siglo XVI, la educación bilingüe es actualmente una realidad patente en el escenario educativo norteamericano (Malakoff & Hakuta, 1990; Lessow-Hurley, 1990; Del Valle, 2003).

Tras analizar las motivaciones que llevaron a la implantación de la educación bilingüe en Estados Unidos, nos centraremos en el panorama lingüístico canadiense, ya que se trata de un país con un bilingüismo oficialmente consolidado y, al igual que Estados Unidos, referente de muchos de los programas bilingües existentes en Europa. Los indicios del bilingüismo en Canadá surgen con la doble colonización de franceses e ingleses en el siglo XVII. Sin embargo, tras las posteriores oleadas de inmigrantes ingleses, la expansión de la lengua anglosajona sobre el país convirtió a la lengua francesa en una lengua minoritaria, ocupando una posición de desigualdad en la enseñanza bilingüe canadiense. Durante años, la sociedad canadiense aceptó la concepción de un solo estado que albergase dos grupos étnicos con lenguas y culturas distintas. A pesar de ello, en 1774 se aprobó la ley Quebec, ley de vital relevancia para el afianzamiento del bilingüismo en Canadá por la que los anglófonos otorgaron concesiones a los francófonos permitiendo el uso y la práctica de su lengua para salvaguardar la lengua y cultura galas (Verney, 1986; Hayday, 2005; Haque, 2012; Porter, 2015).

Uno de los sectores que más influyeron en la consolidación de la educación bilingüe en Canadá fue el sector religioso. La importancia concedida a las creencias religiosas en esta época, repercutió de manera trascendental en el aprendizaje de ambas lenguas y en el asentamiento del bilingüismo en la educación canadiense. Las escuelas canadienses desempeñaron un papel fundamental y tuvieron la responsabilidad de garantizar y respetar los derechos religiosos y lingüísticos a través de la educación que ofrecían.

Sin embargo, la verdadera consolidación de la educación bilingüe en Canadá se dio a partir de la segunda mitad del siglo XX, concretamente en 1960 en la provincia de Quebec. Conocida como *Quiet Revolution*, las consecuencias de la revuelta supusieron un giro de 180º en la política lingüística y educativa del territorio implicando la reorganización lingüística y la implementación de la lengua francesa como parte de la cotidianeidad en una serie de sectores, entre ellos en el sector administrativo y educativo. De esta manera, se lograba dignificar el

estatus que le correspondía a la lengua francesa, equilibrando así ambas lenguas (Conway, 2004; Haque, 2012).

Como consecuencia de lo anterior, las necesidades y requisitos del ciudadano canadiense cambian y se hace imprescindible la enseñanza bilingüe como una herramienta no sólo de comunicación, sino también de acceso al mundo laboral. Como respuesta a esta demanda social, se implantan los programas bilingües canadienses que pretenden, no sólo asentar un bilingüismo real en los alumnos, sino también instituir la biculturalidad, un concepto que engloba el entendimiento y la empatía por la cultura de cualquiera de las lenguas: "To inquire into a report upon the existing state of bilingualism and biculturalism in Canada and to recommend what steps should be taken to develop the Canadian confederation on the basis of an equal partnership between the two founding races" (Haque, 2012, p.51). Por tanto, podemos manifestar que el objetivo de la educación bilingüe en Canadá es, además del aprendizaje de la lengua, proporcionar a ambas el mismo estatus y jerarquía que merecen (Beer & Jacob, 1985; Mackey, 2010).

En lo que se refiere al ámbito europeo y, tras abrirnos a la era de la globalización y a una mayor posibilidad de movilidad entre los países, la Comisión Europea lleva a cabo numerosas iniciativas que tienen el objetivo de promover el aprendizaje de lenguas comunitarias, fomentando así la necesidad de aprender y dominar lenguas extranjeras como herramienta para competir en el ámbito personal y profesional. De esta manera, el dominio de lenguas extranjeras se convierte en una prioridad impulsando la enseñanza de otras disciplinas (Conocimiento del Medio, Geografía, Educación Física, etc.) en una segunda lengua y contribuyendo al desarrollando de los programas bilingües. En este sentido, Europa lanza un órdago a los diferentes países que la conforman y les alienta a construir un proyecto basado en la necesidad de comunicación entre los mismos y en fomentar la riqueza lingüística de la que goza el continente.

Si bien la enseñanza bilingüe ha estado presente en Europa desde los años 70, concretamente en áreas fronterizas, no será hasta las década de los 90 cuando podemos empezar a hablar ampliamente de educación bilingüe en el contexto europeo y referirnos a la promoción de un enfoque metodológico que va más allá de la simple enseñanza de una lengua (Suárez, 1991; Valle López & Valle, 2006). Es entonces cuando el enfoque conocido con el acrónimo AICLE empieza a ser utilizado en Europa en los programas bilingües: "The language is one part of the process, rather than an end to itself" (Deller & Price, 2007:6). (Baetens Beardsmore, 1993; Marsh & Langé (2000); Lasagabaster (2008); Mehisto & Genesee, 2015).

España, al igual que el resto de los países miembros, ha respondido a las iniciativas planteadas por Europa y ha hecho de la educación bilingüe una realidad en nuestro sistema educativo cuyo firme objetivo es mejorar la competencia comunicativa y lingüística de sus ciudadanos. Actualmente, todas las comunidades autónomas cuentan con programas bilingües en los que se enseñan contenidos a través de una lengua vehicular, principalmente la lengua inglesa. Estos programas, implantados de manera paulatina en las todas las regiones y recibiendo nomenclaturas distintas, se han expandido considerablemente durante la última década.

Conclusión

Finalmente, tras comprobar que la práctica de integrar contenidos y lengua ya era común en la enseñanza de las lenguas en las antiguas civilizaciones, hemos constatado que los contextos sociolingüísticos y demográficos que han dado lugar a la educación bilingüe en las civilizaciones y países revisados difieren unos de otros.

En este sentido, tanto en Mesopotamia, como en Egipto y en el Imperio Romano el desarrollo de la educación bilingüe se debió, por un lado a la necesidad de aprendizaje de una lengua tras la invasión y colonización de unos países sobre otros y por otro, a un intento por enriquecerse de la cultura y la lengua de los países conquistados. En el caso de Estados Unidos, la enseñanza bilingüe se origina y desarrolla para dar atención a las necesidades de las distintas comunidades etnolingüísticas que coexistían en el país. En Canadá, con un escenario mucho más viable y proclive, la educación bilingüe supone la garantía del aprendizaje de una de las lenguas oficiales del país y pretende con ello equilibrar el estatus de las mismas. En todos estos casos, el bilingüismo no se circunscribe tan sólo al ámbito educativo, sino que la sociedad es bilingüe en el sentido más amplio de la palabra.

Obviamente, ni el caso de Europa, y más concretamente el de España, se asemejan a los escenarios anteriormente descritos. Por este motivo, y según nuestro contexto sociolingüístico, sería una quimera tener como objetivo que nuestros alumnos consigan ser bilingües a través de este modelo educativo. El fin pretendido con el desarrollo de la educación bilingüe (español-inglés) en España no es otro que alcanzar cotas altas de competencia lingüística y comunicativa, dominio que permita a los alumnos usar el conocimiento del nuevo idioma como una herramienta de comunicación, ajustando así nuestras miras a las futuras demandas sociales y laborales. Todo ello evidencia que las causas que han conducido al desarrollo de la educación bilingüe en los escenarios analizados han sido de diversa naturaleza. Así, la efectividad de los programas bilingües ha de ser entendida en base a las diferentes motivaciones e incomparables realidades de la población y la comunidad educativa implicadas.

Referencias bibliográficas

Adams, J. N., Janse, M., & Swain, S. (2002). Bilingualism in Ancient Society: Language Contact and the Written Word. Oxford University Press.

Avrin, L. (2010). Scribes, Script and Books: The book Arts from Antiquity to the Renaissance. American Library Association.

Baetens Beardsmore, H. (1986). Bilingualism: basic principles. Multilingual Matters.

Baetens Beardsmore, H. (1993). European Models of Bilingual Education. Multilingual Matters.

Baker, C. (2011). Foundations of Bilingual Education and Bilingualism:. Bristol: Multilingual Matters.

Beer, W. R. & Jacob, J. E. (1985). Language Policy and National Unity. New Jersey: Rowman & Allanheld Publishers.

Bialystok, E. (2001). Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition. Cambridge: Cambridge University Press.

Cazden, C. & Snow, C. (1990). Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning. Portsmouth (NH): Heinemann.

Cohen, A. (1975). A Sociolinguistic Approach to Bilingual Education. Massachussetts: Newbury House.Conde, F. C. (2007). Los angloargentinos en Buenos Aires: lengua, identidad y nación antes y después de Malvinas. Editorial Biblos.

Conway, J. F. (2004). Debts to Pay: English Canada and Quebec from the Conquest to the Referendum. Toronto: James Lorimer & Company.

Crawford, J. (2005). Educating English Learners. Language Diversity in the Classroom. Los Angeles: Bilingual Education Services Inc.

Cribiore, R. (2005). Gymnastics of the Mind: Greek Education in Hellenistic and Roman Egypt. Princeton: Princeton University Press.

Del Valle, S. (2003). Language Rights and the Law in the United States: Finding Our Voices. Multilingual Matters.

Deller, S., & Price, C. (2007). Teaching other Subjects through English. Oxford: Oxford University Press.

Fishman, J. A. (1972). Language in Sociocultural Change. Stanford University Press.

García, O. (2009). Bilingual Education in the 21st. Century. West Sussex: Wiley-Blackwell.

Grosjean, F. (1982). Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Harvard University Press.

Gutiérrez Ramírez, M., & Landeros Falcón, I. (2010). Importancia del lenguaje en el contexto de la aldea global. Horizontes educacionales, 15(1), 95-107.

Haque, E. (2012). Multiculturalism Within a Bilingual Framework: Language, Race, and Belonging in Canada. Toronto: University of Toronto Press.

Hayday, M. (2005). Bilingual Today, United Tomorrow: Official Languages in Education and Canadian Federalism. McGill-Queen's Press - MQUP.

Hoff, J. (1994). Law, Gender, and Injustice: A Legal History of U.S. Women. NYU Press.

Kramer, L. S. (2011). Nationalism in Europe and America: Politics, Cultures, and Identities since 1775. The University of North Carolina Press.

Kramer, S. N. (1963). The Sumerians: Their History, Culture, and Character. University of Chicago Press.

Lambert, W. (1975). "Culture and language as factors in learning and education". En Wolfgang, Education of immigrant children. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language competence in CLIL courses. The Open Applied Linguistics Journal (1), 31-42.

Leibowitz, A. H. (1971). Educational Policy and Political Acceptance: The Imposition of English as the Language of Instruction in American Schools. Washington, DC: ERIC Clearinghouse for Linguistics.

Lessow-Hurley, J. (1990). The Foundations of Dual Language Instruction. Addison-Wesley Longman Limited.

Mackey, W. F. (2010). Language Policies in Canada. En M. A. Morris, Canadian Language Policies in Comparative Perspective (págs. 18-120). Montreal & Kingston: McGill-Queen's Press.

Mackey, W. F. (1962). The Description of Bilingualism. Canadian Journal of Linguistics.

Malakoff, M., & Hakuta, K. (1990). History of Language Minority Education in the United States. En A. Padilla, H. Fairchild, & C. Valadez, Advances in Language Education: Theory, Research and Practice (págs. 1-11). Newbury Park, CA: Sage Publications.

Marsh, D., & Langé, G. (2000). Using languages to learn and learning to use languages. University of Jyväskylä (Finlandia).

McLaughlin, B. (1984). Second language acquisition in childhood: Vol. 1. Preschool. New Jersey: Erlbaum.

McLaughlin, B. (2013). Second Language Acquisition in Childhood: Volume 2: School-age Children. Santa Cruz, University of California: Psychology Press.

Mehisto, P., & Genesee, F. (2015). Building Bilingual Education Systems: Forces, Mechanisms and Counterweights. Cambridge University Press.

Porter, J. (2015). Vertical Mosaic: An Analysis of Social Class and Power in Canada. Toronto: University of Toronto Press.

Schmid, C. L. (2001). The Politics of Language: Conflict, Identity, and Cultural Pluralism in Comparative Perspective. Oxford University Press.

Siguán, M. (2001). Bilingüismo y lenguas en contacto. Alianza.

Suárez, J. A. (1991). Política Educativa Comunitaria. Barcelona: Boixareu Universitaria.

Tyack, D. B. (1974). The One Best System: A History of American Urban Education. Harvard University Press.

Valle López, J. M., & Valle, J. M. (2006). La Unión Europea y Su Política Educativa. Ministerio de Educación.

Verney, D. V. (1986). Three civilizations, two cultures, one state: Canada's Political Traditions. Durham: Duke University Press.

Whitman, W. (2011). Leaves of Grass, 1860: The 150th Anniversary Facsimile Edition. University of Iowa Press.

DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA BILINGÜE DE LAS CIENCIAS EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Mercedes Ruiz Pastrana
Sandra Laso Salvador
Universidad de Valladolid

Resumen: En este trabajo se presenta el diseño y la implementación de una serie de propuestas didácticas que se han llevado a cabo en el marco de un Proyecto de Innovación Docente interdisciplinar de la Universidad de Valladolid, denominado *SciencePro*. En este proyecto participan profesores de las áreas de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Didáctica de las Ciencias Experimentales y Filología Inglesa lo que propicia el desarrollo de competencias específicas en los alumnos de tercer y cuarto cursos de Educación Primaria de la Mención Lengua Extranjera: Inglés.
En primer lugar, se describe el modo en que trabajamos la lengua inglesa. A través de un texto sobre un tema científico (Reading Comprehension), se concretan las necesidades de aprendizaje y evaluación, trabajando la comprensión lectora y varios aspectos lingüísticos de gramática, pronunciación, vocabulario, expresión hablada y escrita, formulación de preguntas, respuestas y redacción de definiciones y resúmenes. En la segunda parte se expone como se trabajan los contenidos disciplinares de Science a un nivel de Educación Primaria mediante el empleo de metodologías propias de las Ciencias Experimentales, fundamentalmente de forma práctica, activa y participativa, que proporcione a los estudiantes una formación adicional para el futuro ejercicio de su profesión.

Palabras clave: Science, secciones bilingües, Educación Primaria, Grado de Maestro.

Abstract: This paper presents the design and implementation of a series of didactic proposals that have been carried out in the framework of an interdisciplinary Teaching Innovation Project of the University of Valladolid, called SciencePro. This project involves teachers from the areas of Didactics of Language and Literature, Didactics of Experimental Sciences and English Philology which promotes the development of specific skills in the students of third and fourth courses of Primary Education of the Mention Foreign Language: English.
The first one shows how we deal with the teaching of the English language proper. It is a written text, or Reading Comprehension, through which we intend to recognize the needs of learning and assessment of the comprehension of a scientific issue in English, as well as several linguistic aspects of grammar, pronunciation, vocabulary, some idioms, the reformulation of questions and answers, new attempts at rewriting definitions and the wording of summaries, among others, all prompted by, and present in, the chosen text. The second part consists of working the disciplinary content of Science at a Primary Education level using Experimental Sciences methodologies proper, mainly practical, active and participatory, to provide students with additional training for the future exercise of their profession.

Keywords: Science, bilingual sections, Primary Education, Teacher training Degree.

Introducción

Se presenta una propuesta didáctica que recoge una serie de actividades diseñadas e implementadas para los alumnos del Grado de Educación Primaria, Mención Lengua Extranjera: inglés. Este trabajo se ha llevado a cabo en el marco de un Proyecto de Innovación Docente (PID) interdisciplinar de la Universidad de Valladolid que lleva por título: Entrenamiento en competencias específicas para la asignatura Science en secciones bilingües y curriculum integrado de la Educación Primaria (*SciencePro*). Estas propuestas interdisciplinares se están llevando a la práctica con el alumnado de dos asignaturas de tercer y cuarto cursos en la Facultad de Educación y Trabajo Social.

La enseñanza de una materia en una lengua vehicular distinta de la materna requiere de un esfuerzo mayor que integrar lengua y contenido. En esta situación, la colaboración entre los profesores de lengua extranjera y su didáctica y los de didáctica de las ciencias experimentales se hace imprescindible.

El Proyecto tiene como objetivo principal mejorar el desarrollo de competencias específicas en la formación inicial del futuro profesorado de Educación Primaria, mediante el diseño e implementación de propuestas de innovación docente. Considerando este objetivo, el propósito final se fija en dotar a los futuros maestros de las herramientas necesarias para el desarrollo de su práctica profesional en la asignatura de *Science* en secciones bilingües de centros de Educación Primaria.

El origen del proyecto se encuentra en la necesidad de formar a estos maestros con conocimientos consolidados tanto en ciencias como en lengua inglesa. Por este motivo, se está llevando a la práctica con el alumnado que está especializándose en Lengua Extranjera (Inglés). Concretamente, la práctica se está llevando a cabo en algunas asignaturas específicas de las que consta dicha mención. El trabajo que aquí se presenta se centra en propuestas implementadas dos de ellas: Metodología de la Lengua Extranjera: Inglés y Lengua extranjera: Inglés C1. En el diseño participan profesores de Didáctica de la Lengua, Didáctica de las Ciencias Experimentales y, Filología Inglesa. La asignatura de metodología trata los métodos y enfoques en el marco de la didáctica de las lenguas extrajeras, los enfoques actuales de enseñanza/aprendizaje del inglés lengua extranjera y el desarrollo de competencias básicas y comunicativas y recursos audiovisuales y TIC. La asignatura de Lengua extranjera está dedicada al estudio teórico y práctico y en ella se presta atención a las cuatro habilidades comunicativas de listening, reading, speaking, writing.

Objetivos y competencias

La integración del proyecto de innovación en la programación de los citados departamentos pretende contribuir tanto a la consecución de los objetivos de la correspondiente materia como a la adquisición de las competencias básicas por parte de los futuros maestros. Las propuestas de innovación persiguen tres objetivos fundamentales:

1. La motivación de los alumnos para el aprendizaje del inglés.
2. La mejora del conocimiento de los contenidos disciplinares.

3. La consecución de los objetivos propios de cada *topic* trabajado.

Además de los expuestos anteriormente, se persiguen a su vez los siguientes: (ORDEN EDU/519/2014)

4. Adquirir y utilizar correctamente de forma oral y escrita el vocabulario específico del área que permita el desarrollo de la lectura comprensiva a través de textos científicos.
5. Conocer y valorar la importante aportación de la ciencia y la investigación para mejorar la calidad de vida y el bienestar de los seres humanos.
6. Adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo adoptando un comportamiento responsable, constructivo y solidario, y respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.
7. Analizar algunas manifestaciones de la intervención humana en el medio, valorándola críticamente y adoptando un comportamiento en la vida cotidiana de defensa y recuperación del equilibrio ecológico.
8. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos y otros.
9. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y problemas relacionados con elementos significativos del entorno, utilizando estrategias de búsqueda y tratamiento de la información, formulación de conjeturas, puesta a prueba de las mismas, exploración de soluciones alternativas y reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.
10. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información y como instrumento para aprender y compartir conocimientos, valorando su contribución a la mejora de las condiciones de vida de todas las personas.

La metodología propuesta para este proceso de enseñanza-aprendizaje se considera adecuada en la adquisición del conocimiento y la interacción con el mundo físico y social, favoreciendo especialmente la competencia de aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal a través del trabajo práctico. Al mismo tiempo, los maestros en formación, desarrollan la competencia digital y destrezas en el tratamiento de la información para realizar las actividades diseñadas.

Metodología y recursos

La filosofía del Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCERL), que entiende al estudiante y usuario de lenguas como "agente social" es considerada tanto desde la asignatura Metodología de la Lengua Extranjera, como la de Lengua Extranjera: Inglés. Así, atendiendo al concepto "agente social", el Marco recomienda que los cursos de idiomas fomenten el desarrollo de competencias específicas de carácter lingüístico, socio-lingüístico y pragmático relacionadas con el ejercicio de la profesión y el contexto en el que ésta se desarrolla. En consecuencia, el denominado Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE; en inglés, CLIL:

Content and Language Integrated Learning) (Ball, Kelly y Clegg, 2015; Coyle, Hood y Marsh, 2010) se presenta como el enfoque más acertado para aunar el aprendizaje del idioma con el desarrollo de competencias científicas. Desde esta corriente lingüística se defiende que el aprendizaje de las lenguas extranjeras en los contextos escolares obtiene mejores resultados cuando se hace a través de materias comunes, como la historia o las ciencias ya que, como asignaturas independientes, los currículos funcionales las tratan, en muchos casos, de una manera aislada y en situaciones forzadas. Por ello, teniendo presentes las directrices del MCERL y el enfoque AICLE, las asignaturas atienden a diferentes aspectos:

1) Contenidos metodológicos para la enseñanza de la lengua inglesa, como el enfoque por proyectos y el aprendizaje por tareas.
2) Contenidos lingüísticos propios del aprendizaje de la lengua inglesa:

    1) El léxico: terminología propia del discurso científico de la asignatura *Science* en el aula de Educación Primaria, la pronunciación de dichos términos y control ortográfico.

    2) La gramática: practicándola, aprendiéndola, reforzando los puntos débiles y, todo ello, exigiendo un alto dominio de la misma.

    3) El control del discurso: la expresión de contenidos científicos con flexibilidad y efectividad teniendo en cuenta las características de los destinatarios y haciendo uso de una entonación adecuada.

3) Contenidos temáticos, propios de las ciencias. Dadas las características de las asignaturas, cuatrimestrales de 6 créditos ECTS, se ha optado por abordar contenidos científicos de distintas áreas temáticas o topics del campo de las ciencias naturales que cubren las disciplinas de Biología, Física y Química, que se imparten en los diferentes cursos de Educación Primaria según el Currículo de Castilla y León (LOMCE, Ley Orgánica 8/2013):

    i) El cuerpo humano: sus diferentes partes, órganos y sistemas que realizan las funciones vitales de los seres humanos.

    2) Las fuerzas y el movimiento: leyes de Newton.

    3) La materia, la energía y sus transformaciones.

Las temáticas expuestas se abordan desde distintas actividades experimentales en las que se combinan el trabajo experimental y la utilización de TIC, empleando siempre como vehículo comunicativo la lengua inglesa.

Es necesario indicar que los estudiantes de las asignaturas Metodología de la Lengua Extranjera de tercer curso y Lengua Extranjera: Inglés de cuarto ya han trabajado con contenidos de ciencias y su enseñanza puesto que en el Plan de Estudios del Grado de Educación Primaria ambas asignaturas son posteriores a las troncales Desarrollo Curricular de las Ciencias Experimentales y Didáctica de las Ciencias Experimentales, de segundo y tercer curso, respectivamente.

Las metodologías empleadas para la realización de las actividades son activas y participativas, priorizando en varias de ellas el aprendizaje por indagación guiada.

El aprendizaje por indagación (Sampson, Grooms y Walker, 2011) es una forma de aprendizaje activo, donde el progreso de los estudiantes se lleva a cabo por el desarrollo de habilidades experimentales y analíticas. En este tipo de enseñanza, los estudiantes descubren por sí mismos cuales son los resultados de un posible experimento, o bien el profesor les guía a la meta del aprendizaje deseado, pero sin hacerlo de forma explícita (Ariza, Aguirre, Quesada, Abril y García, 2016), facilitando así, el desarrollo de competencias en este área (Comisión Europea, 2007). De ahí que la rutina en el aula desaparece, puesto que los estudiantes no se limitan a realizar los experimentos, sino que les obliga a pensar en los resultados obtenidos y su significado.

Los estudiantes han llevado a cabo las actividades mediante técnicas de trabajo cooperativo. El aprendizaje cooperativo consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes (Johnson, 1999; Johnson, Johnson y Holubec, 1999). Se trata de una propuesta metodológica en la cual la responsabilidad del éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje no se centra exclusivamente en la labor del profesor sino en el conjunto profesor–alumnado. En una situación de trabajo cooperativo, los alumnos procuran obtener resultados que sean positivos tanto para ellos mismos como para los demás miembros de su grupo (Del Barco, Mendo-Lázaro, Felipe-Castaño, del Río y Fajardo-Bullon, 2017). Por ello, se proponen actividades para trabajar en diversos grupos, de manera que los estudiantes tienen que aprender las habilidades sociales necesarias para trabajar coordinadamente en equipo. Estas herramientas son útiles, no solo para su etapa de formación, sino también para una futura vida laboral. Además, con ello se fomenta el respeto a los compañeros y aprender a escuchar y respetar las opiniones de otros, así como a ser capaces de defender nuestras propias ideas utilizando argumentos sólidos.

Otro de los principios metodológicos que sigue es el aprendizaje basado en tareas. El aprendizaje basado en tareas tiene sus raíces en la enseñanza de las lenguas (Nunan, 2004). Este modelo transforma la enseñanza centrada en el profesor a una enseñanza basada en el alumno, que enfatiza la interacción social como fundamental para adquisición del lenguaje (Myles y Mitchell, 2004). Con ello, el estudiante gana responsabilidad en su aprendizaje aportando soluciones a problemas propios, lo que facilita la motivación alcanzando un aprendizaje significativo. En relación con la organización de los contenidos, se estructuran, en torno a una tarea final, un conjunto de tareas que requieren del estudiante, la obtención de una serie de conocimientos y habilidades que potencian y promueven su desarrollo. Como resultado, el estudiante, con este método, es parte activa en la construcción de sus conocimientos.

La variedad metodológica utilizada pretende conseguir que los alumnos exploren y construyan conocimientos firmes que les doten de competencias específicas para su futuro ejercicio profesional. La elección de las metodologías ha tenido presentes las características específicas de la naturaleza de la ciencia, como son: conocer y comprender aspectos teóricos y prácticos relacionados con las ciencias; adquirir una visión ajustada sobre la ciencia y la actividad científica; ser capaz de analizar de forma crítica y argumentar decisiones que justifican la toma de decisiones, integrando la

información y los conocimientos necesarios; desarrollar habilidades de comunicación oral, escrita y utilización de herramientas multimedia para la comunicación a distancia; desarrollar el conocimiento, comprensión y dominio de metodologías y estrategias de aprendizaje; adquirir estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de la vida y, por último, fomentar el espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad.

En relación con los recursos utilizados para trabajar los contenidos expuestos anteriormente, el trabajo experimental tiene un peso significativo y es realizado en su mayoría por los propios alumnos. Asimismo, se encuentran también entre los recursos la lectura de textos científicos, la realización de actividades y ejercicios online mediante la utilización de la plataforma Moodle en el Campus Virtual de la UVa y el visionado de videos. Por otra parte, todas las actividades culminan con la elaboración de informes y conclusiones por los diferentes grupos y la puesta en común de los mismos.

El uso de la lengua inglesa para aprender es tan importante como aprender a utilizar la lengua para otros fines y ambos son obligatorios. Los maestros en formación deben saber utilizar la lengua y la metodología adecuada al contenido de aprendizaje. A partir de las necesidades de un lenguaje y metodología específica, se está creando un programa específico de recursos necesarios para cada tema. De acuerdo con Coyle (2010), las actividades diseñadas buscan concentrar el uso de la lengua de enseñanza/aprendizaje, es decir, un análisis del lenguaje necesario para que los estudiantes tengan un acceso básico a los conceptos y habilidades relacionados con os temas científicos (verbos con dificultades especiales, verbos con preposición…), el lenguaje para el aprendizaje (del inglés y de las ciencias) y la lengua a través del aprendizaje.

Propuestas didácticas

Se presentan, como ejemplo, una serie de actividades que se han diseñado e implementado en el marco del proyecto Science-Pro. La primera de las actividades que se describe está destinada a trabajar la comprensión lectora y a practicar las técnicas de definiciones de conceptos, resúmenes, preguntas y pronunciación de palabras técnicas, así como ciertos aspectos gramaticales, como la formación de plurales irregulares de vocablos de carácter técnico o académico, generalmente de origen griego o latino, y otros aspectos de vocabulario. Para ello, se facilita a los maestros en formación un texto y una serie de actividades al respecto. El segundo tipo de actividades propuesto está destinado a trabajar las habilidades de producción oral y escrita en inglés. La actividad consiste en realizar uno de los experimentos planteados por las profesoras de Didáctica de las Ciencias Experimentales con los alumnos organizados en pequeños grupos. Dado que han recibido su formación previa en español, se pide a los alumnos, en primer lugar, que traduzcan al inglés la propuesta del experimento elegido y la presenten por escrito para su revisión y evaluación. En segundo lugar, que la expongan ante la clase de forma oral.

A continuación, se describen algunas de las actividades propuestas de cada uno de los bloques de contenidos destinadas a trabajar la producción oral y escrita.

Para el bloque del cuerpo humano, se presenta una actividad relativa al aparato respiratorio. El objetivo general de la actividad es que los alumnos sean capaces de identificar sus diferentes partes, sus órganos constituyentes y explicar su funcionamiento.

1) El sistema respiratorio

Con esta actividad se pretende que aprendan las principales partes del sistema respiratorio y su ubicación en el cuerpo. Para ello, el material requerido son etiquetas con las principales partes del sistema respiratorio. Con la colocación de cada etiqueta se debe aportar una descripción verbal de las principales funciones de la misma.

2) Funcionamiento de los pulmones

Esta actividad persigue que los futuros docentes sean capaces de analizar un modelo sobre la mecánica del proceso de la respiración estableciendo analogías entre el modelo y el fenómeno que describe. Se hace especial énfasis en el fenómeno de contracción y relajación del diafragma como origen de los procesos de llenado y vaciado de los pulmones durante la respiración. Al mismo tiempo, los estudiantes han de reconocer que el habla se produce como consecuencia de la exhalación y el paso del aire por las cuerdas vocales.

Para dar cumplimiento a los objetivos expuestos, los futuros maestros construyen un prototipo sobre el que explicar la mecánica respiratoria (Figura 1). Sobre él explicarán que los globos se llenan de aire cuando se estira la membrana. Esto sucede porque, al estirar dicha membrana, el volumen interno de la botella aumenta; en consecuencia, la presión del aire en el interior de la botella es menor que la presión atmosférica que la rodea. A causa de esa diferencia de presión, el aire es empujado hacia el interior de la botella a través de la pajita y entra en los globos, que se expanden. Una vez que esto haya sucedido, se les solicita que vuelvan a establecer las asociaciones correspondientes entre las partes del modelo y los órganos involucrados en el proceso respiratorio.

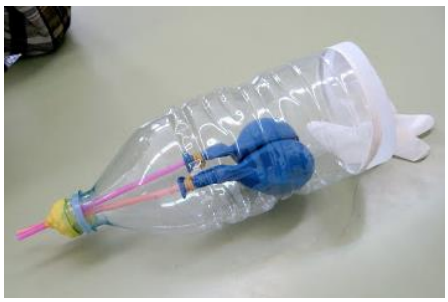


Figura 1. Prototipo de pulmones en una botella

3) Espirómetro casero

En esta actividad se persigue que los alumnos aprendan sobre la capacidad pulmonar y su variación entre las personas (de acuerdo con el sexo, la talla, el peso, la edad y el estado de salud). Asimismo, se trabajan aspectos propios de las ciencias como diseñar experiencias para comprobar si la capacidad pulmonar es variable y registrar e interpretar los datos obtenidos en la experiencia.

Para ello llevan a cabo la construcción de un espirómetro y su posterior calibración. Los futuros docentes deben explicar su funcionamiento y utilidad en la labor médica, haciendo alusión al concepto de frecuencia respiratoria y su variación con las diferentes actividades físicas. También se presta atención a las diferencias que puede haber en la respiración de personas con distinta complexión física, distinto sexo, diferentes edades, deportistas, fumadores, etcétera.

4) *La botella que fuma*

Se pretende observar el efecto del tabaco en los pulmones. Para ello, se construye un modelo que simula la absorción de la nicotina de los pulmones. Se deja que la botella vaya "fumando" el cigarrillo y cuando éste se haya consumido por completo, se quita el tapón y se observa lo que ha sucedido en el algodón que ha quedado dentro de la botella

Para el bloque relativo a las fuerzas se propusieron actividades relacionadas con las leyes de Newton. En las mismas, los alumnos explican conceptos, propiedades, leyes, etc.

A continuación, se describen las actividades más relevantes de este bloque.

5) *Repasando conceptos*

El objetivo de esta actividad es que los alumnos trabajen con los diferentes conceptos y magnitudes implicados en las leyes de Newton. Se comenzará trabajando de forma individual conceptos como masa, fuerza, velocidad y aceleración, identificando sus unidades, así como las características que consideren relevantes.

6) *Leyes de newton*

Individualmente, deben de explicar las relaciones entre los conceptos de las leyes de Newton a través de sus enunciados.

7) *Masa y peso de un cuerpo*

La finalidad de la actividad es conocerlos conceptos de masa y peso, y distinguir entre ambas magnitudes. Para ello, se comienza realizando el siguiente experimento:

- Colocar un objeto en el interior de una caja con un trozo de hilo y apoyada sobre una mesa horizontal.
- Tratar de ponerlo en movimiento tirando del hilo en dirección paralela a la mesa.
- Repetir lo anterior con otros objetos de diferentes masas.
- Repetir lo anterior, esta vez en dirección vertical, para que se produzca una caída libre.
- Sacar conclusiones respecto a las masas de los cuerpos y el grado de dificultad evidenciado en el momento de sacar del estado de reposo los sistemas caja+cuerpo tirando del hilo.

El tercer bloque de actividades, de las que se muestran algunos ejemplos, está destinado a trabajar los enfoques metodológicos que permiten desarrollar contenidos científicos en inglés. Para ello, se proponen distintas actividades experimentales en las

que los alumnos trabajan para aprender y relacionar determinados conceptos científicos. En este bloque de actividades se hace hincapié en trabajar las ideas previas de los alumnos.

Algunas de las experiencias que se han planteado se exponen seguidamente.

1) *¿Por qué se apaga la vela?*

Se prepara el material que se muestra en la Figura 3 y se recoge información sobre lo que los alumnos creen que va a ocurrir tras la realización del experimento. A continuación, se pone a prueba la situación encendiendo la vela y, seguidamente deben explicar lo que ha sucedido y su causa analizando el tipo de reacción química que tiene lugar.

Figura 2. Experiencia con velas

2) *Descifra el mensaje*

En este experimento los futuros docentes tienen que predecir qué es lo que ocurre cuando se calienta un papel sobre el que se ha escrito un mensaje utilizando como tinta zumo de limón. Al calentar se produce una reacción química que han de explicar.

Seguidamente se efectúan otras reacciones similares en las que los mensajes escritos aparecen, desaparecen y cambian de color.

3) *Pila de limones*

El experimento consiste en generar corriente eléctrica a partir de limones mediante la construcción de un circuito sencillo en el que se incluye un diodo led u otro dispositivo de muy bajo voltaje que permita comprobar el paso de electricidad.

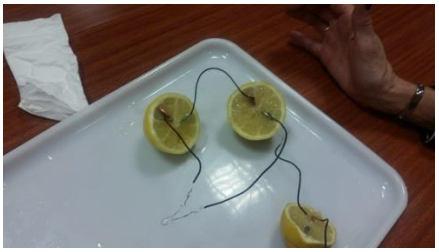


Figura 3. Pila de limones

Conclusiones

En este trabajo se presenta como se está implementando en nuestras aulas el método AICLE, integrando los aprendizajes de las ciencias naturales y de la lengua

inglesa. Se está desarrollando el proyecto de innovación en el que se enmarcan las propuestas presentadas. El proyecto persigue completar las áreas temáticas que constituyen el currículo de Science en Educación Primaria con distintas propuestas para los diferentes cursos académicos. En la actualidad, el proyecto se encuentra en proceso de ampliación de las líneas de trabajo presentadas, diseñando nuevas actividades y propuestas para abordar otros temas de las disciplinas agrupadas en las asignaturas de Science en todos los cursos de Educación Primaria y de Educación Infantil, con el fin de que los futuros maestros de la mención de inglés adquieran una formación y unos conocimientos que cubran todo el currículo.

Afrontar el gran reto al que se enfrenta el estudiante de Educación Primaria, Mención de Lengua Extranjera Inglés, no ha sido fácil. Como se ha comentado al inicio, al acabar su formación, deben aunar un nivel de conocimientos suficiente en inglés y en ciencias naturales, así como conocer una metodología adecuada para afrontar la enseñanza de la asignatura Science. Hemos de añadir que los estudiantes, agentes necesarios en este Proyecto, han debido participar en él de manera obligatoria, y cuando conocieron el cambio metodológico al que debían hacer frente les produjo bastante inquietud. Quizá porque al principio sus miras estaban meramente en aprender "para aprobar" una asignatura, su auténtico miedo, más que en abordar un proyecto de aprendizaje a corto y a largo plazo. Poco a poco fueron dándose cuenta de que, efectivamente, aprenden inglés como meta y por el camino refuerzan sus conocimientos científicos, y esto les animaba y les daba fuerza. Finalmente, el éxito está llegando a todos, tanto profesores como alumnos, cuando aplican estos conocimientos de manera efectiva y eficaz durante el periodo de Practicum en centros bilingües. Es en este momento cuando los maestros en formación son conscientes de la gran utilidad de este proyecto. Asimismo, es importante indicar que para todas las actividades que se han diseñado todo el material necesario es asequible y/o de uso cotidiano y de coste muy bajo o nulo, lo que facilita su traslado a las aulas de primaria de otros centros escolares.

Una limitación que hemos encontrado está relacionada con la imposibilidad de realizar este proyecto abarcando la totalidad de los contenidos de ciencias en los diferentes cursos de Educación Primaria desde dos asignaturas que son cuatrimestrales. No obstante, el camino emprendido es el acertado, ya que, al menos, este Proyecto sirve como semilla para que los futuros maestros obtengan fruto de estos estudios preparatorios durante su periodo formativo. Como resultado, es de esperar que estén suficientemente preparados para acometer autónomamente el diseño y la impartición de otros contenidos de Science en el futuro ejercicio de su profesión.

Como conclusión de este trabajo, es importante señalar que los futuros docentes de Educación Primaria reconocen la importancia de la experimentación y la práctica para la enseñanza de las Ciencias de la Naturaleza. Además, las propuestas presentadas facilitan la autonomía del alumnado en la construcción de su conocimiento favoreciendo el desempeño adecuado de su futura labor como docentes de ciencias. De igual forma, las metodologías empleadas aumentan la motivación de los estudiantes, lo cual es un requisito indispensable para un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

Ariza, M. R., Aguirre, D., Quesada, A., Abril, A. M. y García, F. J. (2016). ¿Lana o metal? Una propuesta de aprendizaje por indagación para el estudio de las propiedades térmicas de materiales comunes. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 15(2), 297-311. Recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen15/REEC_15_2_7_ex1017.pdf

Arnó-Macià, E. y Mancho-Barés, G. (2015). The role of content and language in content and language integrated learning (CLIL) at university: Challenges and implications for ESP. *English for Specific Purposes*, 37, 63-73. https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.06.007

Ball, Ph., Kelly, K. y Clegg, J. (2016). *Oxford handbooks for language teachers. Putting CLIL into practice*. Oxford: Oxford University Press.

Consumer.healthday.com (2017). *HealthDay - Circulatory system information* [online]. Disponible en: http://consumer.healthday.com/circulatory-system-information-7/

Commission European (2007). *Science Education Now: A renewed pedagogy for the future of Europe.* Luxembourg: Offices for Official Publications of the European Communities.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Del Barco, B. L., Mendo-Lázaro, S., Felipe-Castaño, E., del Río, M. I. P. y Fajardo-Bullón, F. (2017). Potencia de equipo y aprendizaje cooperativo en el ámbito universitario. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 9-15. doi: https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30038-2

Duit, R. y Treagust D.F. (2003). Conceptual change: a powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25 (6), 671–688. doi: 10.1080/09500690305016

Johnson, D (1999). *Los nuevos círculos del aprendizaje la cooperación en el aula y la escuela.* Argentina, Ed. Aique S.A.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Buenos Aires: Paidós.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE). *Boletín Oficial del Estado (España)*, de 10 de diciembre de 2013.

Myles, F. y Mitchell, R. (2004). *Second language learning theories* (2nd ed.). New York, USA: Routledge.

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

ORDEN EDU/519/2014, de 17 de junio, por la que se establece el currículo y se regula la implantación, evaluación y desarrollo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León (BOCyL de 20 de junio).

Sampson, V., Grooms, J. y Walker, J. P. (2011), Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written

arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95, 217-257. doi: 10.1002/sce.20421

Scott, P. H., Asoko, H. M. y Driver, R. H. (1991). *Teaching for Conceptual Change: a Review of Strategies.* En R. Duit, F. Goldberg, H. Niederer (ed.). Research in Physics Learning: Theoretical Issues and Empirical Studies. Proceedings of an International Workshop.

Willis J. (1997). *A Framework for Task-Based Learning. Un marco para el Aprendizaje Basado en Tareas*. London. Longman.

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS

María José Luelmo del Castillo
Universidad Rey Juan Carlos

Resumen: El presente artículo se centra en los orígenes de las Metodologías Activas, la Escuela Nueva, en su relevancia actual en distintos contextos educativos y en los principios comunes a todas ellas con especial atención a la promoción de la autonomía del alumno y del profesor, el cambio de rol de ambos y la interacción entre los estudiantes. Asimismo, se comentarán los beneficios de su incorporación al trabajo en el aula.

Palabras Clave: Escuela Nueva, Metodologías Activas, Autonomía, Estrategias Meta-cognitivas

Abstract: This article seeks to explore the origin of Active Learning Methodologies, The New School, its currrent relevance in different educational contexts and the common principles behind all of them, focusing mainly on learners' and teachers' autonomy encouragement and role shift and student interaction. The benefits of their use in the classroom will also be commented.
Key Words: New School, Active Learning, Autonomy, Meta-cognitive Strategies

Introducción

El presente artículo tiene como objetivo esbozar algunos de los aspectos más relevantes relacionados con el trabajo con Metodologías Activas. Hoy en día, más y más centros de todos los niveles educativos han decidido comenzar a trabajar dentro de este marco al que pertenecen el Aprendizaje Basado en Proyectos, el Aprendizaje a través de Problemas, el Estudio del Caso, las Simulaciones o Gamificaciones, el Aprendizaje a través de Portfolios, las *Flipped Classroom* o el Aprendizaje Cooperativo. Todas ellas presentan rasgos comunes y todas ellas se asientan en los mismos pilares: centrar el trabajo en el alumno, en el aprendizaje más que en la enseñanza, y promocionar la autonomía y el aprendizaje reflexivo de los estudiantes tanto dentro como fuera del aula. Las siguientes páginas ahondarán en los orígenes de dichas metodologías así como en sus principales objetivos y características comunes. Asimismo, se abordará el tema de su vigencia y los beneficios que comporta su incorporación al aula.

Orígenes de las Metodologías Activas

Para poder ofrecer el contexto en el que se originan las Metodologías Activas, es necesario comenzar hablando de la Escuela Nueva. La creación de la Escuela Nueva significó un giro en la concepción de la educación tal y como se entendía hasta ese momento. Supuso una forma diferente de entender al alumno, de abordar los planes de estudio, un cambio en la actitud del profesor y en su relación con el aprendiz. Todos

estos principios, llevados por primera vez al aula de manera sistemática en la Escuela Nueva, son aún hoy en día los pilares sobre los que se asientan las Metodologías Activas. A pesar de que hoy en día no es ya posible encontrar ejemplos de Escuela Nueva tal y como se concibieron en su origen, "muchos de sus ideales han quedado incorporados al común haber de la educación en la segunda mitad de siglo" (Marín Ibañez, 1976, p. 24), y de ahí la relevancia de su estudio en nuestros días.

Se puede situar el nacimiento del movimiento de la Escuela Nueva a finales del siglo XIX y comienzos del XX, como parte de los movimientos de reforma pedagógica que tuvieron lugar en aquellos años. Sin embargo, podemos encontrar el germen de las ideas que dieron lugar a este movimiento mucho antes. "Cuatro pedagogos muy preocupados por el desarrollo natural infantil – Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröebel- se convirtieron en la referencia histórica común de todos los representantes del movimiento" (Del Pozo, 2002, p. 190).

Se conoce como Escuela Nueva al movimiento de renovación pedagógica surgido a finales del siglo XIX y comienzos del XX que, inspirado por las ideas de pensadores y pedagogos gestadas del siglo XVIII, propone la creación de un tipo de escuelas que se alejan por completo del modelo tradicional conocido hasta el momento. Algunos autores le dan incluso entidad como corriente: "(…) la coherencia de sus planteamientos, la solidez de sus opciones y su prolongada extensión en el tiempo y el espacio, es, por derecho propio, una corriente educativa" (Palacios 1984, p. 16).

El origen del movimiento podemos encontrarlo en las transformaciones sociales, económicas, demográficas y políticas consecuencia, en gran medida, de la industrialización y de los nuevos ideales políticos:

> Las conflagraciones mundiales no fueron el origen, sino un estímulo importante para un movimiento que ya había recorrido un camino considerable. El principio de ese camino quizá llevase, retrocediendo, a una serie de transformaciones sociales, económicas y demográficas como son el auge del industrialismo, la transformación de las estructuras rurales, la conversión de la familia patriarcal en nuclear, etc; llevaría también a una serie de transformaciones políticas caracterizadas por la aspiración democrática, por la lucha por alcanzar los ideales de libertad, igualdad y fraternidad, por el deseo de remodelación del mundo; transformaciones, en el otro extremo, caracterizadas por el progresivo auge del capitalismo y por la segregación cada vez más acentuada de las capas sociales en las que este apoyaba su expansión. (Palacios, 1984, p. 17)

En este contexto de cambio, la Escuela Nueva perseguía ofrecer una alternativa para la transformación de la educación y, consecuentemente, de la sociedad. Se buscaba una escuela que modificase su concepto, no solo su plan de estudios o su metodología; una escuela que formase otro tipo de individuos. Ferrière, figura clave en el desarrollo de la Escuela Nueva, llegaba incluso a señalar a la escuela como uno de los culpables de la guerra:

> En todos los países de Europa la escuela se ha esforzado en formar al niño para la obediencia pasiva, y no ha hecho nada, sin embargo, para desenvolver su espíritu crítico, ni ha tratado nunca de favorecer la ayuda mutua. Fácil es ver a dónde hubo de conducir a los pueblos ese adiestramiento paciente y continuo. (Ferrière, 1926, p. 23).

Se hacía necesario, por tanto, un nuevo modelo de escuela que formase ciudadanos más activos, críticos y solidarios. Hay que pensar en la Escuela Nueva como movimiento de transformación que perseguía, como fin último y universal, un cambio radical de la realidad escolar dada la situación histórica en la que nacía y se desarrollaba.

La Escuela Nueva ofrecía una alternativa. Una de las grandes novedades que presentaba y que constituía uno de los pilares sobre los que se asentaba la Escuela Nueva fue el paidocentrismo; es decir, la escuela centrada en el niño, en oposición al magistrocentrismo que existía en la escuela tradicional. Tal y como lo expone García García:

> El fin esencial de la educación es propiciar la actividad centrada en el niño; la que parte de la voluntad y de la inteligencia personal para desembocar en un enriquecimiento intelectual, moral y espiritual del sujeto. No debemos pues, presionar al alumno, sino estimularle para que actúe, ponerle en condiciones apropiadas. Esta es la base de la Escuela Activa (1999, p. 30).

La escuela tradicional centraba el aprendizaje en el maestro, quien debía proporcionar normas y directrices, castigar comportamientos considerados negativos, y tomar todas las decisiones sobre el trabajo en el aula. Sin embargo, la Escuela Nueva se centra en el niño y se fundamenta en su actividad, en sus intereses y necesidades (Del Pozo, 2002, p. 199). La Escuela Nueva quiere dar voz al alumno, escucharle y dejarle tomar decisiones con respecto a su aprendizaje. El papel del profesor aquí es el de orientar y motivar en lugar de imponer, porque uno de los objetivos fundamentales es fomentar la autonomía del alumno:

> La autonomía contribuye a desarrollar a la vez la personalidad del alumno y su espíritu de solidaridad. Pero ni autonomía ni reciprocidad pueden lograrse en una atmósfera coactiva y autoritaria, pues, para su formación misma, ambas necesitan la experiencia vivida la libertad de investigación. Sin ellas, dice Piaget, la adquisición de cualquier valor humano, no pasa de una mera ilusión. (Palacios; 1984, p. 45)

Esta nueva visión del niño adoptada por la Escuela Nueva, y promovida por la paidología, situaba a este en el centro del proceso de aprendizaje teniendo en cuenta sus centros de interés y fomentando la promoción de su autonomía, lo que suponía un cambio a todos los niveles: metodológico, en la relación profesor alumno, en la relación entre los alumnos, en los contenidos, etc. La escuela tradicional, por el contrario, promovía un modelo magistocéntrico en el que el maestro tomaba todas las decisiones y el alumno debía seguir un programa de estudios muy concreto, basado en la memorización y el aprendizaje de los modelos de la historia.

La Escuela Nueva se centraba en el niño. Las Metodologías Activas, por el contrario, se utilizan hoy en día en todas las etapas educativas desde Educación Infantil hasta Educación Superior. Esto es posible ya que los principios básicos de la Escuela Nueva que conducen al desarrollo de las Metodologías Activas son extrapolables a cualquier nivel o a alumnos de cualquier edad: el aprendizaje centrado en el alumno, el profesor como guía y no como mera fuente de conocimiento y la promoción de la

autonomía. Un siglo más tarde, estas ideas que condujeron a la creación de la Escuela Nueva siguen vigentes y conforman también la base del trabajo con Metodologías Activas.

Metodologías Activas en el sistema educativo español

El sistema educativo español propone la incorporación de Metodologías Activas en todos los niveles. Así, en la Orden ECD/65 por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. De manera específica, se citan en el Anexo II (p.18) el Trabajo por Proyectos, el Aprendizaje basado en Problemas, el Estudio de Casos y se recomienda el uso de Portfolios educativos.

En lo que respecta a las enseñanzas universitarias y dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) Fernández March (2006, p. 39) hace referencia a estas metodologías y a sus principios fundamentales dentro de este nuevo modelo educativo destacando algunas de sus características: debe ser un modelo centrado en el aprendizaje, concretamente centrado en el aprendizaje autónomo del estudiante. Debe tratarse además de un modelo centrado también en los resultados expresados en forma de competencias. Asimismo, este nuevo modelo requiere una nueva definición de las actividades de aprendizaje y el trabajo cooperativo entre profesores y alumnos. La organización del aprendizaje a nivel institucional también sufre cambios, puesto que se presenta de manera modular y con espacios curriculares multi y trans disciplinares.

Principios fundamentales de las Metodologías Activas

Como se ha mencionado anteriormente, la enseñanza basada en Metodologías Activas es una enseñanza centrada en el estudiante, en su capacitación en competencias tanto específicas, de una determinada disciplina, como transversales. La literatura sobre el tema parece estar de acuerdo en una definición sencilla del término: "*Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing*" (Bonwell & Eison, 1991, p. 2). Estos autores resumen la investigación sobre el tema y concluyen que el aprendizaje activo contribuye a mejorar la actitud de los estudiantes, su pensamiento y su expresión escrita.

> Labrador y Andreu proponen una definición muy similar. En su opinión, las metodologías activas son: "Aquellos métodos, técnicas y estrategias que utiliza el docente para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación activa del estudiante y lleven al aprendizaje" (2008, p. 5).

Meyers y Jones (1993, p. 6) inciden también en la misma idea: "*active learning involves providing opportunities for students to meaninfully talk and listen, write, read, and reflect on the content, ideas, issues, and concerns of an academic subject*". Se trata de convertir al alumno en un pensador dinámico, de sacarle de la pasividad que solía imperar en el aula tradicional.

En esta misma línea, enfatizando el papel protagonista del alumno en el proceso, Johnson, Johnson y Holubec sostienen que: "Aprender es algo que los alumnos hacen, y no algo que se les hace a ellos. El aprendizaje no es un encuentro deportivo al que uno puede asistir como espectador. Requiere la participación directa y activa de los estudiantes" (1999, p. 5).

Baro Cálciz (2011, p. 8) completa estas definiciones planteando la respuesta a varias preguntas. ¿Qué enseñan las metodologías activas? Las enseñanzas de las metodologías activas, tal y como promulgaban los pedagogos de la Escuela Nueva, deben estar basadas en los contenidos que el estudiante considere interesante; el aprendizaje debe ser significativo. ¿Cómo enseñan las metodologías activas? A través de la manipulación de los contenidos, de la elaboración y transformación del material objeto de conocimiento. Con respecto al tiempo, la autora propone flexibilizarlo dependiendo del ritmo de aprendizaje de los alumnos. Los espacios de enseñanza pueden, asimismo, flexibilizarse. Cualquier entorno es válido si contiene los estímulos necesarios.

Benito y Cruz (2007, p. 21) proponen cinco objetivos principales de las Metodologías Activas. En primer lugar, y volviendo a la idea principal que hemos encontrado en las definiciones, el alumno debe asumir un papel más activo en la construcción del conocimiento y hacerse responsable de su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, resulta importante que los alumnos tengan la oportunidad de establecer interacción con sus compañeros; el intercambio de opiniones y experiencias es otro de los objetivos principales que el docente debe tener en cuenta. Por este motivo, el trabajo en grupo está especialmente recomendado y es la forma de trabajo habitual en la mayoría de los casos. El trabajo en grupo promoverá la interdependencia positiva entre los alumnos, que deben adquirir habilidades que faciliten la interacción, entre las que se encuentran: ser capaz de gestionar los conflictos que surjan durante el desarrollo de las tareas a realizar y, a la vez, mostrar una actitud receptiva hacia el intercambio de ideas entre pares puesto que, a través del intercambio de información, los alumnos podrán aprender unos de otros.

Además de la interacción con los compañeros, se propone también como objetivo la interacción con el entorno, con el fin de intervenir social y profesionalmente en él. Se destaca la necesidad de que el aprendizaje debe tener lugar en el contexto de problemas reales de la práctica profesional o de la realidad actual (Sáez, 2011, p. 8). Actividades propias de estas metodologías, tales como el aprendizaje a través de proyectos, problemas o el estudio de casos ayudan a conseguir este objetivo.

El desarrollo de las estrategias meta cognitivas del alumno es igualmente importante. El papel de la reflexión en el proceso de aprendizaje es clave dentro de las metodologías activas. El alumno debe ser capaz de planificar, monitorizar, auto-evaluar y fijar objetivos; es decir, pensar sobre lo que hace, cómo lo hace, cuáles son los resultados y las posibles medidas que debe tomar para mejorarlos.

En estrecha relación con el objetivo anterior y en la línea del aprendizaje por competencias, se fija como quinto y último objetivo el desarrollo "de la autonomía, el pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación." (Benito y Cruz, 2007, p. 21). En efecto, el desarrollo de la autonomía

y, consecuentemente, de la capacidad de autoevaluación, es la idea básica que subyace bajo todas estas metodologías como ya lo hiciese en la Escuela Nueva y por ello presentaremos a continuación un breve análisis del concepto así como de los requisitos necesarios para conseguir su promoción.

La definición más recurrente de autonomía es la propuesta por Holec en 1981: "*To take responsability for their own learning*" (p.3). En líneas generales, podríamos resumir las características del individuo autónomo diciendo que es aquel que, ayudado por un entorno en el que no se siente controlado sino libre para tomar decisiones y que le proporciona recursos, es capaz de producir, crear, aclarar conceptos y proponer soluciones; es decir, aprender, a través de la interacción y cooperación con los demás. La autonomía del alumno es a la vez una capacidad personal y social, puesto que se ejerce a través de la interacción. La autonomía es también una cualidad del entorno en el que se ejerce, dado que este debe proporcionar los recursos necesarios para su ejercicio.

Es importante tener en cuenta que desarrollar la autonomía dentro del aula es un proceso. Se trata de un camino que alumnos y profesores deben emprender juntos y que requiere de un cambio de actitud: no podemos entender la autonomía como un compendio de reglas o estrategias que deban aprenderse sino como "way of being" (Breen y Man, 1997) como actitud con la que enfrentarse al mundo.

Este cambio de actitud, como acabamos de comentar, afecta tanto a alumnos como a profesores puesto que no es posible conseguir desarrollar autonomía en los alumnos si los profesores no son ellos mismos autónomos. Estos profesores autónomos exhiben ciertas características. Camilleri (2000, p.30) comenta que la más importante de todas ellas es tener conciencia de la propia identidad; es decir, ser consciente de la influencia personal que el profesor tiene en el proceso de aprendizaje del alumno; ser consciente de su propia experiencia de aprendizaje y de su nivel de autonomía como aprendiz.

Además, el profesor autónomo debe ser también buen gestor puesto que tendrá que poder gestionar un aula en la que los estudiantes tomarán decisiones y utilizarán las estrategias y materiales disponibles que le sean más útiles. Este profesor puede observar a los alumnos y ayudarles a mejorar sus estilos de aprendizaje y a gestionar la incertidumbre en el proceso de aprendizaje diario.

Breen y Mann (1997, p.145-6) también comentan que los profesores de aprendices autónomos exhiben un número de "atributos más profundos" que incluyen: *self-awareness/conciencia* (del profesor como aprendiz); *belief/creencia* y *trust/confianza* (en la capacidad de cada alumno para reafirmar su autonomía) y *desire/deseo* (de promover el desarrollo de la autonomía). Dichos autores creen que es necesario cierto tiempo para poder desarrollar estos atributos puesto que los profesores necesitan oportunidades de implicarse con el aprendizaje independiente y reflexionar sobre el proceso.

Al intentar definir la autonomía del profesor, no solo nos encontramos con los mismos rasgos que definen la autonomía del alumno, sino que es complicado tratar de definir cualquiera de las dos de manera independiente puesto que deben, necesariamente, relacionarse entre sí. Esta relación entre ambos constructos puede plantearse como relación de simbiosis o interdependencia:

> In (the) process of attempting to understand and advise students, teachers are likely to be engaged in various investigative activities, asking questions which are themselves useful in raising students' awareness of learning. And in order to engage students in autonomous and effective reflection on their own learning, teachers need to constantly reflect on their role in the classroom, monitoring the extent to which they constrain or scaffold students' thinking and behavior…. There is a sense, then, in which teachers and students can learn together and together become more empowered in the course of pedagogy for autonomy combined with reflective teaching. (Smith, 2001, p.43-44)

Para conseguir sus objetivos (un alumno activo, la interacción entre los estudiantes así como con el entorno, el desarrollo de las estrategias meta-cognitivas y la promoción de la autonomía tanto de alumnos como de profesores), las distintas Metodologías Activas trabajan de diferente manera. Sin embargo, podemos encontrar elementos comunes a todas ellas (Johnson, Groh y Allen, 2000). La primera característica que mencionan los autores citados es el escenario, que establece el contexto sobre el que se trabajará. En segundo lugar, aparece el trabajo en grupo. La interacción con los compañeros y el intercambio de ideas y opiniones es uno de los objetivos principales de las metodologías activas. El trabajo en grupo, consecuentemente, ayudará a conseguirlo. En tercer lugar, encontramos el aprendizaje por descubrimiento. El enfoque constructivista que subyace bajo estas metodologías propone la construcción del conocimiento por parte del alumno como forma de lograr un aprendizaje completo. De esta forma el alumno necesariamente debe asumir un rol activo y autónomo dentro del aula. Por último, y teniendo en cuenta una vez más los objetivos que se persiguen, podemos observar cómo todas las actividades propuestas dentro de cualquier metodología activa están basadas en el mundo real.

Conclusión

Podríamos afirmar que los objetivos que persiguen las Metodologías Activas hacen que su incorporación al aula presente diversos beneficios. En primer lugar, la formación en habilidades sociales y la promoción del pensamiento crítico a través de la interacción, lo que a la larga formará individuos preparados para la vida en sociedad. El aprendizaje reflexivo, el entrenamiento en estrategias meta cognitivas, dará como resultado alumnos que saben qué quieren aprender y cómo deben proceder para conseguirlo. Además, este es el punto de partida en el desarrollo del aprendizaje autónomo.

Hablar de Metodologías Activas es cambiar nuestro foco de atención como docentes y como estudiantes; hablar de aprendizaje más que hablar de enseñanza y situar al alumno en el centro de este proceso; permitir que el alumno tome decisiones y poder guiarle en este proceso; ayudarle a pensar sobre qué quiere aprender, cómo puede hacerlo y conseguir que sea capaz de evaluar el resultado; establecer un constante diálogo alumno-alumno y alumno-profesor; incorporar técnicas de evaluación formativa y co-evaluación y evaluar competencias.

Referencias Bibliográficas

Baro Cálciz, A. (2011). Metodologías activas y aprendizaje por descubirmiento. *Innovación y experiencias educativas*, 1-11.

Benito, A., & Cruz, A. (2007). *Nuevas claves para la Docencia Universitaria.* Madrid: Narcea.

Breen, M., & Mann, S. (1997). Shooting arrows at the sun: perspectives on a pedagogy for autonomy. En P. Benson, & P. Voller, *Autonomy and Independence in Language Learning* (págs. 132-149). Harlow: Adison Wesley Longman.

Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active learning:creating excitement in the classroom.* Washington: The George Washington University.

Camilleri, G. (2000). *Learner Autonomy: The teacher's views.* Estrasburgo: Council of Europe.

Del Pozo Andrés, M. d. (2002). El movimiento de la Escuela Nueva y la renovación de los sistemas educativos. En A. Triana, G. Ossenbach, & F. Sanz, *Historia de la Educación* (págs. 189-210). Madrid: UNED.

Ferriére, A. (1926). *La educación autónoma.* Madrid: P. Beltrán.

Fernández March, A. (2006). Metodologías Activas para la formación de competencias. *Educatio siglo XXI*, 35-56.

García García, E. (1990). Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional. *Didáctica Lengua y Literatura*.

Holec, H. (1981). *Autonomy and Foreign Language Learning.* Oxford: Pergamon

Johnson, D., Groh, S., & Allen, D. (2000). *The power of problem based learning.* Stylus.

Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula.* Barcelona: Paidós.

Labrador Piquer, M. J., & Andreu Andrés, M. (2008). *Metodologías Activas.* Valencia: Editorial de la UPV.

Marín Ibañez, R. (1976). Los ideales de la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 23-42.

Meyer, C., & Jones, T. (1993). *Promoting active learning: Strategies for the college classroom.* San Francisco: Jossey- Bass.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas.* Barcelona: Laia.

Sáez Pérez, M. P. (2011). *Metodologías Activas y Aprendizaje. Propuesta de innovación en el grado de ingeniería de edificación.* Granada: Universidad de Granada.

Smith, R. (2001). Learner and teacher development: Connections and constraints. *The Language Teacher*, 43-44.

LA FLEXIBILIDAD DE UN DOCENTE CLIL

María Saray Mallorquín Rodríguez.
Universidad de La Laguna.

Resumen: Este estudio se encuentra enmarcado en la investigación-acción de doctorado que estoy llevando a cabo sobre *"Las competencias profesionales necesarias de un docente CLIL"* que se desarrolla en el ámbito de Educación de la Universidad de La Laguna. La investigación tiene como objeto el estudio de las competencias profesionales docentes necesarias para el ejercicio de la profesión de un profesor CLIL en la actualidad, en el contexto de las Islas Canarias.

En primer lugar, se expone una síntesis sobre el campo de la enseñanza CLIL/AICLE y se realizará un análisis y un estudio comparativo sobre qué asignaturas son apropiadas para la enseñanza CLIL, según diversos modelos y contextos. En segundo lugar, se plantearán unos ejes de referencia sobre los que clasificar las competencias docentes en relación a la enseñanza CLIL, de acuerdo con diferentes propuestas de expertos en esta materia y a su vez, se propondrá una competencia profesional docente que pueda actuar como catalizador del resto, la flexibilidad docente.

Palabras clave: CLIL, competencias, asignaturas, flexibilidad, docente.

Abstract: This study is included in the action-research of doctorate that I am carrying out on "The necessary professional competences of a CLIL teacher " that is developed in the field of Education of the University of La Laguna. The aim of the research is to study the necessary professional teaching skills for the CLIL teachers, in the context of the Canary Islands.

Firstly, a summary is presented on the teaching field of CLIL and an analysis and a comparative study will be carried out on which subjects are appropriate for CLIL teaching, according to different models and contexts. Secondly, there will be some key axes to classify the teaching competences in relation to CLIL teaching, according to different proposals of experts in this subject and it will be proposed a professional teaching competence that can act as a catalyst for the rest, teachers' flexibility.

Key words: CLIL, competences, subjects, flexibility, teacher.

Introducción.

Hoy en día, el concepto de escuela no se reduce a un mero lugar de aprendizaje, sino que constituye un espacio para el intercambio de conocimientos que, junto con el aprendizaje de competencias, habilidades, destrezas y actitudes será fundamental para un desarrollo académico, personal y social completo, tanto del alumnado y los docentes como del resto de la comunidad educativa. La manera de aprender y comunicarse se encuentran en un proceso de cambio constante por lo que la forma de enseñar también debe adaptarse e integrar elementos y herramientas que sean útiles en la vida diaria, presente y futura "lifelong learning".

La enseñanza CLIL proporciona un enfoque que se puede describir como "flexible e inclusivo que puede ser aplicado a través de muchas metodologías específicas donde tanto la lengua como el contenido estén integrados" (Coyle et al., 2010). En la enseñanza CLIL es importante conocer qué asignaturas son adecuadas para este tipo de aprendizaje, para así evitar las dificultades de los docentes en el aula facilitando la definición de un perfil docente CLIL. De este modo, en el artículo se incluye el análisis

y la comparativa sobre las asignaturas más apropiadas para la enseñanza CLIL de acuerdo a diversos modelos educativos, partiendo desde las experiencias de Canadá, Europa y concluyendo en nuestro contexto educativo de las Islas Canarias con el Plan PILE.

A su vez, el estudio y análisis del contenido curricular a impartir no es suficiente para definir las competencias de un docente CLIL. Para lograr que el aprendizaje en este tipo de enseñanza sea efectivo es necesario que los docentes estén en posesión de una serie de competencias profesionales específicas para la enseñanza CLIL. Los docentes deben ser más flexibles y adaptar su metodología a este enfoque más competencial, ya que no sólo deben manejar los contenidos curriculares que van a impartir, sino también deben desarrollar una serie de habilidades específicas de este tipo de enseñanza y ponerlas en práctica de forma simultánea e integrada en el enfoque CLIL. La flexibilidad docente se plantea como una competencia que actúe como elemento regulador del resto de competencias profesionales, para así responder de manera efectiva a las dificultades y necesidades del alumnado.

En conclusión, este trabajo de estudio pretende esbozar un eje referencial de competencias generales de los docentes CLIL siguiendo modelos competenciales aportados por expertos en esta materia. A su vez, conocer qué asignaturas son apropiadas en este tipo de enseñanza, de acuerdo con diversos modelos partiendo desde Canadá, siguiendo con el modelo Europeo y finalizando en el contexto de las Islas Canarias. Todos estos factores favorecerán la definición de un perfil docente CLIL, donde la flexibilidad permita un desarrollo competencial efectivo.

CLIL

El término "Content and Language Integrated Learning" (CLIL) fue definido por primera vez en 1994 por David Marsh como "situaciones en las que las materias o parte de las materias se enseñan a través de una lengua extranjera con un objetivo doble, el aprendizaje de contenidos y el aprendizaje simultáneo de una lengua extranjera" (Marsh, 1994). Este concepto, que ha sido adaptado al español con las siglas AICLE "Aprendizaje Integrado de Conocimientos Curriculares y Lengua Extranjera" tiene cada vez mayor presencia en el sistema educativo de nuestro país.

La Red Social educativa "Euroclic" considera el CLIL como "un enfoque educativo dual centrado en el que un idioma adicional se utiliza para la enseñanza y el aprendizaje de contenido y lengua" (Attard et al., 1994). Euroclic comparte el mismo punto de vista que el propio David Marsh, considerando la enseñanza CLIL como método integrador de contenidos curriculares y una lengua extranjera. Este enfoque inclusivo proporciona un aprendizaje significativo los alumnos que trabajan los contenidos del currículum usando una lengua extranjera como vehículo de comunicación.

Un año más tarde, continuando en el contexto educativo europeo, La Resolución del Consejo de 1995 hace público un informe sobre la enseñanza CLIL realizado por Frigols y Marsh, en el que revela que el CLIL "hace referencia a la promoción de métodos innovadores y en particular a la enseñanza de disciplinas no lingüísticas a

través de una lengua extranjera facilitando la enseñanza bilingüe" (Frigols et al., 2014). A su vez, El libro blanco de la comisión en 1995 hacía mención a la enseñanza CLIL en las Escuelas Europeas y proponía que se considerase este tipo de enseñanza en el resto de centros, donde la lengua extranjera que aprenden se utilizase para impartir contenidos curriculares y por tanto incidir en la educación CLIL integradora (Comisión Europea, 1995). Durante los años 90 el CLIL siguió dando mucho que hablar en el contexto europeo, (Marsh, et al., 1999: p.17, citado en Coyle et al., 2010) "el CLIL dentro del contexto europeo se usó para describir un diseño de buenas prácticas logradas en diferentes tipos de escenarios escolares donde en la enseñanza y en el aprendizaje tenía lugar el idioma" por lo que el contenido y la lengua se usan de manera paritaria en la enseñanza CLIL.

En el contexto de las Islas Canarias, el Plan de Impulso de Las Lenguas Extranjeras de Canarias (PILE) que se fundamenta en la LOMCE, propicia oportunidades de aprendizaje entre los alumnos, usando como vehículo las lenguas extranjeras. Este plan ha comenzado a implantarse en los centros en el curso académico 2016/2017, concretamente en catorce centros de infantil y primaria. Mediante el aprendizaje contextualizado, la enseñanza interdisciplinar y el enfoque CLIL, este plan pretende "la adquisición de al menos una lengua extranjera a través del aprendizaje integrado de contenidos y lengua". En la actualidad, este plan continúa en los centros piloto que comenzaron a llevarlo a cabo el año pasado y además en otros centros seleccionados por la Consejería de Educación donde se seguirá implantando de manera progresiva.

Un aspecto crucial en la enseñanza CLIL/AICLE es la metodología debido a que debe ser diversa de acuerdo con las diferentes realidades de cada aula y así poder adaptarse a las necesidades de nuestro alumnado. "CLIL es un método educacional en el que cual varias metodologías son usadas para llevar a cabo el enfoque dual donde la atención es dada tanto al idioma como al contenido […] incluyendo la fusión de elementos los cuales pueden haber sido previamente separados como les pasa a las asignaturas en los curriculum" (Coyle et al., 2010). Coyle y Marsh proponen una enseñanza inclusiva e interdisciplinar en cuanto a contenido y lengua y también entre los diferentes contenidos curriculares que dispone la normativa, para así lograr una enseñanza de contenidos interrelacionados en base a las necesidades y realidades del alumnado y de este modo lograr aprendizajes significativos para el aprendiz que sirvan como competencias para la resolución de problemas.

El enfoque CLIL aporta la perspectiva de una enseñanza inclusiva e integradora de lengua y contenido, sin embargo, no todas las definiciones coinciden en qué materias del currículo se debe poner en práctica. La elección de qué asignaturas deben estar incluidas en los programas CLIL ha sido un tema de debate, (Pavesi et al., 2001) tratan este tema partiendo de la definición del concepto AICLE "como la enseñanza de una materia (pero no la asignatura de lengua) a través de una lengua extranjera o una segunda lengua", por lo que la descripción que hacen del AICLE es inclusiva con los contenidos, pero, sin embargo, limitan el uso de este enfoque en las asignaturas del currículo que traten contenidos de la lengua nativa. Tomando en consideración la visión de La Red Europea de información sobre educación "Eurydice" tiene en cuenta las

asignaturas en la enseñanza AICLE y "describe todos los tipos de provisión en los que una segunda lengua (extranjera, regional, lengua minoritaria u otra lengua oficial del estado) es usada para enseñar ciertas asignaturas en el curriculum diferentes a las clases de idiomas en sí mismas" (Eurydice, 2006), por tanto, existe una idea de delimitar el uso del AICLE en algunas asignaturas en particular, pero hace una diferenciación entre la enseñanza de contenidos mediante el uso de una lengua extranjera y una clase de contenidos de lengua extranjera en sí misma.

En definitiva, el enfoque educativo CLIL propone una visión más inclusiva e integradora en la enseñanza de las lenguas y los contenidos. A su vez, se realiza una división entre los contenidos curriculares de lenguas extranjeras y la impartición de contenidos curriculares usando lenguas extranjeras, siendo este último una enseñanza eficaz y adaptada a la realidad del alumnado. De este modo, la enseñanza CLIL no puede ser un enfoque particular de enseñanza de lenguas extranjeras, sino que se propone como modelo de enseñanza competencial a lo largo de la vida. Los alumnos tendrán en su mano una herramienta integradora que les proporcionará un aprendizaje significativo que será útil durante las situaciones que encaren en su futuro.

Asignaturas adecuadas en el enfoque CLIL.

Dentro de las cuestiones que atañen al CLIL, uno de los temas que ha suscitado más discusión es qué asignaturas son adecuadas para incluirse dentro de este programa. Desde los años setenta, cuando en Quebec, Canadá, se comenzaron a implantar los primeros programas de inmersión lingüística, ciertas asignaturas tomaron mayor peso dentro de estos programas con respecto a las demás. Las primeras experiencias se llevaron a cabo con un grupo de niños de habla inglesa, donde se introdujo la lengua francesa. Se desarrolló realizando "duchas lingüísticas" de 20-30 minutos diarios mediante profesorados nativo inglés, por lo que su destreza en francés era muy escasa. La figura 1 muestra el número de horas semanales impartidas en cada asignatura dentro de este programa de inmersión lingüística. Se destaca la gran cantidad de tiempo empleado en asignaturas como Aritmética y Habilidades Lingüísticas, consideradas como elementos fundamentales en la educación del momento. Además son asignaturas comunes a todos los cursos de la etapa académica de Educación Primaria .

Aritmética.	20 horas.
Arte.	06 horas.
Escritura.	03 horas.
Música.	04 horas.
Educación Física.	06 horas.
Religión y salud.	07 horas.
Biblioteca.	02 horas.
Ciencia.	04 horas.
Geografía.	06 horas.
Estudios sociales.	01 hora.
Historia.	04 horas.

Habilidad lingüística.	82 horas.
Desarrollo personal.	02 horas.

Tabla 1: Número de horas semanales en el programa de inmersión lingüística.

Años más tarde, estos primeros programas de inmersión lingüística dan paso a la enseñanza CLIL en el ámbito europeo. La propuesta que realiza Eurydice sobre el enfoque CLIL en Europa, establece una serie de directrices organizativas que regulan la acción de las administraciones educativas de los diferentes países de la unión. De acuerdo con estas directrices, la asignatura de Ciencias y/o Ciencias Sociales son consideradas adecuadas para la impartición de CLIL o AICLE en Ed. Primaria en: Albania, Serbia, Montenegro, Bosnia-Herzegovina y Suiza y en la etapa de Secundaria en: Suiza, Alemania, República Checa, Reino Unido, Estonia, Croacia, Bosnia-Herzegovina, Serbia, Rumania, Macedonia y Albania. A su vez, considera la enseñanza de Arte, deporte o medioambiente en Primaria en lugares como: Estonia, Córcega y Cerdeña.

Sin embargo, en Secundaria existe la combinación de Ciencias, Arte y Deporte en: Finlandia, Suecia, Letonia, Bulgaria y Países Bajos. Si focalizamos la vista en España, se puede decir que nuestro país tiene libertad de elección en las asignaturas a impartir en los programas CLIL. Como consecuencia, en Canarias cada uno de los centros participantes en el Plan PILE tiene libertad para ofrecer cualquier asignatura como parte del programa, de acuerdo con las directrices establecidas por Eurydice. Por lo que el hecho de que se impartan unas asignaturas con más frecuencia que otras tiene más que ver con los recursos humanos disponibles en el momento, que con un verdadero consenso por parte de las instituciones educativas.

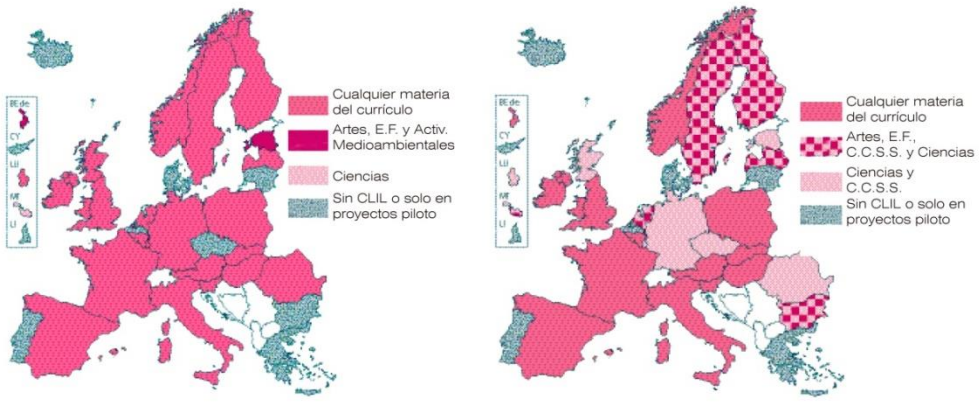


Figura 1: Mapa de la Unión Europea sobre asignaturas impartidas en la enseñanza CLIL

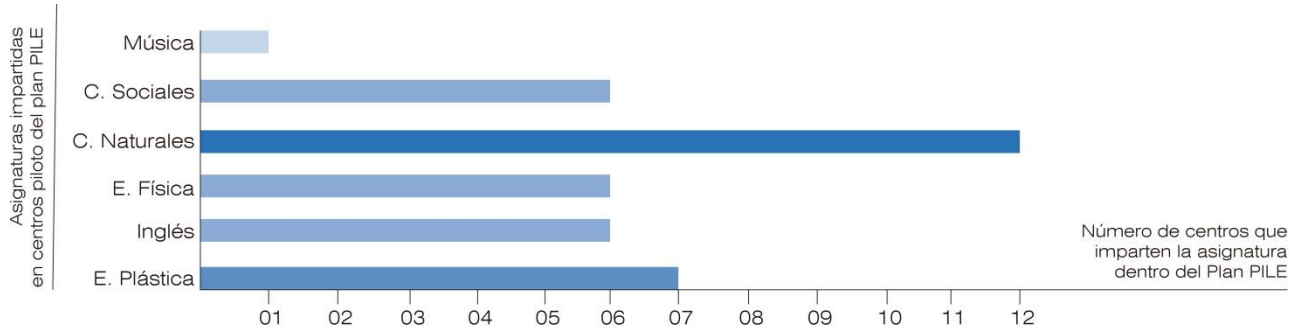


Figura 2: Asignaturas impartidas en los Centros piloto, Plan PILE, año 2016-2017

Competencia profesional docente.

Las competencias pueden ser descritas como habilidades y herramientas que intentan proporcionar respuestas a los problemas y conflictos que se nos presentan en nuestra vida diaria. En la realidad educativa actual, los docentes necesitan poseer y desarrollar competencias profesionales para ejercer su labor de manera efectiva y poder formar ciudadanos competentes del siglo XXI.

De este modo, las competencias profesionales docentes son el conjunto de destrezas comunes a la totalidad de cuerpos docentes en su ejercicio profesional. Sin embargo, la enseñanza CLIL precisa de competencias específicas para el desarrollo de este enfoque educativo tan complejo. A consecuencia de lo anteriormente descrito sobre el doble foco inclusivo de esta enseñanza, estas competencias girarán en torno a dos vertientes fundamentales: el contenido curricular y la lengua. Sin embargo, estas no serán las únicas competencias profesionales necesarias para los docentes CLIL, ya que los mismos deben adecuarse a la realidad plurilingüe que vivimos, al contexto en que se desarrolla, a la realidad del aula, a las necesidades del alumnado, etc. Gutiérrez (2013) explica que es fundamental "la formación continua de los profesores que participan en programas AICLE es esencial para que la calidad y efectividad de estos programas se mantenga y para que la consecución de objetivos por parte del alumnado sea la óptima".

En cuanto a la organización de las competencias profesionales docentes específicas de un docente CLIL, (Whitty, 1996, p.89-90, citado en Katarzyna, 2013) determina que las competencias de un docente CLIL pueden englobarse en las siguientes categorías: "professional values, professional development, communication, subject knowledge, understanding of learners and their learning". Es decir, el docente programa y planifica las situaciones de aprendizaje a impartir en su aula CLIL, además entiende que la formación continua es parte de su ejercicio profesional para, de este modo, lograr un mayor éxito en el aprendizaje de su alumnado; se comunica de manera clara, precisa y efectiva en una lengua extranjera, domina el contenido curricular de la materia a impartir y es capaz de comprender a los alumnos y evaluar los procesos de aprendizaje.

Marsh a su vez, expone una serie de competencias profesionales, de acuerdo con los elementos educativos que el docente tiene presente en su programación de aula: "language and communication, theory, methodology, the learning environment,

materials development and assessment" (Marsh et al., 2001). De nuevo, para un docente CLIL el conocimiento de la lengua y el contenido curricular son elementos esenciales en las competencias docentes, la comunicación es el medio vehicular de la transmisión y comprensión de contenidos, la metodología CLIL debe ser participativa y activa, el aprendizaje contextualizado proporcionará la adquisición de conocimiento significativo para el alumnado, el desarrollo de materiales propios y adaptados a la enseñanza CLIL y la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El documento "European framework for CLIL teacher education" (Marsh et al., 2012) propone que los docentes CLIL reciban una formación específica que les dote de herramientas para la adquisición de estas competencias profesionales. Estas se organizan de esta manera: "personal reflection", el docente CLIL comprende e interactúa con los alumnos; "CLIL fundamentals", los docentes dominan las diversas metodologías CLIL en el aula y las integran en el proceso del aprendizaje del alumnado; "Content and Language awareness" expone la capacidad de inferencia de la L1 a L2 junto con los contenidos curriculares a impartir, que debe propiciar un docente para lograr un aprendizaje exitoso; "Methodology and assessment", se trata de la capacidad de integrar diversas y variadas metodologías y procedimientos de evaluación que favorezcan un aprendizaje significativo para los alumnos; "Research and evaluation" explica que los propios docentes deben ser capaces de investigar y reflexionar sobre su propia acción docente para mejorar sus competencias profesionales y así favorecer en el éxito del aprendizaje de sus alumnos; "Learning resources and environments" muestra que los docentes CLIL deben proporcionar a sus alumnos estructuras de conocimiento o andamiajes (*scaffolding*), que les faciliten la construcción de conocimiento contextualizado e integrado; "Classroom management" expone que los docentes deben fomentar y motivar las dinámicas activas y participativas en el aula CLIL; y finalmente "CLIL management" trata de que la enseñanza CLIL no es un contenido que alcanza solo el interior del aula, sino que intenta hacer partícipes a toda la comunidad educativa y a la sociedad a la que pertenecemos.

Newby en el documento "Perfil Europeo para profesorado de lenguas en formación" (Newby et al., 2007) organiza una serie de competencias profesionales docentes que el profesorado debe adquirir para el desarrollo de su ejercicio profesional. Estas competencias se organizan en competencias generales de las que subyacen otras más concretas y se clasifican del siguiente modo. En primer lugar, "la competencia interpersonal" pretende que el docente sea capaz de generar un buen clima de aula, atender de manera personalizada y adaptada a los alumnos, entender el contexto que rodea a los alumnos y educar a los alumnos atendiendo a la diversidad cultural. En segundo lugar, "la competencia pedagógica" trata de llevar a cabo diversas metodologías y procedimientos de evaluación, además, el docente debe ser consciente de la normativa educativa y capaz de desarrollar una visión investigadora y autocrítica en su labor docente. En tercer lugar, el "conocimiento de las materias y métodos de enseñanza" se refiere al dominio de la comunicación lingüística, aplicar el contenido del currículo educativo de manera eficaz, desarrollar las Competencias Básicas en el centro, usar las Tics de manera eficaz y en contexto educativo y aplicar diversos procedimientos de evaluación y metodologías que se adapten a las necesidades de los

alumnos y les enseñen a cooperar y colaborar entre ellos. En cuarto lugar, "la competencia organizativa" trata de la disposición y la agrupación de los alumnos en el aula para desarrollar diversos tipos de aprendizaje, como el cooperativo, además el docente debe tener conocimiento sobre la gestión de centros y la creación y desarrollo de proyectos educativos. En quinto lugar, "la competencia para la colaboración con colegas" expone ser capaz de trabajar en grupo de manera colaborativa. En sexto lugar, "la competencia para la colaboración con el entorno" explica que es necesario crear redes tanto dentro del entorno escolar como con otras instituciones educativas en el mismo o en diferentes países y a su vez, afianzar el vínculo de la escuela con las familias. En séptimo y último lugar, "la competencia para la reflexión y el desarrollo profesional" determina que el docente debe recibir formación continua sobre lenguas extranjeras, TICs y ser autocrítico e investigar en qué aspectos puede mejorar su práctica profesional.

Asimismo, expertos en la materia de las competencias profesionales docentes como Hansen-Pauly consideran adecuado organizar las competencias profesionales de los docentes CLIL en ocho categorías: (Hansen-Pauly, 2009, citado en Pavón, 2013).

1. Las necesidades del aprendiz.
2. Programar.
3. Diversidad de metodologías.
4. Interacción.
5. Materias literarias.
6. Evaluación.
7. Cooperación.
8. Reflexión, contexto y cultura.

En definitiva, el enfoque dual de lengua y contenidos propio de la enseñanza CLIL vuelve a ser el eje sobre el que giran las competencias docentes en su categorización. Además de las competencias esenciales asociadas a estos dos elementos, los autores previamente citados aportan otros factores clave que se deben tener en cuenta como el contexto educativo.

- El contenido curricular.
- La lengua extranjera y la cultura.
- Planificar y programar las situaciones de aprendizaje.
- Propocionar diversas metodologías activas y participativas y procedimientos de evaluación que atiendan a las necesidades del alumnado del aula.
- Aprendizaje contextualizado.
- Conocer el enfoque educativo CLIL.
- El docente como investigador de su propia práctica educativa.
- Propiciar situaciones de trabajo cooperativo y colaborativo.

Estos factores clave para la enseñanza CLIL se traducen en competencias profesionales que los docentes CLIL/AICLE deben poseer y desarrollar en su práctica

educativa. De este modo, las competencias no son exclusivas o cerradas, en contraposición, se tratan de un abanico de habilidades que deben permitir la introducción, modificación y adaptación de las mismas de acuerdo al contexto y a las necesidades educativas que tengamos presente en el aula CLIL.

La flexibilidad de un docente.

Las competencias profesionales propias de los docentes CLIL, propuestas por los autores previamente citados, suponen unas herramientas útiles en la formación del profesorado que pretenden dar solución a las posibles carencias y dificultades que surgen en la impartición de una clase CLIL/AICLE. La eficacia de estas competencias se ve truncada u obstaulizada en su puesta en práctica, si el conjunto de competencias y habilidades no se introduce de manera integrada y simultánea en las situaciones de aula.

La capacidad de poner en práctica el conjunto de habilidades profesionales de manera inclusiva y adaptada a las necesidades del alumnado en los diferentes contextos educativos requiere de flexibilidad docente. El educador desarrolla esta habilidad adaptando el uso de la lengua extranjera, el contenido curricular que imparte, las situaciones de aprendizaje de aula, las metodologías y procedimientos de evaluación, el enfoque CLIL, el aprendizaje contextualizado, el trabajo en grupo y el sentido crítico y reflexivo del propio educador. La flexibilidad docente puede ser considerada como una competencia profesional en sí misma, que actúa como elemento catalizador del resto de competencias o habilidades en la enseñanza CLIL.

En primer lugar, el docente CLIL debe ser capaz de ser flexible en el uso de la lengua extranjera modulando el léxico que utiliza, la velocidad en la comunicación oral, la cantidad de intervenciones en el aula y el tipo de registro de la lengua que usa en el aula. En segundo lugar, el contenido se adaptará a las necesidades de los alumnos y se impartirá de forma que esté relacionado con su realidad cercana. En tercer lugar, el docente tiene que preveer en su programación y planificación de situaciones de aprendizaje las posibles dificultades que presentará el alumnado y así, anteponer soluciones que faciliten su aprendizaje. En cuarto lugar, tanto las metodologías como los procedimientos de evaluación, deberán ser diversos, precisamente para adaptarse a las necesidades de los alumnos y para poder sacar el máximo provecho de las situaciones de aprendizaje del aula y así lograr aprendizaje útiles y significativos para el alumnado. En quinto lugar, si el aprendizaje del alumnado está contextualizado no solo en su realidad cercana, sino en los valores culturales y sociales propios de la lengua vehicular, este aprendizaje supondrá un adecuado desarrollo cognitivo y personal del alumno, en cuanto a la integración de los contenidos y lengua como herramientas útiles para su vida en diferentes contextos. En sexto lugar, el docente debe estar en posesión de conocimiento adecuado sobre el enfoque CLIL y tener la capacidad de desarrollarlo de manera efectiva en el aula. En séptimo lugar, el trabajo en grupo será esencial para el desarrollo personal y social del alumnado, ya que este tipo de organización favorecerá el desarrollo de estrategias cooperativas y personales entre iguales. Finalmente, en octavo lugar, el rol del docente se desarrolla, tanto como profesional en la enseñanza como investigador de su propia actividad docente; mediante la reflexión y la autocrítica el

profesor mejorará su acción docente favoreciendo así, el éxito en el aprendizaje del alumnado.

En la actualidad, los objetivos en la enseñanza residen en crear y generar ciudadanos competentes, que adquieran una serie de competencias y habilidades en la escuela que sean herramientas útiles adheridas a su formación cognitiva, personal y social para el ejercicio de su vida. La flexibilidad docente se propone como la competencia que modula el resto de competencias y subcompetencias que conforman el conjunto de habilidades y herramientas de los docentes CLIL. Tomando esto en consideración, será tarea del docente ser flexible y adaptar todas las habilidades y elementos de enseñanza que influyan en el aprendizaje del alumnado.

Conclusión

La sociedad está en estado constante de cambio y necesita aprender herramientas y competencias que sean útiles, para la resolución de conflictos a lo largo de la vida. Este cambio afecta tanto a la forma de enseñar como a la manera de aprender y se ve reflejado en la enseñanza CLIL/AICLE, debido a que se trata de una enseñanza competencial. Las competencias profesionales docentes son parte fundamental en la formación de un educador. Estas son herramientas que permiten que un profesor imparta una enseñanza significativa y de calidad a sus alumnos.

Con anterioridad al enfoque CLIL, durante los años 70 en Canadá se comienza a poner en práctica los programas de inmersión lingüística para promover aprendizajes por medio del uso de una lengua extranjera. Más tarde, en 1994 David Marsh traduce las experiencias lingüísticas previas a un enfoque más integrador e inclusivo conocido como CLIL (AICLE, en español). En el contexto europeo, Eurydice establece una serie de directrices sobre qué asignaturas se deben incluir en el aprendizaje CLIL en los países que conforman la Unión Europea. De acuerdo con este mapa CLIL europeo, España se incluye en la categoría de países que pueden elegir libremente qué asignaturas imparte en los programas CLIL/AICLE. Por lo que en el contexto geográfico de las Islas Canarias, el Plan PILE pretende fomentar la enseñanza CLIL, sin especificar qué asignaturas se encuentran adheridas a este programa, sino que cada centro con los recursos humanos que posee decide en qué asignaturas se puede aplicar el enfoque CLIL.

Las asignaturas a impartir dentro del programa CLIL determinan en parte el perfil del docente. Los educadores deberán dominar estos contenidos curriculares y a su vez, es necesario integrar y desarrollar una serie de competencias profesionales docentes específicas en profesorado CLIL. Estas habilidades están interrelacionadas con el contenido curricular, la lengua extranjera, planificar y programar situaciones de aprendizaje, metodologías y procedimientos de evaluación diversos, dominio de la enseñanza CLIL/AICLE, aprendizajes contextualizados, situaciones de trabajo en grupo tanto colaborativo como cooperativo y el doble rol del docente, como profesor y como investigador de su acción profesional. Finalmente, la flexibilidad docente puede ser considerada una competencia, que permitirá al educador adaptar el resto de sus habilidades profesionales y así lograr un aprendizaje exitoso y significativo para el

alumnado, además de dotarles de herramientas, capacidades, competencias y habilidades útiles que permitirán que el alumno las extrapole a su realidad cercana.

Referencias bibliográficas.

Attard, S., Walter, L., Theodorou, M., Chrysanthou, K. (1994). *The CLIL guidebook. Euroclic, Clil4u life long learning programme.* Recuperado de https://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20En.pdf

Comisión Europea. (1995). *El libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender hacia la sociedad del conocimiento.* Recuperado en http://evalua.catedu.es/documentos/aragon/NormativaVarios/LB1995EnsenarY Aprender_ComisionEutropea.pdf

Consejería de Educación y Universidades. (2016). *Plan para el Impulso del Aprendizaje de Lenguas Extranjeras.* Dirección General de Ordenación, Innovación y Promoción Educativa. Gobierno de Canarias.

Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning.* Cambridge, England:. Cambridge University Press.

Eurydice. (2006). *Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) en el contexto escolar europeo.* Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Ciencia. Recuperado en http://www.sel-gipes.com/uploads/1/2/3/3/12332890/2006_eurydice__content_and_language_integrated_learning_clil_at_school_in_europe_sp.pdf

Frigols, M. J., Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa: Programa CLIL de la Consejería de educación, universidades y sostenibilidad de Canarias.* Gobierno de Canarias. Recuperado en http://www.gobiernodecanarias.org/opencmsweb/export/sites/educacion/web/programas-redeseducativas/galerias/galeria_documentos/hablarotralengua/Evaluacion_proceso_implant_CLIL_Canarias.pdf

Genessee, F., Lambert, W. E., Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje, (33*), 27-36.

Labert, W. E. Un experimento canadiense sobre desarrollo de competencia bilingüe: Programa de cambio de Lengua Hogar-Escuela. *Revista de Educación, (268),* 167-177.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff. D., Frigols, M., J. (2012). *European Framework for CLIL Teacher Education. A framework for the professional development of CLIL teachers.* European Centre for Modern Languages. Council de Europe. Recuperado de https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/european_framework_for_clil_teacher_education.pdf

Papaja, K. (2013). The role of a teacher in a CLIL classroom. Uniwerytet Slaski. *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics.40 (1),*1-8 DOI: 10.14746/gl.2013.40.1.11.

Wallace, E. L. (1981). Un experimento Canadiense sobre desarrollo de Competencia Bilingüe: Programa de Cambio de Lengua Hogar-Escuela. *Educación y Bilingüismo, 268*, 167-177.

PHONICS TO READ AND WRITE!

Sonia Martín
Patricia Sánchez

Resumen: El objeto de la comunicación es explicar el abordaje del enfoque sintético para leer y escribir en inglés que se está desarrollando en el Colegio Internacional JH Newman. Para ello enraizamos el proceso en la unidad de un proyecto educativo de centro, que en sus prácticas docentes, se adecúa a la realidad educativa de los alumnos y al tiempo limitado de exposición y enseñanza del idioma en el centro. A lo largo del artículo se dan las líneas generales de los inicios en educación infantil y su transición a la educación primaria.

Keywords: Enfoque sintético, listening, speaking, reading, writing, enfoque holístico, unidad, proyecto propio, trabajo en equipo.

Abstract: The goal of this lecture is to explain how the synthetic phonics approach to read and write is being developed in the International School JH Newman. To start, we root the process in the unity of an educational school project, that adapts the teaching practices to the reality of its students and to the hours English is taught in our school. Through this article we point out the general aspects of the beginning in pre-primary school and how the project moves to primary education.

Introducción

"One language sets you in a corridor for life.
Two languages open every door along the way"

Frank Smith

Nuestro objetivo al presentar esta comunicación es transmitir la importancia de enseñar una segunda lengua, en este caso, el inglés a partir de su estructura interna más pequeña y concreta: los sonidos. Teniendo en cuenta la realidad de la mayoría de los centros aquí presentes en el congreso, es fácil pensar que están insertados en un entorno en el que el español es la primera lengua y el inglés forma parte de sus proyectos bilingües como segunda lengua. En esta línea, el objeto de nuestra comunicación es de gran interés para todos ellos.

Los contenidos de esta ponencia reflejan el proyecto propio de nuestro centro en la enseñanza de una segunda lengua. Es por esto que las referencias que haremos a prácticas docentes, son reales y siempre están vinculadas a las experiencias educativas del Colegio Internacional JH Newman.

Desarrollo

1. Razones para creer en el enfoque sintético

¨Students cannot understand texts if they cannot read words.¨

~Michael Pressley~

En un primer análisis de los enfoques desde los que se puede abordar la enseñanza de las lenguas, cabe distinguir dos categorías a priori bien diferenciadas. El español entra en escena como lengua materna, con todo un soporte contextualizado en el entorno más cercano del niño, su familia y en otro orden, pero también muy importante, la escuela. Por el contrario el inglés, salvo en ámbitos en los que uno de los padres sea anglosajón, o por circunstancias sociales cuente con un entorno inglés adicional, presenta una dificultad mayor en su adquisición.

Atendiendo a la singularidad de cada una de las dos lenguas que nos ocupan, el español puede definirse por la transparencia, mientras el inglés se puede definir por la opacidad. La dificultad intrínseca del español es baja, dado que tiene 24 sonidos, siguiendo el mapa fonético del español de "Phonics International"[1] y que la mayoría de sus sonidos cuentan con una sola grafía o máximo dos. El nivel de dificultad se incrementa con cuatro sonidos /k/, /θ/, /x/, /g/ que cuentan con diferentes formas de escritura. La correspondencia sonidos letras se puede resumir así:

1 sonido - 1 letra	1 sonido - 1 ó 2 letras	
/s/ - s	/ʎ/ - ya, ll	/g/ - g, gu

Por otro lado, el inglés presenta unos 44 sonidos de los cuales la mayoría ofrecen una gran complejidad por la variedad de representaciones que alcanzan a tener muchos de los sonidos. Además de casi duplicar la cantidad de sonidos que existen, el inglés en muchos de sus sonidos cuenta con una multiplicidad de representaciones.

Por ejemplo:

1 sonido -1 letra	1 sonido - hasta dos letras
/h / - hat	/ue/ - rescue, unicorn, tube, new, deuce

1 sonido - hasta tres letras	1 sonido hasta 4 letras.
/ie/ - high, tie, behind, shy, bike, eider	/ou/ - ouch, owl, plough

Si además se tiene en cuenta que las representaciones de 2 o 4 letras pueden ser compartidas entre varios sonidos, la justificación de un método propio que aborde todos y cada uno de estos y otros aspectos se hace urgente.

Aquí se pueden ver algunos ejemplos:

[1] HEPPLEWHITE, D. (2017). Alphabeticcodecharts Retrieved from https://phonicsinternational.com/3_CaD_pics__Spanish_Alphabetic_Code_Chart.pdf

ow - owl vs bowl ough - plough vs thought vs through

Por todo esto tenemos una responsabilidad como docentes en la enseñanza del inglés. Comenzando desde edades muy tempranas podemos aprovechar los procesos adquisitivos de la lengua materna para que faciliten los procesos adquisitivos de la segunda, aun sabiendo que habrá transferencias entre ambas. Si conociendo todo esto, además aprovechamos los períodos sensitivos del niño, el proceso de aprendizaje se ve nutrido y fortalecido desde su inicio contando con todas las ventajas del desarrollo evolutivo de los alumnos.

2. Proyecto Propio

"*La unidad es la variedad,*
y la variedad en la unidad es la ley suprema del universo."

~Isaac Newton~

Considerar las peculiaridades propias de cada lengua es importante para determinar el enfoque en el que enmarcar nuestras prácticas docentes. Y no es menos relevante considerar las peculiaridades de cada centro y de los alumnos del mismo para definir el proyecto de nuestro colegio relativo a la enseñanza del inglés como segunda lengua.

La singularidad del proyecto del Colegio Internacional JH Newman reside en los excelentes resultados a nivel comunicativo de nuestros alumnos en la segunda lengua. En educación infantil los alumnos reciben hasta un máximo de 7 sesiones semanales y curiosamente son capaces de terminar la etapa leyendo y comunicándose en inglés con la fluidez propia de la edad. En primaria, aun teniendo la carga horaria mínima para ser bilingües, que es ⅓ de la jornada, los resultados al finalizar la etapa, en el primer año de bilingüismo en sexto de primaria, el 73% de los alumnos alcanzaron un B1.

Esto sucede gracias a la formación del profesorado, cualificación, actitud y aptitudes. Los resultados de esta sinergia se disparan cuando un buen claustro trabaja unitariamente en la construcción de un mismo proyecto de lenguas, que además está cimentado en un proyecto educativo de centro. Teniendo estos factores en cuenta junto con una unidad real siempre en desarrollo y crecimiento se asientan las bases de nuestro proyecto.

3. Metodología adecuada: enfoque holístico

¨By giving our students practice in talking to others,
we give them frames for thinking on their own.¨

~Lev Vigotsky~

¿Por qué es importante para nosotros la enseñanza de "phonics" desde educación infantil, abarcando incluso la globalidad de la enseñanza de la lengua inglesa? Para responder a esta pregunta nos basamos en un enfoque holístico de la enseñanza de dicha lengua. La fonética es un pilar muy importante de esta materia y si tenemos presente que no solo enseñamos una lengua, sino que además enseñamos a través de ella, el enfoque es la clave esencial para conseguir el objetivo marcado.

¿Por qué un enfoque holístico para todos y para todo? Porque tiene en cuenta la totalidad de la persona y su singularidad y especificidad. La lengua inglesa, con sus aprendizajes y procesos adquisitivos, resulta así motivadora. A su vez la fonética, desde este mismo enfoque, ayuda a que el niño mejore su pronunciación, su ortografía, la lectura de palabras conocidas o ciertas palabras no conocidas, la generación y mejora de su autoconfianza y por último también desarrolla otros aspectos de su persona.

La combinación de los procesos de aprendizaje con los procesos adquisitivos hace que la elección de las herramientas metodológicas, que sirvan a este en que holístico, deben superar las limitaciones propias del alumno, es decir, maduración, atención, autonomía…y provocar la producción oral. Pilar Pérez Estévez y Vicent Roig Estruch (2003)[2] apuntan que "la propuesta didáctica de este aprendizaje debe estar basado en situaciones y actividades que permitan y faciliten la adquisición de la lengua extranjera, creando contextos en los que la lengua, que se está aprendiendo, pueda ser usada significativa y funcionalmente" además subrayan la importancia de implementar el juego para mantener la atención de los niños activa el mayor tiempo posible y así mejorar su productividad.

En educación infantil es muy importante establecer un vínculo afectivo con los niños, que les permita ganar en seguridad y confianza con relación al adulto. Pero a su vez es importante que establezcan ese mismo vínculo con los mismos recursos para enseñarlo: muñecos, personajes de los cuentos, sonidos, situaciones de las canciones, etc. Este soporte afectivo facilita procesos esenciales para la memorización y consiguiente traslado de lo aprendido a situaciones cotidianas de su realidad más inmediata.

El imaginario del niño está estrechamente relacionado con lo afectivo y multi-sensorial, dado que necesita proyectarse en las historias, canciones, "chants"... y reconocerse en la mayor parte de ellas. Por otro lado el enfoque multi-sensorial, hace posible que se desarrollen los procesos neuronales necesarios para comprender los contenidos y transformarlos en conocimiento.

Los procesos evolutivos y cognitivos marcan las pautas a seguir para una apropiada secuenciación de contenidos y adecuación de actividades. Siempre hay que partir de los conocimientos previos de los alumnos y sus capacidades a nivel evolutivo, para como docentes saber qué es adecuado enseñar y cómo hacerlo afectiva y efectivamente.

[2] Pérez Esteve, P. & Roig Estruch, V. (2003) *Factores para la eficacia en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria*. En V. Huete García & V. Morales Ortiz. *Enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras en edades tempranas.* (p53). Murcia. España: Servicio de Publicaciones y Estadística.

4. Transición de etapas

"What the hand does the mind remembers."

~María Montessory~

Dentro del marco educativo descrito anteriormente en el que el enfoque holístico recoge los principales aspectos del niño y se favorecen actividades y herramientas metodológicas adecuadas, sucede la transición a primaria. El niño, en el proyecto de nuestro centro, sube a primero de primaria con una riqueza de significantes cuyo escenario lector ya está en desarrollo. Todos los alumnos han sido expuestos a los 44 sonidos y a sus grafías más comunes y han trabajado todas a nivel oral y visual. El trabajo de discriminar su sonoridad e identificarla con una grafía también está muy trabajado de manera que la mayoría de los alumnos sube siendo capaz de leer al menos en un estadio inicial.

Con este bagaje de sonido y grafías en el cerebro de los niños y en la producción oral, en la mayoría de ellos, y con su motivación intrínseca por leer comenzamos en primero de primaria. Hay palabras que saben reconocer, porque la fonética les ayuda a decodificarlas y asociarlas con significantes que conocen y los que no conocen una vez leídos pueden preguntar por ellos. Partiendo siempre de estos conocimientos previos y respetando la teoría del desarrollo proximal, más la ayuda del profesor y los recursos metodológicos que ponemos al servicio de los alumnos, vamos transformando esos contenidos en la forma de la escritura.

En primero de primaria sigue habiendo muchas de las actividades de educación infantil, sobre todo en el primer trimestre donde se repasa lo visto en año anteriores y se avanza hacia la escritura con los sonidos más frecuentes y grafías menos complejas. En este aspecto el trabajo se hace coordinado con el equipo de español que nos da las directrices de la grafomotricidad y, respetando las singularidades de cada lengua, intentamos encontrarnos en los puntos del camino que compartimos, como por ejemplo un mapa de sonidos y grafías que hemos creado para cada lengua. La razón de esta herramienta es que los niños, en el arranque escritor, aun sabiendo identificar la grafía, a veces no recuerdan cómo representar el trazo en cursiva.

En el segundo y tercer trimestre, seguimos avanzando con el enfoque sintético y exponiéndoles a procesos lectores menos controlados fonéticamente. Así le ayudamos a decodificar sintéticamente y analíticamente leen palabras aún no saben decodificar o no pueden racionalizar por su corta edad. El proceso escritor por el contrario avanza lento pero seguro, cimentando las bases de la escritura desde lo más sencillo a lo más complejo. No podemos olvidar que el proceso lector y escritor tienen puntos de encuentro, sin embargo la enseñanza de la escritura cuenta con sus actividades propias, adecuadas y secuenciadas para cada nivel de dificultad.

En definitiva, la transición a primaria debe recoger todo lo trabajado anteriormente y ayudarles a transformarlo en materia escrita. De esta forma se trabaja dentro de una

continuidad de entornos y contenidos para poco a poco introducirlos en la escritura y seguir avanzando en la lectura a lo largo de toda la etapa.

5. Razones para seguir creyendo en el enfoque sintético para leer y escribir

"The most certain way to succeed is to just try one more time."

~Thomas Edison~

Son muchas las voces que desde diferentes entornos apuntan o denuncian o contraponen fonética y comprensión. Timothy Shanahan (2017)[3] en uno de sus últimos artículos resalta la efectividad y buenos resultados de la comprensión lectora basada en enfoque sintético por encima del enfoque analítico. Como consecuencia es fácil también concluir que cuanto mejor es instrucción de maestros y alumnos, mejor es el resultado, como recoge Mike Lloyd (2013)[4] en *Phonics and the Resistance to Reading*.

Hoy en día hay programas que están ofreciendo rutas de trabajo y experiencias pilotos sobre cómo la enseñanza de la fonética tiene una implicación e influencia en la escritura. Incluso hay centros en España, que como el nuestro, están implementando la fonética en la enseñanza de la escritura a lo largo de la primaria. Aunque aún no contamos con una variedad de estudios donde se demuestre la efectividad de sus resultados en nativos más allá de "Year 1", la evidencia encontrada en nuestras aulas con nuestros estudiantes, nos empuja a seguir trabajando en esta línea.

Desde los meses iniciales de primero, nuestros alumnos del Colegio Internacional JH Newman comienzan a escribir sus primeras palabras en inglés, haciendo dictados con palabras y grafías que dominan y ejercicios de escritura semi-libre/semi-guiada en los que las estructuras gramaticales más básicas empiezan a fluir paso a paso en la escritura de los niños desde su oralidad. De esta forma comenzamos a verificar las dificultades, más allá de la madurez de los alumnos y en coordinación con los profesores de español hacemos las valoraciones pertinentes para la intervención siempre que fuera necesaria.

En los otros dos trimestres en primero de primaria se va avanzando paulatinamente en la complicación del proceso escritor. La escritura es un proceso distinto al proceso lector, por lo que requiere de una buena secuenciación de actividades en las que progresivamente los niños vayan avanzando en autonomía y seguridad. El simple hecho de que en una escritura libre o guiada o incluso en un dictado se pregunten si cuando escuchan "cot" es con "k" o con "c" desde sus inicios, es una muestra de la claridad con las que estas grafías están asentadas. No preguntan si es un sonido doble "ck", porque ya tienen conciencia de que "ck" no puede ir al inicio de palabra. Así con la práctica, la instrucción, la manipulación de materiales, la utilización del cuerpo en sus aprendizajes y toda la

[3]Shanahan, T: (2017, September 10). *Shanahan on Literacy. Is Morphology Training Better Than Phonics Instruction*? Retrieved from http://www.shanahanonliteracy.com/blog/is-morphology-training-better-than-phonics-instruction#sthash.UlmfASPs.dpbs

[4] Lloyd-Johnes, M (2013) *Phonics and the Resistance to Reading* (pp48-499). Worclaw. Poland: Howl House.

didáctica propia del proceso escritor, los niños utilizan la fonética para escribir en inglés también.

En el resto de la etapa tenemos el deseo de la implementación de la fonética para mejorar las cuatro habilidades. En segundo de primaria estamos perfilando una propuesta que acompañe la enseñanza del inglés desde la fonética. En nuestra forma de trabajar y organizarnos con la fonética, el trabajo de su implementación recae sobre un profesor responsable que dirige el proyecto de curso, programa su enseñanza y actividades y ayuda al resto de profesores a trabajar unitariamente en esta línea. El deseo del centro, es que el enfoque sintético acompañe a nuestros alumnos en el proceso escritor y lector, no sólo en primero y segundo de primaria, sino en toda la etapa, deseo que año a año iremos terminando de perfilar y definir en cada curso.

Por todo esto, las razones para seguir creyendo en el enfoque sintético en primaria vienen de la experiencia positiva con nuestros alumnos en primero y segundo y de la de otros centros que han empezado este camino con alumnos no nativos. Los beneficios en la autoconfianza de los niños para iniciarse en el proceso escritor en inglés y avanzar en el proceso lector son notorios. Aun no siendo tarea fácil, los niños desean escribir y encuentran satisfacción en lo que hacen. Además, la producción oral sigue mejorando, sobre todo en la pronunciación al hablar y leer en voz alta, a la vez que la fluidez y riqueza de vocabulario adquirido por la lectura y escritura del mismo en una variedad de actividades. Para terminar, podemos afirmar en estos años tenemos evidencias de que la metodología de la lectoescritura con el enfoque sintético y llevada a cabo con alumnos no nativos, consolida exitosamente todo un proceso cognitivo comenzado en Educación Infantil.

Conclusión

Como se ha desgranado en este artículo, la enseñanza y el aprendizaje del inglés desde edades muy tempranas, es una tarea urgente e importante. Dada la dificultad del idioma en su expresión más pequeña y su representación gráfica requiere de un enfoque sintético en su enseñanza y aprendizaje. En este marco, aprovechar los periodos sensitivos con las características propias de su desarrollo cognitivo y afectivo más su imaginario, hace que un enfoque holístico de los aprendizajes resulte muy adecuado y efectivo. La concreción de este enfoque en herramientas metodológicas y actividades intrínsecamente relacionadas con el entorno y los intereses del niño son la clave de una apuesta motivadora.

Por otro lado se hace necesario el trabajo por y en la unidad, que debe estar comprendida dentro de la apuesta educativa de un proyecto de centro. Trabajar unitariamente como departamento de lenguas respetando la singularidad de cada idioma es vital para construir esta unidad así como buscar puntos de encuentro donde compartir iniciativas y estrategias lecto-escritoras.

No menos importante es plantear una hoja de ruta para continuar la vida de una propuesta como la nuestra a lo largo de todas las etapas del centro. El proyecto cada año gana consistencia en cada curso donde se implanta y con la experiencia y la colaboración de los profesores implicados se trabaja en una mejora constante, curso a curso. Razones para continuar creyendo en el enfoque sintético no nos faltan de ahí que queramos construir un proyecto de centro.

Aunque los centros que nos hemos introducido en el enfoque sintético para leer y escribir somos pioneros y estamos en pleno proceso de implantación animamos a otros centros a iniciarse. Es muy importante buscar buenos formadores que instruyan al claustro sobre el enfoque, asegurando así buenas prácticas y actividades adecuadas. Si además se consigue dar una unidad dentro del plan educativo de centro, los buenos resultados se encontrarán en el proceso. Desde nuestro colegio, animamos a otros centros a sumarse al reto de adoptar el enfoque sintético para leer y escribir en infantil y primaria, es una experiencia motivadora para profesores y alumnos, mejora notablemente la comprensión lectora y ayuda enormemente con el proceso escritor.

Referencias bibliográficas

Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura.* Madrid. España: Wolters Kluwer.

Johns, L. (2017). *Find the letters read the words*. Worclaw. Poland: Amazon. LLOYD-Jones, M. (2013). *Phonics and the Resistance to Reading*, Wroclaw. Poland: Howl Books.

Lloyd, S. (1992). *The phonics Handbook*. Essex. UK: Jolly Learning Ltd.

Ortiz, T. (2009). *Neurodidáctica y educación.* Madrid. España: Alianza Editorial.

Robinson, K. (2015). *El Elemento*, Barcelona. España: Penguin Random House.

Webliografía

Hepplewhite, D. (2017). Alphabeticcodecharts Retrieved from http://www.alphabeticcodecharts.com/One_side_ACC_with_IPA_symbols.pdf

Shanahan, T. (2017, October 10). *Shanahan on Literacy. How do you Make Kids Love Reading?* Retrieved from http://shanahanonliteracy.com/blog/how-do-you-make-kids-love-reading#sthash.0WEO5dnG.dpbs

INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS DE INGLÉS A NIVEL TERCIARIO (ICLHE)[1]

Natalia Martínez-León
Universidad de Málaga

Resumen: En este artículo expondremos la experiencia ICLHE para impulsar una metodología que integra contenidos académicos e inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Mediante esta metodología intentaremos cumplir los objetivos de formación del profesorado, para así contar con un profesorado reflexivo y analítico, que comparta experiencias y buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera y con interés por aprender de experiencias de educación universitaria en nuestro entorno con un recorrido más prolongado.

Como aspectos novedosos destacamos: el aspecto profesional; la formación e intercambio con docentes de universidades; colaboración en el diseño de tareas en función de las necesidades particulares del profesorado y alumnado; recogida y análisis de información para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto (datos demográficos, percepciones, expectativas y motivación para formar parte del grupo bilingüe, pruebas de nivel…) ; cooperación en la programación y organización de actividades transversales e interdisciplinares en inglés (charlas, profesores invitados, estudiantes Erasmus, proyecciones…), creación de una página web con recursos e información; análisis de datos para la mejora o adaptación de la metodología, tareas, evaluación de la docencia en inglés (mediante observación) etc.

Palabras Clave: ICLHE, CLIL, EMI, Enseñanza bilingüe, Enseñanza-Aprendizaje

Abstract: We will discuss the ICLHE experience taking place at the Faculty of Education, University of Málaga. Using this methodology we will try to fulfil the goals for teacher training, reflexive and analytical teachers who share experiences and good teaching-learning practices in a foreign language.

We would like to highlight different aspects taken into account in this project: the professional point of view; teacher training and sharing experiences with other universities, the design of materials in collaboration and based on teachers' needs and the students; data collection to detect needs and start and design the project (demographic data, opinions, expectations and motivation to be part of the bilingual team, level tests…); programming and organization of cross-curricular activities in English (talks, visiting teachers, Erasmus exchange students, shows…), web site with related resources and information; data analysis for the improvement and adaptation of the methodology carried out, classroom observation..

Key words: ICLHE, CLIL, EMI, Bilingual education, teaching-learning

Introducción

Actualmente, y como consecuencia de la globalización, la realidad de la enseñanza bilingüe en centros escolares y la implantación de estudios multidisciplinares plurilingües en instituciones de enseñanza superior, se ha generado una demanda de profesorado más especializado y dispuesto a actualizarse desde el punto de vista lingüístico y metodológico, que la universidad tiene la obligación de satisfacer.

Bien es sabido que los idiomas juegan un papel fundamental en el proceso de internacionalización de las universidades españolas debido a la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y a la reforma universitaria del Plan Bolonia. A esto se añade el entorno multilingüe generado a raíz de la movilidad de estudiantes y personal y el hecho de que las universidades participan ahora más activamente en la

[1] El presente texto nace en el marco del proyecto PIE 15-100 de la Universidad de Málaga, España.

creación de oportunidades para el aprendizaje de lenguas extranjeras por parte de sus respectivas comunidades universitarias (Lorenzo, Casal y Moore, 2009; Moore, 2013).). Así aparece en la reciente iniciativa Erasmus+ puesta en marcha por la Comisión Europea en enero de 2014 en el marco de la Estrategia Europa 2020:

> Multilingualism is one of the cornerstones of the European project and a powerful symbol of the EU's aspiration aiming to a common goal, to be united in diversity. Foreign languages have a prominent role among the skills that will better help equip people better for the labour market and make the most of available opportunities. (Comisión Europea, 2014, p.13).

La propuesta que aquí describimos es la de impulsar una metodología que integre contenidos académicos e inglés entre otras lenguas en la Facultad de Ciencias de la Educación. Mediante esta metodología intentaremos cumplir los objetivos de formación del profesorado, un profesorado reflexivo y analítico, que comparta más experiencias y buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera y con interés por aprender de las experiencias de educación universitaria en nuestro entorno con un recorrido más prolongado. Buscamos vocación actualizada.

Estado de la cuestión

La enseñanza plurilingüe se convirtió hace más de una década en el objetivo fundamental de las políticas lingüísticas educativas del Consejo de Europa. España se ha convertido en uno de los líderes europeos en la práctica y la investigación de la educación plurilingüe, especialmente en las primeras etapas educativas (primaria o secundaria), llegando posteriormente al ámbito de la educación superior.

Estos programas, especialmente en inglés, han crecido exponencialmente, y desde el 2000 se han multiplicado por diez, de unos 700 a los 7000 (Brenn-White y Van Rest, 2012; Wächter y Maiworm, 2014).

El Ministerio de Educación español recientemente ha propuesto una iniciativa para la modernización de las universidades promoviendo la innovación y la transferencia de conocimiento a nivel internacional. Se intenta que para 2020, uno de cada tres programas ya se haga en inglés (Estrategia de Internacionalización de las universidades españolas, 2014).

Estas iniciativas, como mencionan Dafouz, Hüttner y Smit (2016), reflejan que el inglés es el idioma principal de la academia, negocios internacionales, redes sociales e Internet. Programas que en su mayoría tienen como objetivo el fomento de la movilidad internacional, la interrelación entre instituciones de educación superior, aumentar los programas y convenios internacionales y cumplir con los principios establecidos por el EEES (Salaberri, 2015).

Surgen diferentes y variados enfoques y nomenclaturas específicos en el ámbito de la educación, superior siendo los más utilizados EMI (*English-Medium Instruction*) e ICLHE (*Integrating Content and Language in Higher Education*), teniendo EMI una perspectiva discursiva e ICLHE una perspectiva con mayor orientación pedagógica y cuyo objetivo explícito es la integración de lengua y contenido. Hay autores que usan

estos términos indistintamente, pero en este proyecto, nos decantaremos por el uso del término ICLHE.

Recientemente ha surgido el término EMEMUS (*English Medium Education in Multilingual Universities*), término para la educación a nivel terciario que reconoce la supremacía del inglés en diferentes ámbitos, pero no "specify[ing] any particular pedagogical approach or research agenda" (Smit y Dafouz, 2012).

Estos enfoques son efectivos, según Coyle, Hood y March (2010), si combinan:

- La progresión en la presentación de los contenidos temáticos
- El lenguaje como herramienta de comunicación
- El desarrollo de destrezas cognitivas
- La interculturalidad que está implícita en toda situación en contacto con la lengua extranjera.

Son muchos los beneficios de este tipo de enseñanza, entre ellos la alta motivación al detectar el potencial uso profesional, el uso de la lengua con un fin concreto y con un uso práctico, aprender un lenguaje técnico que ayudará a desarrollarse en un mundo profesional mayormente en lengua inglesa (inglés profesional y académico, *English for Specific Purposes, Business English*).

Muchos son los retos de esta enseñanza, y como menciona Griffith (2012), hay tres ingredientes importantes a tener en cuenta: contenidos, idioma y metodología.

Normalmente el objetivo no debería basarse en cómo enseñar los contenidos, sino cuáles enseñar. En cuanto al idioma, en el plan plurilingüe se enfatiza el manejo del idioma y las destrezas y no cómo enseñar contenido usando una lengua extranjera. No se trata sólo de la enseñanza de idioma o sólo del contenido, lo importante es la perfecta combinación de ambos. El tercer ingrediente es la metodología, la clave de ICLHE, o como menciona Marsh (2002): "la metodología es el sello distintivo de este enfoque en el que adquiere una relevancia y protagonismo decisivo".

Si bien es cierto que en ICLHE no se enseña la lengua extranjera per se, sino que ésta se usa como medio para la enseñanza de contenidos, sí se tiene en cuenta el lenguaje específico y característico de cada área de enseñanza.

Metodología

Esta experiencia ICLHE se está llevando a cabo en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Mediante esta metodología intentaremos cumplir los objetivos de formación del profesorado, para así contar con un profesorado reflexivo y analítico, que comparta experiencias y buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje en una lengua extranjera y con interés por aprender de experiencias de educación universitaria en nuestro entorno con un recorrido más prolongado.

La innovación de este programa radica en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del grupo con docencia en inglés en el Grado de Educación Primaria, o bien que otros participantes del proyecto se interesaran más en asignaturas del Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria que no se imparten en este grupo.

Como aspectos novedosos destacamos: el aspecto profesional; la formación e intercambio con docentes de universidades que ya implantaron este tipo de enseñanza-aprendizaje; formación docente basada en necesidades; colaboración en el diseño de tareas en función de las necesidades particulares del profesorado y alumnado; recogida y análisis de información para la puesta en marcha y desarrollo del proyecto (datos demográficos, percepciones, expectativas y motivación para formar parte del grupo bilingüe, pruebas de nivel…); cooperación en la programación y organización de actividades transversales e interdisciplinares en inglés (charlas, profesores invitados, estudiantes Erasmus, proyecciones…), creación de una página web con recursos e información relacionada con la docencia universitaria en inglés; análisis de datos para la mejora o adaptación de la metodología, tareas, evaluación de la docencia en inglés (mediante observación) ...

Los objetivos principales del proyecto son: formarnos en una metodología que promueva la enseñanza de contenido académico a través del inglés; crear un grupo de docentes más colaborativos; crear grupos para poder intercambiar y aprender de experiencias similares en otras instituciones; utilizar herramientas de evaluación de la experiencia, para mejora y detección de necesidades (encuestas a profesorado y alumnado, protocolos de observación...); buscar apoyos en cuanto a la metodología y la lengua inglesa; compartir nuestra experiencia (profesores y alumnos), materiales y recursos a través de una web abierta a la comunidad; crear materiales para las diferentes asignaturas y fomentar el plurilingüismo en nuestro entorno educativo mediante talleres, actividades culturales, charlas...

A raíz de esta experiencia se ha generado un repositorio de materiales que está a disposición de alumnos y de profesores, se han utilizado herramientas de monitorización y análisis de la docencia y del aprendizaje... entendiendo que los beneficios obtenidos podrán extrapolarse a otras titulaciones que implanten experiencias similares de docencia en inglés.

Esta experiencia de innovación pretende ser un paso para la implantación de la enseñanza-aprendizaje plurilingüe de calidad, así la comunidad universitaria sería un polo de atracción para alumnado y profesorado especializado. A largo plazo nos permitiría tener acceso a material más específico, a formación basada en necesidades, a mayor movilidad de alumnado y de docentes, creación de redes de investigación...

Se han llevado a cabo diferentes acciones en tres líneas: desarrollo profesional, mejora lingüística y monitoreo y evaluación de la enseñanza-aprendizaje del grupo bilingüe:

1. Diagnóstico de nivel de inglés del alumnado.
2. Cuestionario de seguimiento de la docencia de asignaturas impartidas en inglés.
3. Cuestionario a los estudiantes para detectar necesidades de formación lingüística (*Academic writing course*).
4. Cuestionario de evaluación de los cursos de formación ofertados por el Decanato.

5. Cuestionario a los estudiantes en cuanto a su experiencia en el grupo bilingüe (anexo I).
6. Diagnóstico de necesidades específicas del profesorado implicado.
7. Tarea integrada generada por el profesorado para las diferentes asignaturas siguiendo plantilla (anexo III) para posterior *feedback* y detección de necesidades.
8. Glosario específico para cada tema/unidad de la programación siguiendo plantilla.
9. Listado de recursos web relacionados y proporcionados por el profesorado y los alumnos en prácticas, siguiendo plantilla (anexo II).
10. Recopilación de términos transversales a la asignatura en su conjunto, ejemplo de uso (definición, traducción, grabación de pronunciación en inglés) eg: *School History, Practicum, Children´s literature*…
11. Web del proyecto para alumnos y docentes con diferentes materiales: recursos generales para el aprendizaje del inglés (actividades, inglés académico, medios de comunicación, recursos y actividades de audio y video, otros), recursos para mejora de la conversación, recursos sobre educación en inglés y conferencias y debates en inglés.
12. Cursos de iniciación a la escritura de textos académicos y profesionales en inglés para alumnos.
13. Cursos de lengua inglesa y tutorías para los alumnos de 1º y 2º año del Grado de Primaria.
14. Asistentes lingüísticos en/para las clases impartidas en inglés, apoyo al profesorado con creación de material, corrección de presentaciones, presentación al alumnado de materiales disponibles para su mejora lingüística…

Actualmente nos encontramos en la finalización del proyecto PIE, aunque la experiencia sigue su curso, nos encontramos en proceso de hacer el informe final, aun así se seguirían haciendo evaluaciones mediante reuniones periódicas para darle seguimiento a la docencia en inglés. Se mantendrá un foro abierto para el grupo (profesores/alumnos), se actualizará el material para compartir en la web y se seguirá investigando y publicando desde diferentes puntos de vista (formación docente, percepciones del docente…).

Toda la información que ha sido obtenida, procesada y analizada ayudará a diseñar las actividades de apoyo, a proponer mejoras, a ser más conscientes de la formación necesaria para alumnado y docentes y a comparar nuestra experiencia con la implantación en otras instituciones.

Resultados

De las encuestas realizadas al alumnado se detecta que en general están contentos con la docencia en inglés, creen que su nivel de inglés ha mejorado mucho, al igual que se reporta en otros estudios (Ament y Pérez, 2015) y cambian su idea inicial

de que iban a recibir clases de lengua inglesa, reconocen que el profesorado hace un gran esfuerzo y hay respuestas dispares en cuanto a si se han cumplido sus espectativas al integrase a este grupo con docencia parcial en inglés (Martínez-León, 2016).

En el segundo año de la experiencia se ha detectado, comentado por el profesorado, que los alumnos tienen un mejor nivel de inglés, lo que repercute favorablemente en la docencia y en la transmisión/recepción de contenidos. También el alumnado reconoce que los docentes han mejorado en cuanto a su docencia y nivel de inglés.

A mayor nivel de inglés del alumnado y docentes, más fácil es llevar a cabo la transmisión de contenidos, los trabajos individuales y grupales y el sentimiento de que no hay detrimento en cuanto contenido debido a la instrucción en una lengua extranjera.

Los alumnos han tenido a su disposición apoyos lingüísticos brindados por alumnos en Prácticas Externas; los hay que, debido al reducido número de alumnos en estas tutorías, han recibido una formación casi personalizada.

En cuanto al profesorado, expresaron sus opiniones, dudas, miedos o necesidades mediante un cuestionario abierto en línea y mediante las reuniones mantenidas de manera periódica. Los comentarios son muy parecidos a los mostrados en otros estudios, siendo factores comunes la gran cantidad de tiempo de preparación que requieren estos cursos, el reto que suponen y se dan cuenta de sus necesidades a la hora de impartir contenido en lengua extranjera, existen opiniones diversas sobre si hay simplificación de contenidos por temor a que los alumnos no sean capaces de seguirlos, aunque el lado positivo es cuánto han aprendido y están dispuestos a mejorar su capacidad docente.

Una de las mayores preocupaciones es que el uso del inglés no les permite por ahora ser tan naturales como en español (o al menos esa es su impresión), no les es fácil usar juegos de palabras o jugar con el humor, y esta carencia la intentan compensar con un mayor uso de imágenes y gráficos para reforzar la comprensión.

La participación en clase es escasa ya que el alumnado se siente coartado porque se ha de interactuar en inglés, incluso cuando el ambiente en clase es bueno y de cooperación. Esto afecta al modo en que se plantean las clases, usando diferentes enfoques que potencien esa interacción y uso de las habilidades para resolución de problemas que requerien operaciones mentales de orden superior:

> […] una oportunidad para adoptar enfoques metodológicos más ricos y eficaces que potencien la construcción de los aprendizajes a través de técnicas como el andamiaje, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje colaborativo, entre otras, de manera que la metodología AICLE mejora el funcionamiento cognitivo". (Coyle, Hood y Marsh, 2010).

El profesorado ha participado en el proceso de observación docente, el cual aporta una gran cantidad de *feedback* para la mejora docente. En el próximo curso se utilizará un protocolo de observación de la Universidad de Córdoba modificado para la observación en el aula.

Conclusiones

A raíz de esta experiencia se detectan necesidades y fallos que iremos subsanando. Algunos de ellos pueden ser las dificultades que presentan las clases multinivel y el escaso aprovechamiento de los recursos puestos a su disposición. Habría que promover que los alumnos tomaran mayor conciencia de su mejora lingüística para un mayor aprovechamiento y rendimiento en las clases de contenido en inglés. En cuanto al profesorado seguiremos insistiendo en nuestra formación lingüística y metodológica, continuaremos con el recopilatorio y generación de material y daremos difusión a esta experiencia en foros profesionales.

Actualmente se está diseñando un cuestionario en línea y planificando entrevistas personales para profundizar en las percepciones del profesorado y poder así compararlas con las de otros docentes en distintas universidades nacionales e internacionales.

Vital es que estos programas tengan continuidad a nivel institucional e individual y en todas las etapas, la de planificación de mejora docente, la aplicación de los resultados obtenidos para una mejora y la publicación de los resultados finales. La colaboración constante también repercutirá en el beneficio de la comunidad, siendo un foco de atracción para alumnado y profesorado especializado. Experiencias que deberán ligarse a las prácticas educativas a niveles de primaria y secundaria para que, con planificación y mejoras, enriquezca la comunidad educativa.

Como se puede observar, la enseñanza a través de lenguas extranjeras a nivel universitario es considerada como una de las principales líneas de interés en la internacionalización de las universidades a nivel europeo. Esto, de la mano de los programas bilingües en cuanto a educación obligatoria se refiere, hace que haya una necesidad de promover la continuidad de estos programas a nivel superior. Se fomenta cada vez más la movilidad de estudiantes, las titulaciones bilingües/plurilingües y las titulaciones dobles o conjuntas.

Referencias bibliográficas

Ament, J.R, y Pérez, C. (2015). Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university. *Higher Learning Research Communications, 5*(1), 47-68.

Brenn-White, M., y van Rest, E. (2012). *English-taught master's programs in Europe: New findings on supply and demand. Institute of International Education*. Recuperado de http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper

Comisión Europea. (2014). W*hat are the objectives and important features of the Erasmus+ Programme?* Recuperado de https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL: Content Integrated Learning. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Dafouz, E., Hüttner, J. y Smit, U. (2016). University teachers' beliefs of language and content integration in English-medium education in multilingual university settings. En T. Nikula; E. Dafouz, P., Moore, U. y Smit (Eds.), *Conceptualising integration in CLIL and multilingual education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Griffith, M. (2012). CLIL and the Plurilingual University: Orientation for the Reluctant Professor, en F. Manzano y A. García (Eds.), *Propuesta de actividades y metodologías específicas para la mejora del bilingüismo en ingeniería* (pp 27-51). Almería, España: Editorial Universidad de Almería.

Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics 31 (3)*, 1-25.

Marsh, D. (2002). *Content and Language Integrated Learning in Europe. The European Dimension*. Jyväskylä, Finalndia: University of Jyväskylä Press.

Martínez-León, N. (2016). Resultados preliminares de la integración de contenidos e inglés en la Facultad de Ciencias de la Educación. En E. Bernard y M. Mut (Eds.), *Aula virtual: contenidos y elementos* (pp. 307-321). Madrid, España: McGraw Hill.

Ministerio de educación, cultura y deporte. (2014). *Estrategia para la internacionalización de las universidades españolas 2015-2020*. Recuperado de https://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/politica-internacional/estrategia-internacionalizacion/EstrategiaInternacionalizaci-n-Final.pdf

Moore, P. (2013). The Development of Interactive Competences in European bilingual education: a comparative study. En J. Stánczyk y E. Nowikiewicz (Eds.), *Competences in Language Education* (pp. 121-136). Breslavia, Polonia: Nauczycielskie Kolegium Jezyków Obcych.

Salaberri, M.S. (2015). *Plurilingüismo en Educación Superior*. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/plurilinguismo-en-educacion-superior-1

Smit, U. y Dafouz, E. (2012). *Integrating content and language in higher education: Gaining insights into English-medium instruction at European universities*. *AILA review, 25*. Philadelphia, EE.UU: John Benjamins.

Wächter, B., & Maiworm, F. (Eds.). (2014). *English-taught programmes in European higher education, the state of play in 2014*. Bonn, Alemania: Lemmens.

ANEXOS

Anexo I. Cuestionario para el alumnado.

STUDENT SURVEY. APOYO A LA DOCENCIA 2015-16

Para mejorar la docencia en inglés rogamos la participación anónima del alumnado.

1. La finalidad de esta encuesta es mejorar la docencia. Para contar con la valiosa opinión del alumnado, autorizo a XXX a analizar el lenguaje escrito y oral usado en este curso. De acuerdo con los procedimientos éticos de dicha Universidad (artículo 37.7 de la Ley 30/1992, de Régimen Jurídico de las Administraciones Públicas y del Procedimiento Administrativo Común), ningún nombre o dato personal será publicado en ningún momento.

Sí No

2. What was your overall grade in Selectividad?

3. What was your grade in English in Selectividad?

4. What is the degree you are evaluating?

5. Include the name of the subject you are evaluating.

6. Rate the following aspects of this class in English.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Rate the importance of this subject in English for your overall education.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Rate your comprehension of the class lectures.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Rate your participation in class activities.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Rate your assimilation of course contents.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Rate improvements in your English level after taking this course.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10

7. The word challenge means "reto", What was the biggest challenge of this course in English? Rate the following aspects. 1 being not challenging and 10 being very challenging.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
My own foreign language skills	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
The professor's foreign language skills	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
The complexity of the course contents	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
Being evaluated in English	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10

8. Rate the following aspects about the evaluation in English of this course.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
The material on the campus virtual prepared me for the final evaluation.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
The lectures and practice sessions prepared me for the final evaluation,	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10
I felt I was able to answer adequately in English in the evaluation.	opción 1	opción 2	opción 3	opción 4	opción 5	opción 6	opción 7	opción 8	opción 9	opción 10

9. Rate the difficulty of this subject as compared to the same one in Spanish.

Much easier in English Easier in English Same as in Spanish Difficult in English More difficult in English

10. Why did you choose to take this course in English?

11. Do you plan to continue to take subjects in English if they are available?

☐ Yes ☐ No ☐ Undecided

12. Would you recommend this course in English to other students?

○ Sí ○ No

13. What was your overall impression of this course?

Anexo II. Plantilla para tareas integradas

ITD Framework

Teaching objectives

(Subject/topic-related) Learning outcomes

Subject/topic-related language (language of learning)

Academic language related to the discipline/the topic

Instructional language (language for learning)

https://www.ego4u.com/en/business-english/communication/opinion Examples: *How are these two teaching approaches similar/different?* *What criteria would you use to evaluate…?* *We could show this visually by…* *Several arguments support the author's thesis. For example,..* *Where does the evidence come from?* *One might interpret this as…* *Where does the evidence come from?*

Language skills

__ Listening __ Speaking __ Oral interaction __ Reading __ Writing

Final task

Sequence

Pre-task:	While-task:	(Post-task):

Materials (Please include materials in annexes if needed)

Resources

Grouping

__ Whole class __ Small group __ Pair __ Individual

Assessment

Complexity

	Low	Medium	High
Linguistic			
Cognitive			

Anticipated challenges

Further comments

Anexo III. Plantilla para recursos web

Module (subject): Glosario				
Unit (Content)	Website (URL)	Summary	Comments	Format (video, pdf, html, editable text document, podcast)

EXPERIENCIAS EDUCATIVAS A TRAVÉS DE PROGRAMAS EUROPEOS: HACIA UNA ENSEÑANZA BILINGÜE DE CALIDAD

Alonso Mateo Gómez
Raquel Bravo Marín
Pablo Miguel Garví Medrano
CC Ntra Sra del Rosario, (Albacete) FEFC y Facultad de Educación (UCLM, Albacete).

Resumen: Tanto a nivel nacional como europeo existen numerosas iniciativas educativas referentes a la enseñanza bilingüe que suponen una fuente de recursos importante en materia de formación, de intercambios y recursos para mejorar la competencia lingüística de nuestros alumnos, así como nuestra práctica docente.

Mediante esta comunicación se pretende presentar diferentes prácticas educativas, para implementar la enseñanza bilingüe, realizadas en el Colegio Concertado Nuestra Señora del Rosario (Fundación Educativa Francisco Coll) de Albacete. En estos últimos años se han llevado a cabo varias experiencias educativas internacionales. En concreto hemos realizado dos proyectos Erasmus + como centros coordinadores. La temática trabajada en estos proyectos ha sido la historia, desde una perspectiva diferente, con una metodología más innovadora, interactiva y vivencial.

Además, contamos con varios proyectos E-twinning en Educación Infantil y Primaria donde los alumnos más pequeños comienzan a intercambiar sus primeras palabras, canciones y tareas con alumnos de otros países a través del inglés.

Sumando pequeñas aportaciones como la de nuestro colegio, consideramos que podemos cambiar la conciencia de nuestros alumnos a favor de una ciudadanía europea donde prime el conocimiento y respeto a otras culturas, así como el intercambio lingüístico, estableciendo lazos de unión con centros educativos y personas de otros países.

Palabras clave: Bilingüismo, Plan Desarrollo Europeo, proyectos, E-twinning, Erasmus+

Abstract: At both national and European level, there are numerous educational initiatives concerning bilingual education. Some of the most important resources are exchanges, resources to improve the linguistic competence of our students, as well as our teaching practice.

This communication intends to present different educational practices, to implement bilingual education, held in the Colegio Concertado Nuestra Señora del Rosario (Fundación Educativa Francisco Coll) in Albacete. In recent years, several international educational experiences have been carried out. In particular we have carried out two Erasmus + projects as coordinating centers. The theme worked on these projects has been history, from a different perspective, with a more innovative, interactive and experiential methodology.

In addition, we have several E- twinning projects in Primary and Secondary Education where the youngest students begin to exchange their first words, songs and tasks with students from other countries through English.Adding small contributions such as our school, we consider that we can change the conscience of our students in favor of a European citizenship where knowledge and respect for other cultures, as well as language exchange, establishing links with educational centers and people from other countries.

Keywords: Bilingualism, European Development Plan, projects, E-twinning, Erasmus +

Introducción

Vivimos en un mundo cada vez más interconectado que tiende a una globalización en muchos ámbitos que implican un cambio de mentalidad y una mayor multiculturalidad y plurilingüismo. Mediante la utilización de cauces políticos, jurídicos y de convivencia se está desarrollando una Europa unida en la diversidad en la que el respeto y la comprensión de las diferentes realidades permitan la coexistencia de nuestras singularidades. Para ello la educación es un ámbito prioritario para lograr que estos hechos sigan tomando forma y la ciudadanía europea continúe creciendo en armonía.

Además, la realidad social actual plantea la necesidad de formar personas autónomas, con un mayor número de habilidades no solo para desenvolverse en diferentes ámbitos laborales sino también en diferentes entornos geográficos y humanos.

Desde distintas entidades nacionales e internacionales se están desarrollando planes para promover e incrementar este sentimiento europeo que marcará la vida de los ciudadanos que hoy en día están formándose en las escuelas y centros educativos. Entre esas acciones se encuentran los programas Erasmus, cuya finalidad es fomentar la movilidad y el intercambio de profesores y alumnos de los diferentes países miembros de la Unión Europea y los países asociados. Igualmente nos encontramos con la plataforma e-Twinning, que es una iniciativa de la Comisión Europea para favorecer hermanamientos escolares y proyectos conjuntos entre centros educativos de diferentes países.

En España, este interés por las lenguas extranjeras ha desembocado en un importante aumento de los colegios bilingües en todas las comunidades autónomas. En esta línea, en el año 1996, el Ministerio de Educación y el British Council, firmaron un acuerdo de colaboración por el que se implantaba en 42 colegios de primaria, repartidos por toda la geografía española, un currículo bilingüe consistente en el 40% de las horas lectivas en inglés. Para considerar un programa de educación bilingüe como tal, debería incluir un equilibrio entre la enseñanza de ambos idiomas; no sólo en el número de horas de exposición a ambos, sino también en las materias, de modo que, a lo largo de su escolarización los alumnos hayan tenido la posibilidad de experimentar todas las materias en ambos idiomas.

Nuestro colegio: ilusiones ante un proyecto bilingüe.

Nuestro colegio comenzó a trabajar en proyectos internacionales con la participación en el curso 2012/13 en un proyecto del antiguo programa Comenius con otros cuatro países. Se llevó a cabo una visita preparatoria en Italia en enero del dos mil trece para elaborar el proyecto. Éste se presentó, pero no fue aprobado por la agencia Nacional. Posteriormente en el curso 2013-2014 nuestro centro presentó como coordinador en un foro de la plataforma europea e-Twinning una idea para realizar una asociación escolar para un proyecto bajo el marco del nuevo programa Erasmus +.

Las asociaciones escolares Erasmus+ son programas europeos que promueven la cooperación entre todo tipo de centros que ofrecen enseñanza general o formación profesional y técnica, desde la educación infantil hasta el bachillerato, incluyendo

centros de educación especial, educación de adultos y enseñanzas universitarias. Las asociaciones Erasmus+ no sólo mejoran la competencia intercultural del alumnado y profesorado, sino que también repercuten positivamente en la comunidad educativa de las escuelas.

El tema escogido fue la historia reciente de países europeos a través de historias personales (*Recent European History through Personal Histories*) como eje motivador para la enseñanza y aprendizaje de la historia en lengua extranjera. Una vez presentada la propuesta, fueron múltiples las solicitudes a través de mensajes en la plataforma e-Twinning. Contamos con otros cinco socios: Alemania, Portugal, Polonia, Turquía y Rumanía; siendo nuestro centro coordinador del mismo. En febrero 2014 se realizó una visita preparatoria a la que asistieron varios socios, coordinando el trabajo con los demás a través de sesiones de Skype y correos electrónicos. Finalmente fue presentado y aprobado en septiembre de ese mismo año para el bienio 2014-2016.

La temática se consideró adecuada para alumnos de secundaria, que utilizaron técnicas de investigación histórica y desarrollaron el contenido mediante entrevistas a familiares y personas mayores conocidas, indagando sobre cómo acontecimientos históricos en sus países ejercieron influencia o modificaron sus vidas. Se emplearon técnicas similares a las de creación de *historias de vida*, entendidas como "espacios de contacto e influencia interdisciplinaria (...) que permiten, a través de la oralidad, aportar interpretaciones cualitativas de procesos y fenómenos históricos-sociales" (Aceves 1994:144), pero incluyendo explícitamente acontecimientos de la historia reciente de los países participantes. Como producto final se realizó un documental y un libro sobre la experiencia.

Este trabajo buscaba la mejora de la competencia lingüística y el aprendizaje de idiomas de los participantes y ayudó a mejorar las competencias no sólo en el tema del proyecto, sino también en términos de trabajo en equipo, relaciones sociales, planificación y actividades de participación en proyectos y utilización de las TIC. Participar en una asociación con centros educativos de diferentes países también ofrece al alumnado y al profesorado la oportunidad de practicar idiomas, reciclarse y motivarlos en su aprendizaje continuo.

En noviembre del año 2014, se desarrolló el primer encuentro transnacional de profesores en nuestro colegio de Albacete. Los componentes del equipo de trabajo se centraron en concretar fechas para las distintas movilidades, así como la planificación de lo que se haría en cada una de ellas.

Durante el curso 2015/16 se realizaron tres movilidades con alumnos en Alemania, Rumanía y Portugal. En el curso 2016/2017 las movilidades fueron a Polonia, Turquía y España dando como resultado un documental con experiencias vividas en momentos destacables de la historia de los diferentes países en los últimos 50 años.

Durante el bienio que duró nuestra primera experiencia Erasmus +, han sido varios los deseos de mejorar el bilingüismo en nuestro centro. Merece especial mención la implicación de profesorado de todas las etapas educativas en programas e-Twinning.

Por ello, otra de las iniciativas realizadas en nuestro claustro, fue la motivación para el registro de los profesores en la plataforma e-Twinning en aras de despertarles la curiosidad en la búsqueda de socios, formación en otros países, así como conocer la realidad lingüística de otros centros escolares. Los proyectos e-Twinning por su parte ofrecen una plataforma a los equipos educativos (profesores, directores, etc.) de los centros escolares de los países europeos que les permite comunicarse, colaborar y desarrollar proyectos. Además, promueven la colaboración escolar en Europa utilizando las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y apoyando a los centros

escolares prestándoles las herramientas y los servicios necesarios que faciliten su asociación para trabajar cualquier tema en común, en definitiva, para fomentar el espíritu europeo a través de los centros educativos.

Así, la plataforma e-Twinning nos ha permitido trabajar con nuestro alumnado habilidades que favorecen el respeto y la cooperación, así como fomentar la colaboración y la transmisión de conocimientos entre el profesorado europeo fomentando así, el aprendizaje colaborativo: aquel que requiere interacción social y negociación entre miembros de grupos heterogéneos que se encuentran implicados en tareas similares en las que todos tienen algo que aprender y algo que aportar (Crandall, 2000).

Fueron varias las iniciativas que se llevaron a cabo a través de la mencionada plataforma en la que la implementación y uso de las TIC en el aula, así como la implementación de la lengua inglesa se convertirían en método de trabajo fundamental, para que nuestros alumnos pudieran acercarse y conocer más de cerca a sus iguales ubicados en otros puntos del mapa geográfico.

La primera experiencia e-Twinning que llevamos a cabo en nuestro colegio, fue en el curso 2012/2013 con un proyecto enfocado para el primer ciclo de primaria, interactuando con dos colegios: uno turco y otro griego. El título del mismo fue "Meeting friends in Inclusive Schools" y buscaba conocer las similitudes y diferencias culturales y sociales de nuestros niños, enfocándonos en algunos temas tan específicos en estas edades como lo son los deportes, los valores, las rutinas escolares, así como los desafíos emocionales que estas situaciones significan para nuestros alumnos y cómo eran vividas.

Otro proyecto e-Twinning fue desarrollado en el curso 2014/2015: "If I Were In Your Shoes: Emotional Intelligence Throughout European Schools". Fue una colaboración con escuelas europeas de Portugal, Lituania, Italia y Chipre, con el fin de explorar la inteligencia emocional y sus beneficios para la educación escolar. Nos interesaba ~~en~~ aprender acerca de las semejanzas y diferencias en las culturas de nuestros niños, centrándonos en algunos temas específicos y cómo eran experimentados por los alumnos.

Otra experiencia e-Twinning fue llevada a cabo con el alumnado de Educación Infantil de nuestro colegio, Ntra. Sra. del Rosario (Albacete), junto con un centro de Educación Infantil de Polonia (Przedszkole Miejskie nr 29 w Bytom). Durante el curso escolar 2016/17, los pequeños de ambos centros compartieron juegos y canciones a través de diversos vídeos en los que se presentaban, así como a su entorno más cercano: su colegio, su ciudad, su país, su bandera. Se realizaron varias reuniones on-line gracias a Internet, la PDI y la *web cam* del aula. También se realizaron varias presentaciones PowerPoint con vocabulario tanto en inglés como en los idiomas de origen, imágenes, fotografías e intercambio de documentos entre profesores con métodos innovadores y buenas prácticas. Procuramos que nuestros alumnos conocieran la tradición del envío de cartas y por ello se elaboraron varios trabajos y manualidades con destino al país amigo, de este modo se intenta establecer lazos de amistad con otros países y buscar *penfriends* para futuros intercambios.

Tras la experiencia que llevamos a cabo en los últimos años con la participación en Programas Europeos, en el curso 2016/17, nos fue concedido un nuevo proyecto Erasmus+ (KA2) para el bienio 2016-2018. El título del mismo es *Historical Board Games: Wargames for Peace.* Este proyecto está diseñado para el alumnado de 3º y 4º de Educación Secundaria. El objetivo del mismo es enseñar la Historia de Europa a través de juegos de mesa históricos, con versiones en inglés, siendo ésta la lengua de trabajo. El proyecto de *Board Games for Peace* surgió sobre la idea de asociar la utilización de los tableros de los denominados juegos de guerra (wargames en inglés) para enseñar historia.

Los países implicados en el mismo son: República Checa, Italia, Bulgaria, Polonia y Turquía y nuestro colegio como centro coordinador. Polonia y Turquía ya han sido socios colaboradores en el anterior proyecto europeo anterior con nuestro colegio: "Nuestra Señora del Rosario" (FEFC). Ahora, se han unido a este programa de la Unión Europea, que permite la cooperación entre centros e instituciones de distintos países en el ámbito de la educación, el resto de colaboradores.

Durante este bienio habrá movilidades con los estudiantes y profesores, a partir de una rúbrica que incluye diferentes aspectos tales como: trabajo en equipo, calificaciones de inglés e historia del curso anterior y conocimiento del proyecto.

En cada uno de los países en los que se llevan a cabo las movilidades, se organizan torneos y actividades lúdicas en torno a wargames nacionales. Así, el juego sobre la Guerra Fría es el hilo conductor entre los seis países ya que es un juego internacional y un evento histórico que nos afecta a todos. Se trata de un juego de cartas con tableros del mundo en donde los jugadores realizan estrategias, con una posición inicial para cada bloque y desde la que van avanzando sacando cartas sobre hechos reales que sucedieron durante el conflicto. Se juegan o bien como evento o bien como puntos de operaciones. A su vez, cada país jugará y presentará al resto de compañeros sus propios wargames. De este modo, Polonia y República Checa se centrarán en 1989 bajo el título "El amanecer de la libertad" sobre los cambios y fin de los regímenes comunistas en la Alemania Oriental. En Bulgaria se jugará a las Balcan Wars sobre las guerras balcánicas; en Turquía versará sobre el principio del siglo XX; en Italia sobre la II Guerra Mundial, y en España con la Guerra Civil como telón de fondo, bajo el nombre "1936".

La mayor innovación de esta iniciativa incluye la creación de un juego, por los alumnos de secundaria de los distintos países socios, cuyo tema principal es la crisis de los refugiados. Se va a elaborar, un juego de tablero sobre los refugiados donde se refleje este evento histórico de plena actualidad y que ellos conocen como la crisis de los refugiados. Serán los propios estudiantes, una vez que hayan aprendido las reglas de los wargames, quienes elaboren este nuevo juego de mesa histórico, realista y que refleje la situación. El mayor objetivo que perseguimos es conseguir ciudadanos con una mentalidad abierta al mundo globalizado al que se enfrentan hoy en día, incrementando su capacidad de empatía, diálogo y crítica social.

El proyecto Board Games for Peace se desarrolla durante dos años y cuenta con una subvención concedida recientemente por el Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE).

Nuestro centro también ha contado con varios ayudantes de conversación en los últimos años, resultando piezas claves, que han colaborado en la mejora del nivel de comunicación en lengua inglesa de nuestros alumnos. En la última década, prácticamente, hemos contado con la ayuda de auxiliares lingüísticos de conversación de diferentes orígenes (Portugal, Estados Unidos, Escocia) para desarrollar las destrezas orales en la lengua extranjera (inglés). De esta iniciativa se han beneficiado todos los alumnos y profesores del centro. Los estudiantes han contado con una hora quincenal dedicada a la exposición oral del inglés, así como en las diferentes actividades de centro en la que siempre han estado completamente involucrados. Además, ha realizado diversos talleres con los profesores ayudándoles también a mejorar sus destrezas lingüísticas. Los auxiliares de conversación son otra de nuestras piezas clave. Una buena coordinación del profesor de área y el auxiliar lleva consigo optimizar un recurso humano que juega un papel muy importante para crear esa atmósfera bilingüe que necesitamos. Además, aportan aspectos culturales para trabajar áreas transversales de respeto y comprensión entre culturas. Una óptima coordinación entre el profesor del área de lenguas extranjeras y el auxiliar lleva consigo mejorar un recurso humano que juega un papel fundamental para conseguir esa atmósfera bilingüe que necesitamos. Además, proporcionan y ofrecen aspectos culturales para trabajar la multiculturalidad con respeto hacia otras culturas.

En cuanto a la plantilla del claustro, el centro ha desarrollado diversas actuaciones en este ámbito, con la contratación de nuevo profesorado y formación del resto con la finalidad de que una buena parte del mismo tenga su capacitación en lengua inglesa reconocida por el Ministerio, con titulaciones tales como B2 y C1, First Certificate in English (nivel B2 del marco europeo) o Cambridge English Advanced (nivel C1, estos últimos de la Universidad de Cambridge).

Siguiendo a Met (1994), cuando se utilizan espacios y elementos auténticos para contextualizar el aprendizaje de una lengua, éstos abastecen de forma productiva las estructuras, funciones y características de los objetivos a ser enseñados. Por tanto, otras iniciativas que se están desarrollando son los programas de intercambio con colegios franceses o viajes de estudio en régimen de inmersión lingüística, tanto en España como en Inglaterra. Algunas de ellas promovidas por la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, otras organizadas y programadas como actividades extracurriculares de nuestro propio centro. Los alumnos desde 3º de Primaria hasta 2º de la ESO tienen la oportunidad de participar en inmersiones lingüísticas, en diferentes entornos, dentro de nuestro país. En ellas aparte de recibir lecciones en inglés y desempeñar todas las rutinas diarias en esta segunda lengua, realizan actividades de deporte y tiempo libre organizadas por profesorado nativo. Será en 3º y 4º de la ESO donde viajen al extranjero a realizar estas experiencias semanales.

El centro está inscrito en el Programa BEDA de FERE desde el curso 2011/2012. Este programa tiene como característica especial que está asociado con la Universidad de Cambridge. Gracias a esto, nuestro centro oferta la realización de exámenes oficiales de Cambridge, ya sea en nuestro mismo Colegio o en otro centro de Albacete que participe en este Programa. Esta iniciativa se ha visto reflejada en el aumento de alumnos inscritos en las actividades extraescolares de inglés, donde hay una

presencia de profesorado nativo para la preparación de estas pruebas así como el refuerzo en materia escolar.

Ediger (1995) y Carrasquillo, Kucer y Abrams (2004) han indicado la necesidad de que el currículo de lenguas esté vinculado con las diferentes actividades, contextos y contenidos de aprendizaje programados en el entorno escolar. Por tanto, en nuestro Proyecto Educativo se programaron actividades a nivel de centro tales como la elaboración de un libro gigante en castellano e inglés durante las semanas previas al Día del Libro.

Otra festividad que llevamos celebrando en los últimos años, es el 9 de Mayo, Día de Europa, han sido varias las actividades realizadas para ello: concurso de banderas de Europa, exposiciones sobre geografía, tradiciones y monumentos de diferentes países, gastronomía en los países europeos. Cada clase se especializa en un país, incluyendo los más pequeños, y exponen al resto de compañeros de otros cursos lo aprendido sobre el mismo.

Los alumnos de secundaria de nuestro centro también han participado en concursos como The Big Challence, consistente en motivar y mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa a través de actividades lúdicas de carácter pedagógico.

Además, todas las clases disponen de una biblioteca en inglés con numerosos ejemplares para el apoyo por parte de los especialistas en inglés, los ayudantes lingüísticos o para el servicio de préstamo en nuestro alumnado. También podemos encontrar en las clases un English Corner donde se expondrán los trabajos y normas, en este idioma, realizadas por nuestros alumnos; así como cartelería por todo el centro en castellano e inglés.

En este momento nos encontramos ultimando un intercambio con un centro de Cracovia (Polonia) dirigido a los alumnos de 3º y 4º de la ESO cuyo título es *Let´s meet!*. La duración de la experiencia será de 1 semana en cada uno de los países en los meses de abril y mayo, aunque a lo largo del año, una vez adjudicados los estudiantes, se mantendrá una comunicación fluida y de trabajo entre iguales.

Conclusiones

Siguiendo a Cummins (2002), podemos afirmar que el bilingüismo promueve la creatividad y el conocimiento al obligar a los alumnos a usar los recursos que poseen en los dos idiomas; además de beneficiarles metalingüística e intelectualmente, al exigirles utilizar y ampliar estrategias de comunicación y la resolución de problemas.

Gracias a este tipo de proyectos de exposición al inglés, e incremento del bilingüismo, los alumnos son capaces de influir y desenvolverse en su entorno (humano y digital), mostrando un mejor desempeño e integración socio-cultural, permitiéndoles participar en otros contextos cuya lengua materna no sea el instrumento de comunicación. Es a través de estos planes y proyectos; baste nombrar las asociaciones escolares Erasmus+, los proyectos E-twinning, los concursos Big Challenge o Euroschola y las celebraciones comunitarias como la del día de Europa Estas ayudan a

que los alumnos comprendan y valoren la repercusión que tiene en sus vidas ser ciudadanos europeos.

La implicación del profesorado involucrado en los proyectos se ve reflejada en la mejora del dominio del inglés, así como de los recursos didácticos utilizados en este proceso. Por tanto, con la colaboración y experiencia de toda la comunidad educativa se consigue un crecimiento lingüístico, personal y sociocultural en el centro, y en consecuencia en nuestro alumnado.

Todas las ilusiones, proyectos y esperanzas de los profesores que creemos en un proyecto de bilingüismo, quedan reflejadas en el Plan de Desarrollo Europeo, dentro del Proyecto Educativo del Centro y, como tal, refleja los acuerdos alcanzados y los esfuerzos que se están desarrollando y que se van a llevar a cabo en un futuro a corto y medio plazo.

Estamos convencidos que fomentando en nuestros alumnos el respeto cultural y social, trabajando la empatía y a valorar la riqueza cultural de nuestros estados miembros de la comunidad europea, desde las edades más tempranas, resultará el método más eficaz para desarrollar la denominada dimensión europea de la educación.

Referencias bibliográficas

Aceves J. E. (1994) "Práctica y estilos de investigación en la historia oral contemporánea", Historia y Fuente Oral, 12: 143-150.

Carrasquillo, A., Kucer, S.B. & Abrams, R. (2004). Beyond the beginnings. Clevedon: Multilingual Matters.

Constitución Española. Artículo 3 (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

Crandall, J. (2000). El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos. En J. A$_{rnold}$ (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 243-261). Madrid: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2002). Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos. Madrid: Morata.

Ediger, M. (1995). Integration of content in the language arts. Journal of Instructional Psychology, 22(2), 127-129.

Met, M. (1994). Teaching content through a second language. En F. Genesee (Ed.), Educating second language children. Cambridge: Cambridge University Press.

WRITING-TO-LEARN CONTENT IN A CLIL SPANISH COMPULSORY SECONDARY EDUCATION ENVIRONMENT. AN EXPLORATORY STUDY

Sophie McBride
Universidad de Murcia

Abstract : Writing to learn language (WLL) is an approach that has been researched to a great extent within Second Language Acquisition studies and the benefits that have been found are plentiful. However, investigations into Writing to Learn Content are scarce and follow an array of investigative methodologies leading to the lack of clear results for this type of learning. WLC is a teaching approach that explores the benefits writing may hold in terms of non-linguistic content acquisition. This paper is an exploratory study into the potential benefits writing may have for students to acquire content knowledge, with a specific emphasis on Spanish Secondary school students studying History within a CLIL environment. The thesis is divided into two parts; the first part explores the background research relating to WLC. The second part consists in the exploratory study on WLC and the effects WLC tasks have on Secondary school students by implementing a pre/post-test task method. The results show that those students, who participated in WLC tasks, obtained slightly higher results in the post-task writing activity.

Keywords: Writing to Learn Content (WLC), Content and Language Integrated Learning (CLIL), bilingual education, second language writing, Secondary Education.

Resumen: La utilidad de la escritura para el aprendizaje de la lengua (WLL) es un método que ha sido investigado íntegramente dentro de los estudios de la adquisición de un segundo idioma y los beneficios mostrados son numerosos. Sin embargo, las investigaciones sobre el uso de la escritura para el aprendizaje de contenido (WLC) son escasas y emplean una variedad de metodologías de investigación distintas que lleva a la falta de resultados claros para este tipo de aprendizaje. WLC es un enfoque de enseñanza que explora los beneficios que pueda tener la escritura para la adquisición de contenidos curriculares. Este artículo es un estudio exploratorio sobre los posibles beneficios que la escritura puede tener para que los estudiantes adquieran conocimientos de contenidos, con un énfasis especifico en estudiantes de la educación secundaria obligatoria (ESO), que estudian historia dentro de la metodología AICLE. Este trabajo esta dividido en dos partes; la primera parte explora la revisión bibliográfica relacionada con WLC. La segunda parte consiste en un estudio exploratorio de WLC y los posibles efectos tareas de WLC pueden tener para estudiantes de secundaria a través de un tratamiento pre/post-test. Los resultados demuestran que los estudiantes que participaron en tareas de WLC obtuvieron resultados ligeramente más altos que los que no participaron.

Palabras clave: Escribir para aprender contenido (WLC), Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), enseñanza bilingüe, expresión escrita en L2, Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Introduction and contextualisation

Dating back to 1996 when the Spanish Ministry of Education and the British council affiliated in order to implement a mixed British and Spanish curriculum within the Spanish education system, the effectuation of content subjects being taught in English has become widespread. The main aim of this bilingual project was and still remains to ensure that children from a very early age, as young as three years old in some cases, will commence on an education which is based on students being competent in two languages by the time they leave obligatory secondary education. This

agreement stems from the increasing demand for people to possess a command of the English language that is at least sufficient for communication purposes. Over the past few years, the demand for speakers of English within the workplace has become the benchmark for most sectors of employment and in most cases employees must obtain a minimum level of English before they can even be considered a position. Thus, the bilingual aspect of education has been introduced as another means to acquire such indispensable levels of English.

The incorporation of bilingual syllabuses in Spain led to the necessity of a teaching method that could encompass both the effective teaching of English as a foreign language (hereafter, EFL) as well as non-linguistic contents (i.e., other subjects of the curriculum). Accordingly, the Spanish bilingual curriculum follows the theoretical principles of *Content and Language Integrated Learning* (hereafter, CLIL). This pedagogical approach allows students to learn the disciplinary content that corresponds to their school level, such as natural science, maths or music, with English as the medium of instruction (instead of the students' L1(s)).

In conjunction with the requirement of students to adopt a more integrated learning style, issues arise concerning the quantity of disciplinary content and L2 that students may be able to acquire with the CLIL approach. Students are required to produce both oral and written work in the second language (hereafter, L2) and are also evaluated on their L2 production (together with the subject matter of the courses taught in English). This paper explores the interfaces between L2 writing and CLIL in Secondary Education with a view to shed light on the "learning potential" of writing (Manchón, 2011), specifically, the potential of writing to mediate the learning of academic or disciplinary content (i.e., school subject content). Traditionally, there has been a very small research area exploring writing, with a disregard towards the language and content learning potential writing has within the classroom. Notwithstanding, researchers (e.g., Emig 1977; Williams 2008; Manchón 2009) began focusing on the written domain and their studies explore the potential writing has as a means of learning language, with other researchers focusing on the content learning potential writing may have (Langer and Applebee, 1987; Bullock, 2006). Due to the lack of research, which specifically focuses on the acquisition of content, this paper aims to shed light on the role that writing may have in allowing secondary school students to become competent in disciplinary content taught in their first foreign language (English).

The paper is divided into two main parts. The following section explores the literature concerning writing-to-learn content and the main conclusions drawn from this research. Following the background research, the second part of the paper is the empirical study itself, which explores the potential benefits writing may have if introduced correctly within a CLIL classroom.

Background research

Writing-to-Learn Content

"It is increasingly apparent that the act of writing may […] promote general proficiency in ways that have not always been acknowledged" (Williams 2008:11). Until recent years, there had been a very small area of research focusing on the language learning potential of writing, with most emphasising the importance of oral communication within classrooms. Due to this, there has been a very strong neglect towards both the language as well as the content learning potential of writing (Manchón 2011). This distinction made by Manchón between writing to learn language (hereafter WLL) and writing to learn content (hereafter WLC) refers, on the one hand, to the use of language in terms of "form-meaning relations that may prompt learners to refine their linguistic expression- and hence their control over their linguistic knowledge" (Cumming 1990: 483). That is, writing to learn language. On the other hand, writing to learn content concerns "using writing as a tool to promote content learning" (Sedita 2013). WLC is primarily a main concern in terms of L1 writing in classrooms where students produce texts about disciplines taught in their first language. Thus, language learning is not an issue when producing written texts; the acquisition of content, however, is a main concern for strengthening. Through the implementation of CLIL programmes, WLC research has gained a new field of focus, and writing in the L2 to learn content has gained researcher's interest. Thanks to CLIL programmes, students are able to produce written texts within the L2 whilst concurrently learning content. As Sedita states, "when students write they think on paper. Content teachers assign writing activities to help students learn subject matter" (2013, 98). With the implementation of written letters, summaries, syntheses and so on, students can work on the subject matter more clearly and gain a better understanding of the topics, in addition to working with the specific genres and forms that will improve their foreign language acquisition (Sedita, 2013).

Empirical studies concerning WLC in L2 environments are scarce and most research is related to WLC within the L1. Thus, the following empirical research revision examines studies of an L1 nature (with the exception of Ahangari et al, 2014) despite the focus of this paper on L2 students, due to the lack of research currently available. Regardless of not addressing classrooms directed in a second language, the characteristics of the empirical studies provide relevant information that can be considered for the present study.

As the studies focus on the content acquisition writing may promote, the attention on specific disciplinary subjects is varied, with most research focusing on one specific discipline (Bullock 2006; Hand et al 2009; Balgopal and Wallace 2009; Chen et al 2013). Other studies, including Langer and Applebee (1987) look at the possible effects of WLC in a broader sense, without specifically prioritising a discipline. In the case of Ahangari et al (2014), the study focuses on content retention within an EFL classroom setting thus, dealing with students writing to learn content within an L2 environment. In contrast, the studies by Bullock (2006), Hand et al (2009), and Chen et

al (2013) to name a few, focus on the specific discipline of science, with Bullock (2006) and Hand et al (2009) concentrating particularly on Physics.

The studies were mainly carried out in two educational settings. Firstly, Langer and Applebee (1987), Hand et al (2009) and Chen et al (2013) carried out their studies in a secondary school context (Chen et al also collected data in elementary schools). The remaining studies all focus on higher education settings (Fry and Villagomez, 2012; Balgopal and Wallace, 2009; Bullock, 2006). In relation to the participants of each study, the numbers vary considerably, as visible in figure 1 below.

EMPIRICAL STUDY	***N of participants***
Langer and Applebee (1987)	22 teachers and 566 students
Bullock (2006)	6 students
Hand et al (2006)	172 students
Balgopal and Wallace (2009)	22 students
Fry and Villagomez (2012)	23/24 students
Chen et al (2013)	835 4th grade students and 416 11th grade students
Ahangari et al (2014)	40 female students

Figure 1. The number of participants in each empirical study reviewed.

The main commonality between the studies is related to the treatment as all the researchers carry out the data collection concerning content the participants have not yet studied or learnt. Thus, all data collection introduced students to new concepts within the specific discipline chosen. In addition, this new material is always taught by means of written texts and teacher instruction, consequently, this all takes place within a classroom environment. More commonalities include the use of pre and post-test treatment (Langer and Applebee, 1987; Hand et al, 2009; Fry and Villagomez, 2012; Chen et al, 2013; Ahangari et al, 2014). In contrast, both Bullock (2006) and Balgopal and Wallace (2009) introduce an affective method as the student's expressiveness and reflections are all considered within a more subjective data analysis.

In the studies that include journals (Bullock, 2006), a qualitative analysis (following Patton's framework, 2002) is introduced in order to interpret the participant's thought processes in comparison to the teachers recorded observations from the in-class lessons. In terms of quantitative analysis of results, Hand et al (2009) and Fry and Villagomez (2012) carried out ANOVA and ANCOVA analyses. In Chen et al (2013), as well as using an ANCOVA analysis, they also carried out a linear correlation and a forward linear regression analysis to specifically observe two research questions. In contrast, in Balgopal and Wallace (2009), the results are dealt with using percentages, and for Ahangari et al (2014), scores were given to the student's writing products and then analysed with a KET analysis.

Finally, in Langer and Applebee (1987), the qualitative analysis consisted in the collection of weekly observations and interpretations from members of university staff as well as the teacher within the classroom. This information was compared throughout

the classrooms in order to locate patterns, which were then analysed alongside the quantitative data. Similarly to Balgopal and Wallace (2009), Langer and Applebee (1987) introduced a scale model taken from Langer for the quantitative analysis (1980) in which students were measured on their topic-specific knowledge while completing the task. In order to assess this correctly, students were previously taught to think aloud while executing each task.

After the analysis of the data, all of the studies are able to prove that writing can lead, to a certain extent, to improvement in the process of learning content. In terms of the long-term retention of the target content, Langer and Applebee (1987) confirm that essay writing, out of the various types of writing researched, is the most effective in increasing topic-knowledge and content retention. Bullock (2006) also talks of the information retention students developed through writing, proving a relation between the writing process and the ability to remember content over a period of time.

A common finding concerned the relationship between writing and understanding a particular set of concepts. In Bullock (2006), Hand et al. (2009) and Fry and Villagomez (2012), findings suggest that an improvement in the comprehension of the target content followed writing tasks as they enabled students more time to think and reflect on their thoughts while writing.

Chen et al (2013) found that the students, who engaged in collaborative, argumentative letter writing, performed better on the post multiple choice tests in comparison to those students that did not. Balgopal and Wallace (1980) also observed benefits for students who participated in guided writing activities. Similarly, the students who received scaffolded learning techniques in Ahangari et al (2014) also outperformed the control group in the study, proving that scaffolded learning can also aid a student's content retention.

Despite the positive results, it has to be said that the studies examined prove the extremely complicated process undergone in order to analyse the effects of content learning through writing and due to the wide variety of methods and content observed throughout, generalisations are difficult to make. However, despite this, added to the lack of longitudinal studies on the matter, WLC does appear to have vast potential, just as WLL proves, however, further research is essential in viewing this claim.

The Study

Design

The current study aims to explore the potential benefits of WLC tasks for Spanish non-compulsory secondary education students in a school that implements a bilingual education programme (in this case, for the teaching of history subject matter). The main aim is to shed light on whether the implementation of writing tasks can aid students in their acquisition of curricular content in English. Thus the following research question has been formulated:

Do CLIL Secondary Education students who use WLC tasks retain the content studied in a given course unit better than those who studied the content through non-writing, selective-answer tasks?

In order to accurately answer this question the study was designed in terms of a pre-test/post-test format with the data being collected over a total of 4 sessions. Two groups of EFL students participated in the study; group one completed writing tasks (experimental group); group two completed non-writing, selective-answer tasks (control group).

Method

Setting and participants

The study was performed in a Spanish secondary school in the city of Murcia. The study, carried out in the months of April and May 2017, was conducted in year 4 of Compulsory Secondary Education ("4 ESO"). These students take part in the bilingual programme at the school and History is one of the subjects taught in their first FL (English). The teacher has a C1 level of English and was very interested in attempting to incorporate more English within the classroom as Spanish was used on a regular basis as a means of instruction.

The class was made up of 27 students, all with relatively high marks in History and English. The students had been a part of the bilingual programme since the start of its implementation within the high school. Due to this, they were accustomed to learning content matter in the FL. The sessions for the study took place within the normal class schedule and were introduced as regular tasks in the class, thus students were unaware of the procedure of the study, in order to maintain normality and obtain real results. All of which, in turn, contributed to increase the ecological validity of the research. Due to the absence of one student, the final number of participants was reduced to 26.

In order to separate the students into homogenous groups, their teacher provided a list of the student's names alongside their marks from English as a foreign language. There were 27 students in total and thus, two groups were formed; one containing 14 students and the second containing 13 students. The groups were formed so that the average level of language proficiency was extremely similar in each group (according to their marks). This was designed so as to form groups, which contained an equal amount of students with the same marks (when possible). Due to the absence of one student during the study, the control group was reduced and thus, while the experimental group contained 14 students, the control group was reduced to 12 members.

Student's grades Academic year 2016/2017	Experimental group	Control group
8-10	**6**	**6**
6-8	**5**	**4**
4-6	**3**	**3**
TOTAL	**14**	**13**

Figure 2. Homogenous division of students according to grades.

The experimental group were those provided with writing tasks following the reading and processing of information provided by a written text. In contrast, the control group were those provided with objective tasks that did not require any form of writing.

Target content

The students partaking in the study had just finished unit 8 of their History course and were about to start unit 9 'The Cold War and The Franco dictatorship'. Thus, in order to assess the students on material they had not yet studied and had little previous knowledge on, the Cold War was chosen as the main target content. In particular, the reasons behind the War and the main characteristics of the two main political blocs.

Instruments

In order to analyse the student's schemata concerning the elected content, an initial pre-test was designed containing 30 multiple-choice questions with one correct answer and two distractors (thus, three options in total; a, b, and c) which can be seen in Appendix 1. This multiple-choice test was also given to both groups at the end of the study so as to compare the results. In addition to the pre/post-test multiple-choice questions, a text was also elaborated for both groups. The text was created using a variety of sources including the textbook students use for their history course (Geography & history 4 ESO, Oxford Education) as well as various websites with information about the Cold War adapted for younger learners. These pages were chosen as both the teacher of the group and myself felt the language was at an appropriate level for the students (http://www.coldwar.me/coldwarforkids.html, http://www.american-historama.org/1945-1989-cold-war-era/the-cold-war.htm). After having read the various sources, a text was elaborated for the students, supervised by the teacher (See Appendix 2). The text was designed to accommodate the students' level of English and included the most relevant content concerning the Cold War period. The text was elaborated in approximately 600 words as this was the agreed length the teacher and myself felt suitable considering both the student's level as well as the time limitations of each lesson.

As the class was divided into two groups, two sets of materials were designed for each group. The experimental group were those students completing the WLC tasks and thus, two writing activities were designed. Firstly, a summary task was designed in

which students had to summarise the written text in no more than 100 words, an agreed maximum word limit to ensure all students wrote a similar quantity of words. In addition, the experimental group also had to complete a short answer task in which, in no more than 50 words, students had to answer five questions about the text provided to them. Both these tasks were designed around the text before mentioned and asked students about important elements of said text.

In contrast, the control group were not expected to produce any written materials and thus, two non-writing, selective answer tasks were elaborated. The first task consisted in 20 true/false questions (see Appendix 3). On elaborating this activity, it was extremely important to include the same pertinent information included within the experimental group's tasks, so as to maintain the validity of the research. Regarding the second task, a matching activity was constructed (see Appendix 4). This task contained 20 incomplete sentences alongside 20 possible continuations of these sentences. Thus, students had to simply match the beginning of the sentences with their adequate endings. The task was designed so that students did not have to write anything and, as before, the task included all the pertinent information included in the other activities.

Procedures

The data collection was carried out over a period of 4 class sessions. Session 1 consisted in asking students to complete the pre-test multiple-choice task. The test took around 20 minutes to complete and was given to the students at the beginning of their lesson. During the second session, to which a full 50-minute class was dedicated, the students were provided with the Cold War text before being presented with their corresponding task. Those students within the experimental group were asked to provide a summary of the text in no more than 100 words. In contrast, the control group, upon reading the Cold War text, completed their first task, the true/false activity. These two activities were integrated with a reading exercise due to the numerous studies proclaiming the benefits of integrated reading and writing activities, as seen in the background research. The summary was elected as students were familiar with this specific writing activity and thus, no prior instruction was needed before the experimental group completed their task.

Session 2 once again provided students with the written text on the Cold War. However, during this period, the experimental group were asked to answer some short, more detailed questions concerning the task. In total there were five questions and students had to answer them in no more than 50 words, so as to ensure that student's products were more or less of the same length. This session was completed in 50 minutes and the control group were given a matching exercise with specific information taken directly from the text. No writing was necessary by the students; thus, the control group needed less time to complete the task but were encouraged to revise it while the experimental group finished their writing activity.

In the fourth and final session, the students were provided with the post-test multiple-choice activity, 20 minutes of the class were dedicated to this task and all

students completed the activity individually. The students were not informed about the research paper assessing content acquisition, in order to not disrupt the study.

Data analysis

All data collected throughout the study was collected first on paper and then transferred to electronic data, in this case an Excel file in order to quantitatively analyse the results. Through Excel, the data was analysed statistically, represented throughout the study in percentages. The statistical analysis includes the mean of the pre-test and post-test results for each group and a comparative examination of the results obtained.

Results and discussion

The results obtained in the pre-test assessment are represented below, in Figure 3. These results confirm that the student's prior knowledge on the content chosen for the study was, in general, at a low level. The average score is around 15 for the Experimental group (hereafter, EG) and 14 for the Control group (hereafter, CG). Thus, it can be seen that although the EG obtained one point more on average, both groups obtained a mean of around 50% correct answers. Consequently, this confirmed the homogenous distribution of the groups in terms of content knowledge, as well as EFL knowledge, which was the criterion for forming the two groups and affirmed the group balance in order to start the study.

	EG	CG
Pre-test Results	15	13
	11	14
	18	10
	13	8
	15	15
	24	11
	15	13
	10	20
	16	13
	18	17
	18	22
	10	14
	12	
	15	

Figure 3. Pre-test results of both EG and CG

In order to answer the research question, the post-test results had to be compared with the results from the pre-test task in order to view the evolution of the student's

content learning and whether or not the students participating in the writing tasks within the EG had achieved better results than those students who completed selective, non-writing tasks. The results from the post-test are visible in below figure 4.

	EG	CG
Post-test results	27	25
	24	23
	28	28
	27	19
	22	27
	27	23
	23	25
	21	19
	26	20
	27	25
	21	26
	16	24
	26	
	23	

Figure 4. Post-test results for both EG and CG

As perceptible in the table, both groups of students improved a great deal in comparison with their original results. On average, the EG achieved a mark of 24,14 out of 30, whereas the CG, obtained an average result of 23,6. Although there isn't a striking difference between the two groups, it is significant that the EG did obtain higher final scores. In addition, one of the CG student's results decreased from the pre-test to the post-test task, being the only student whose results weakened after the tasks. The graph in Figure 5 shows the results of the EG in the post-test. Whereas, in Figure 6, the results obtained by the CG are visible. A comparison of the medium of results obtained by both groups can be seen in Figure 7 which shows that on average, the EG achieved a mark of 80% in the post-test, whereas the CG obtained an average mark of 76%.

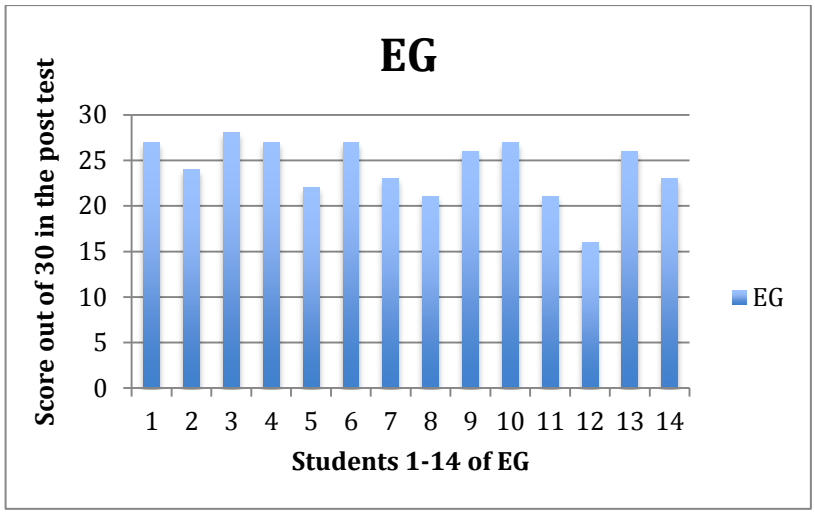


Figure 5. Graph showing the results for the EG in the post-test

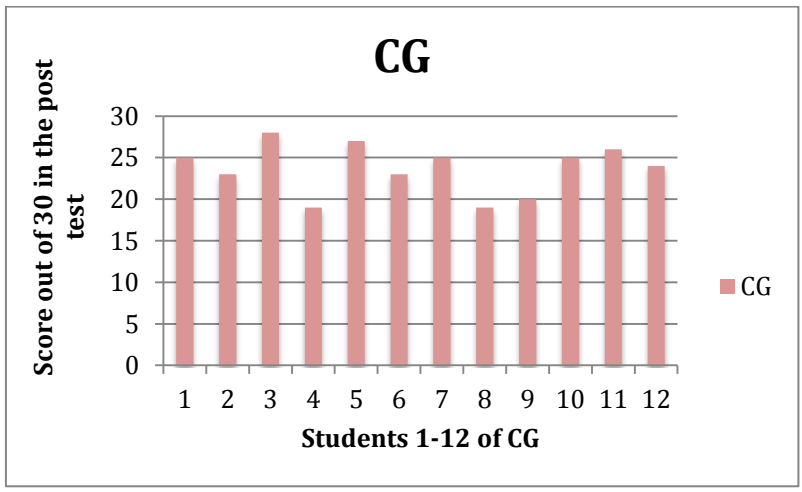


Figure 6. Graph showing the results for the CG in the post-test

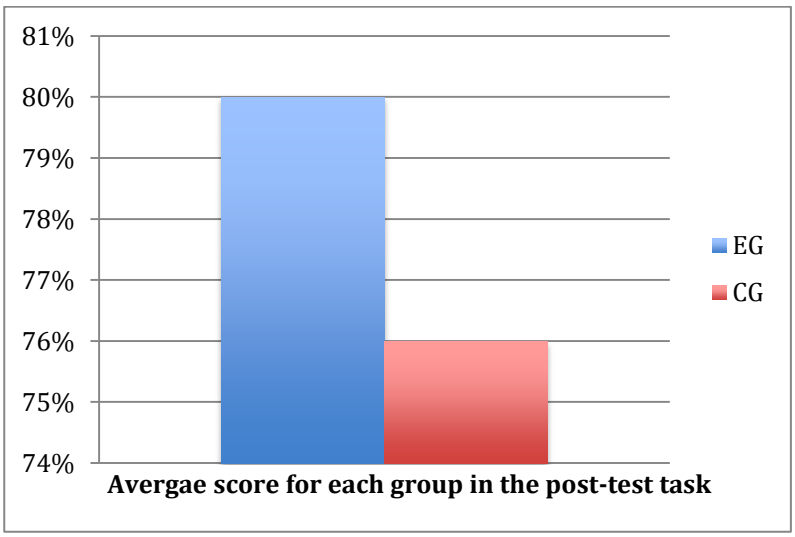


Figure 7. Graph representing the average results for each group in the post-test

There are significant differences for both groups in terms of pre and post-test results. Thus, evidently both types of activities had an effect on the student's content

acquisition. However, it should also be mentioned that the teacher, due to time limitations, insisted on continuing with her regular lessons in between the research carried out and thus, student's knowledge could have improved due to this factor.

In order to analyse whether students from both the EG and CG benefitted mostly from the teachers theoretical in-class explanations or from the research tasks provided, an analysis on the pre/post-tests questions that student's did not cover in their theoretical classes was carried out. On the grounds that the Cold War text was specially elaborated for the research, there were some items of content included within the text that were not taught within the classroom. Thus, these questions allowed a more specific analysis of the learning process of the students. The results show that in the questions which students did not view within their regular classes, the EG had a higher rate of success, with 53% of the students correctly answering all the questions. However, in the CG, only 33% of students were able to correctly answer the questions specific to the Cold War text elaborated. Again, the difference is not outstanding. However, it is significant considering the small-scale analysis carried out for this master's thesis. In terms of the average score of each group for these specific content questions that were not covered in class, figure 8 shows that the EG scored higher than the CG, proving again that the writing had a positive effect on these students, albeit small. The EG obtained an average score of 71% overall throughout the questions, whereas the CG scored 63% overall. It is important to add here that none of the students within the EG group received feedback on their writing tasks whilst the study was on-going in order to maintain the balance between the writing EG and the non-writing CG.

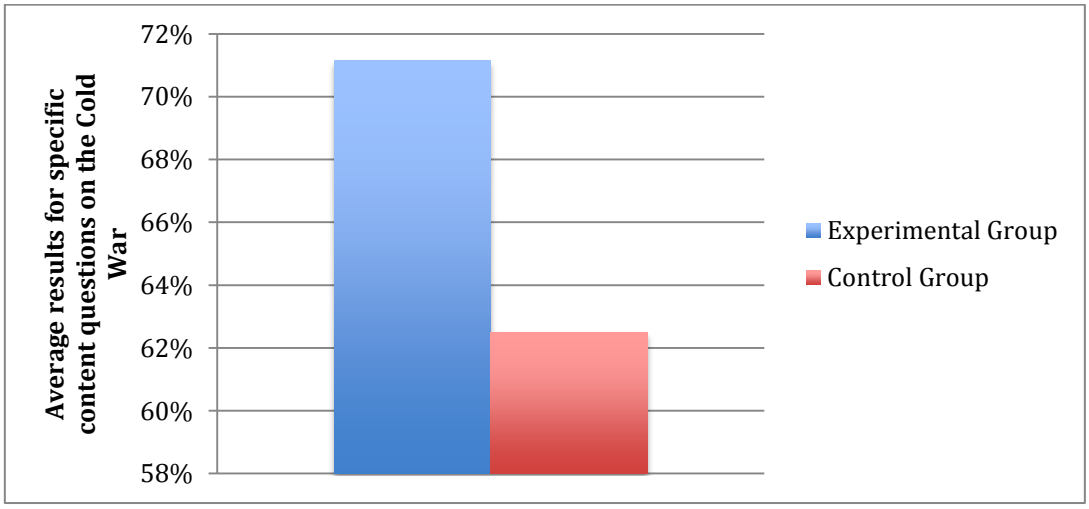


Figure 8. Comparison of EG and CG results for the specific content questions

Limitations and further research

This has been a very small-scale study on the effectiveness of writing tasks in order for students to acquire content within a CLIL environment. Due to the size of the study, it would not be appropriate to make generic assumptions. However, the present study does highlight the possible importance writing activities can have on a student's

learning process within content-based classrooms taught using a foreign language as the medium of instruction.

There are several limitations that should be kept in mind when considering the article. First, a very small number of students participated in the investigation, the research was limited to just one classroom and all of the students were living in the region of Murcia. Future research would benefit from a wider scope of students, from different schools as well as of different ages. In addition, participants from various regions throughout Spain would also enhance the study, as this would enable a more accurate analysis on the benefits of writing within bilingual education in Spain.

Second, the study would benefit from analysing students over a longer period of time as, due to time limitations this study had to be carried out within a specific time scale, something that undoubtedly could have influenced the data collection. The data was gathered towards the end of the academic year for the students in question and due to them being in their last term of high-school, other factors concerning aspects such as final exams and their graduation were of very high interest to them at the time. In addition, students were aware that the teacher was not using the tests as an evaluative material for the class. Thus, some students may not have tried their best when completing the tasks provided, as they were aware that they would not be penalised for any wrong answers. Perhaps a more controlled study in which students are also corrected and given feedback would provide more precise answers due to the proven effectiveness feedback has on student's learning process.

Due to the lack of empirical studies concerning WLC, in particular within a Spanish context, there is a significant absence of information on the most appropriate methods and procedures to employ in order to obtain maximum results. The writing activities as well as the selective, non-writing activities were chosen taking into account the student's specific circumstances and their previous experience with writing in English.

Finally, in terms of the target content, a comparative analysis would broaden the research further by analysing an array of disciplinary subjects that are included within Spanish bilingual programmes.

Pedagogical implications and final conclusions

The present study's aim was to provide an insight on the possible benefits writing can have on content acquisition within a CLIL programme. The implementation of bilingual education in Spain is visible in almost every school and the need for effective ways in which teachers can aid their students learning process is highly necessary. This learning process includes the acquisition of both language and content and thus, further investigation on how to do so is necessary.

The implementation of such bilingual programmes brings a heavy focus on the language learning and this has thus far, been the primary focus regarding new legislations and teacher training. Neglect towards the content side of learning has led to many issues, as students are losing out on learning important disciplinary subjects in favour of a second language. Added to this, is the lack of teacher training provided to

new teachers embarking on a bilingual education programme, which again is detrimental to the students overall learning process.

A WL approach could provide teachers with a method not only to promote student language learning, but as seen in this study, students may also acquire sufficient content through writing and effectively obtain a beneficial balance between both language and content learning.

The bilingual education aim is for students to grow up simultaneously mastering English and Spanish language in terms of both language and content, on an oral and written level. However, this can only be ensured if further research is carried out on the effectiveness of these programmes in addition to a correct preparation for teachers. This naturally implies more time and money in terms of teacher training and future studies, but constitutes a necessity in making the programme function to its full potential.

References

Ahangari, S., Hejazi, M., & Razmjou, L. (2014). The impact of scaffolding on content retention of Iranian post-elementary EFL learners' summary writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *98*, 83-89.

Balgopal, M.M. and Wallace, M.A. (2009). Decisions and dilemmas: Using writing to learn activities to increase ecological literacy. *Journal of Environmental Education, 40*(3): 13-26.

Bullock, S. (2006). Building concepts through writing-to-learn in college physics classrooms. *Ontario Action Researcher,* 9(2): 1–8.

Chen, Y. C., Hand, B., & McDowell, L. (2013). The Effects of Writing- to- Learn Activities on Elementary Students' Conceptual Understanding: Learning About Force and Motion Through Writing to Older Peers. *Science Education*, *97*(5), 745-771.

Cumming, A. (1990). Metalinguistic and ideational thinking in second language composing. *Written communication*, *7*(4), 482-511.

Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, *28*, 122-128.

Fry, S. W., & Villagomez, A. (2012). Writing to learn: Benefits and limitations. *College Teaching*, *60*(4), 170-175.

Hand, B., Gunel, M., and Ulu, C. (2009). Sequencing embedded multimodal representations in a writing to learn approach to the teaching of electricity. *Journal of Research in Science Teaching* 46(3): 225–247.

Langer, J. A., & Applebee, A. N. (1987). *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.

Manchón, R. M. (2009). Broadening the perspective of L2 writing scholarship: The contribution of research on foreign language writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Writing in foreign language contexts: Learning, teaching, and research* (pp. 1–19). Bristol: Multilingual Matters.

Manchón, R. (Ed.). (2011). *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional*

language (Vol. 31). Amsterdam: John Benjamins.

Sedita, J. (2013). Learning to Write and Writing to Learn. In M. C. Hougen, (Ed.), *Fundamentals of Literacy Instruction & Assessment: 6-12*. Baltimore: Paul H. Brookes.

Williams, J. (2008). The speaking-writing connection in second language and academic literacy development. In D. Belcher & A. Hirvela (Eds.), *The oral/literate connection: Perspectives on L2 speaking, writing, and other media interactions*, 10-25. Ann Arbor MI: The University of Michigan Press

APPENDIX. 1 PRE/POST TEST

Unit 9: The Cold War

Name……**Group**……
……

Instructions: <u>For each question (1-30), please, circle the correct answer (a, b, OR c).</u>

1. After the Second World War, the world was divided into two blocs of countries …

a) The Western Bloc and the Northern Bloc
b) The Western Bloc and the Southern Bloc
c) The Western Bloc and the Eastern Bloc

2. The Western Bloc was led by the superpower …

a) The United States
b) China
c) The Soviet Union (USSR)

3. The programme of economic assistance to help European countries rebuild their economies was …

a) the Truman Doctrine (1947).
b) the Marshall Plan (1947).
c) the creation of NATO (North Atlantic Treaty Organization).

4. The name of the military alliance set up in 1955 in response to NATO was …

a) the Warsaw Pact.
b) the Council for Mutual Economic Assistance (COMECON).
c) the Truman Doctrine (1947).

5. The name of the measure created by the United States to assist any country threatened by communism was …

a) The Truman Doctrine (1947)
b) The Marshall Plan (1947)
c) The Creation of NATO (North Atlantic Treaty Organization)

6. The Western bloc followed the following political system:

a) Non-democratic
b) Communist
c) Democratic

7. The Eastern bloc followed the political system:

a) Non-communist
b) Communist
c) Democratic

8. … was the world's leading economic power between 1945 and 1973.

a) China

b) The USSR
c) The United States

9. The 1957 Treaty of Rome established …

a) the European Economic Community (EEC).
b) the Council for Mutual Economic Assistance (COMECON).
c) the creation of NATO (North Atlantic Treaty Organization).

10. … was set up in 1949 in response to the Marshall Plan.

a) The Truman Doctrine
b) The council for Mutual Economic Assistance (COMECON)
c) The Warsaw Pact

11. … introduced centrally planned economies controlled by the state to transform their market economies.

a) The United States
b) Japan
c) The USSR

12. Which bloc was characterised by economic inequality?

a) the Eastern Bloc
b) the Western Bloc
c) both Eastern and Western Blocs

13. The Eastern Bloc was characterised for …

a) consumerism.
b) the creation of the welfare state.
c) no consumerism.

14. The Cold War started in …

a) 1947
b) 1957
c) 1961

15. The first artificial space satellite launched in 1957 was named …

a) "Sputnik I".
b) "Laika".
c) "Vostok I".

16. Neil Armstrong and Buzz Aldrin became the first men to walk on the moon on …

a) 20th July 1965.
b) 20th July 1969.
c) 20th July 1971.

17. Yuri Gagarin was the first man to orbit the Earth in the spacecraft…

a) "Sputnik"
b) "Laika"
c) "Vostok I"

18. The first joint space mission between the Soviet Union and the US was in…

a) 1965
b) 1975
c) 1985

19. What conflict occurred between the years 1945 and 1946?

a) The Korean War
b) The Vietnam War
c) The Greek Civil War

20. What conflict, in which the superpowers intervened, happened between 1950 and 1953?

a) The Greek Civil War.
b) The Berlin Blockade and the Berlin Wall.
c) The Korean War.

21. Khrushchev negotiated with … to end the Cuba missile crisis.

a) President J.F. Kennedy
b) President Nixon
c) President Reagan

22. The Berlin wall was constructed in …

a) 1951.
b) 1961.
c) 1971.

23. What regime did Fidel Castro establish in Cuba in the year 1959?

a) A Dictatorship.
b) A Democracy.
c) An Authoritarian Communism.

24. Martin Luther King, the Hippy movement and the May 1968 movement are some of the protest movements in response to …

a) no consumerism.
b) the welfare state.
c) growth of the middle class.

25. The Non-Aligned Movement established at the Belgrade Conference in 1961 reflected a desire to …

a) join the Eastern Bloc.
b) join the Western Bloc.
c) stay neutral and not join a Bloc.

26. The neutral positions of the Non-Aligned countries was established at the…

a) Bandung Conference
b) UN conference
c) May 1968 movement

27. The USSR was dissolved in the year…

a) 1971
b) 1981
c) 1991

28. The fall from power of … was another reason the Cold War ended.

a) Gorbachev
b) Stalin
c) Malenkov

29. Revolutions occurred in Eastern Europe because they were against:

a) Democracy
b) President Nixon
c) Communism

30. The Cold War finally ended in the year…

a) 1990
b) 1991
c) 1992

APPENDIX 2. HISTORY TEXT ABOUT THE COLD WAR

The Cold War (1947-1991)

After the Second World War, the United States and the Soviet Union became the two super powers of the world. The huge differences between the two countries led to a collapse in relations and in 1947 the Cold War began. The world was divided into two Blocs: The Eastern Bloc (communist countries of Eastern Europe) led by the Soviet Union and the Western Bloc (democracies of the Western World) led by the United States.

The United States followed a democratic state, promoting Capitalism and offering help to any country threatened by Communism by creating the **Truman Doctrine (1947)**, which provided help to other countries that required it. In addition, the **Marshall Plan (1947)** was created to provide economic assistance to European countries that had suffered economically after the Second World War. Finally, in 1949, a military alliance **(North Atlantic Treaty Organization [NATO])** was formed between the Western-Bloc in order to defend each other in the event of a military attack. The United States was the world's leading economic power and in the treaty of Rome, in 1957, the **European Economic Community (EEC)** was established to facilitate economic integration amongst European countries. The **welfare state** was created in the US to ensure education, healthcare, benefits and pensions, with limitations that provoked a series of movements such as the **hippy movement** and the **May 1968** movement.

The Soviet Union followed a communist state. In response to the Marshall Plan, the USSR created their own economic organisation to help other communist countries called the **COMECON (Council for Mutual Economic Assistance)**. In response to the creation of NATO, the USSR created a military alliance in 1955 named the **Warsaw Plan,** providing military assistance to Eastern European countries.

The two blocs engaged in many Proxy Wars[1] including the Vietnam War (1945-1946) and the Korean War (1950-1953). In addition to the Proxy Wars, the two superpowers began a Space Race, both countries wanted to prove they had better scientists by accomplishing missions in space. It began on October 4, 1957, when the Soviet Union placed the first successful satellite into orbit. It was called **Sputnik I**. Following this, on April 12, 1961; Yuri Gagarin was the first man to orbit the Earth in the spacecraft **Vostok I**. In 1961, President Kennedy announced that he wanted to be the first to put a man on the moon and thus, the Apollo Moon programme was launched. On July 20, 1969, Neil Armstrong stepped onto the moon for the first time. This ended the 'Space Race' and in 1975, the first US-Soviet joint mission occurred.

In **Cuba,** Fidel Castro the revolutionist also created an authoritarian communist regime in 1959 and formed an alliance with the USSR, allowing the Soviets to place nuclear weapons pointing towards the US within Cuba. Thankfully negotiations between Kennedy and Khrushchev were successful and no violent conflict occurred.

In contrast, there were also countries that wished to remain neutral and not join one of the Blocs. The movement started in 1955 with representatives of each neutral country meeting at the **Bandung Conference** in Indonesia. The Non-Aligned movement was then officially created at the **Belgrade Conference** in 1961.

Many revolutions occurred in Eastern Europe against communism towards the end of the century and due to the lack of will by the Soviet Union to use military force, Eastern European countries began to abolish communism. The fall of the Berlin Wall in 1989 and the fall from power of Soviet Union President, Gorbachev in **1991** led to the dissolving of the Soviet Union and **the end of the Cold War**.

[1] Proxy Wars: A conflict in which two states do not directly engage in combat and normally involves the two states fighting for other countries by assisting their allies.

APPENDIX 3. TRUE/FALSE CONTROL GROUP WORKSHEET

Name:..... Group.....

Task 1. Indicate whether the following statements are TRUE or FALSE. Please, do not write "T" or "F", but the complete word (either "TRUE" or "FALSE").

1.	After the Second World War, the world was divided into three super powers.	
2.	The Eastern Bloc was led by the Soviet Union.	
3.	The United States followed a democratic state, promoting non-capitalism.	
4.	The Cold War began in 1946.	
5.	The Truman Doctrine was created to help countries threatened by communism.	
6.	In Vietnam between 1950 and 1953, there was a war between the North and South of the country.	
7.	The North Atlantic Treaty Organization (NATO) was created by the Soviet Union.	
8.	The United States was the world's leading economic power during the Cold War.	
9.	The welfare state was created in the Soviet Union to provide education, healthcare and ns to the population.	
10.	In 1957 in the Treaty of Rome, the European Economic Community (EEC) was established.	
11.	The Western Bloc was a democratic state led by the United States.	
12.	Sputnik I was the name of the spacecraft in which Yuri Gagarin orbited the Earth for the first	
13.	Neil Armstrong was the first man to walk on the moon in 1969.	
14.	Fidel Castro created an authoritarian communist regime in Cuba in 1959 and formed an e with the Soviet Union.	
15.	The Belgrade Conference in 1961 led to the creation of the Warsaw Plan.	
16.	1991 was the year in which the Cold War ended due to the dissolving of the Soviet Union.	
17.	The Berlin Wall was taken down in 1989 and was one of the causes of the end of the Cold	
18.	The Space Race ended in 1975 with the first joint US-Soviet mission in Space.	
19.	The Marshall Plan (1947) was created to financially help communist countries that had d in the Second World War.	
20.	COMECON (Council for Mutual Assistance) was created to help other democratic countries ially.	

APPENDIX 4. MATCHING ACTIVITY FOR CONTROL GROUP

Name:..... Group.....

Task 2. Match each number (1-15) with its corresponding letter (a-t) to make a correct statement. Bear in mind that there are 5 extra items in the "letter" column which you will NOT need to use. Use the table in the opposite page to write your answers.

1. The Truman Doctrine was created in…	**a)** The European economic Community (EEC) was established.
2. In 1949 a military alliance was created named…	**b)** provided military assistance to Eastern European countries.
3. The two super powers were the United states and…	**c)** The North Atlantic Treaty Organization (NATO).
4. The Western Bloc was led by a…	**d)** 1945-1946.
5. In 1957, in the treaty of Rome…	**e)** Gorbachev in 1992 led to the dissolving of the Soviet Union.
6. The Soviet Union followed a…	**f)** satellite to orbit Earth.
7. In response to the Marshall plan…	**g)** in 1975 and the first US-Soviet joint mission occurred.
8. The Warsaw plan…	**h)** an authoritarian communist regime.
9. The Vietnam war took place between…	**i)** 1947 in the United states.
10. Sputnik was the first…	**j)** Many movements including the hippy movement began.
11. On July 20, 1969…	**k)** Communist state.
12. Fidel Castro the revolutionist created…	**l)** democratic countries.
13. The fall from power of the Soviet Union President…	**m)** United States
14. The Non-Aligned movement…	**n)** Khrushchev were successful.
15. The negotiations between Kennedy and…	**o)** economic power.
16. The Space race ended…	**p)** The Soviet Union.
17. The Truman doctrine from 1947…	**q)** was officially crated at the Belgrade Conference in 1961.
18. The Unite States was the world's leading…	**r)** Neil Armstrong stepped onto the moon for the first time in history.
19. The western Bloc was made up of many…	**s) t**he USSR created the COMECON.
20. As a response to the limitations of the Welfare State…	**t)** provided help to communist threatened countries.

1.		**6.**		**11.**		**16.**	
2.		**7.**		**12.**		**17.**	
3.		**8.**		**13.**		**18.**	
4.		**9.**		**14.**		**19.**	
5.		**10.**		**15.**		**20.**	

APPENDIX 5. SUMMARY ACTIVITY FOR EXPERIMENTAL GROUP

Name:.....
Group.....

1. Summarise the main points of the text in about 80 to 100 words.

APPENDIX 6. SHORT ANSWER QUESTIONS FOR EXPERIMENTAL GROUP

Name:..... Group.....

Task 2. Answer the following questions about the text (Use around 50 words):

1. What were the main differences between the Soviet Union and the United States during the Cold War?

2. What was the Space Race and why did it end?

3. Why was Cuba an important country during the Cold War?

4. What is the Non-Aligned movement?

5. Enumerate and briefly explain the main causes for the end of the Cold War.

THE EXPLORATION OF ASPECTS OF LANGUAGE CREATIVITY IN STUDENTS FOLLOWING A BILINGUAL PROGRAMME

Silvia Montero Muñoz
IES Severo Ochoa (Alcobendas) y Universidad Autónoma de Madrid

Abstract : This paper presents a study which focuses on the identification of creativity in narrative texts written in L1 and L2 by secondary school students following a bilingual programme, English-Spanish. The texts are analysed from different perspectives: structural, using Labov's Theory (1981) and linguistic, using Systemic Functional Grammar (Halliday, 1985-2014) and the Theory of Appraisal (Martin and White, 2005).
The objective of this study is firstly, to identify creativity in the texts analysed using various linguistic instruments which are designed to find different degrees of creativity. Secondly, to ascertain if the foreign language could be a barrier for the participants' creative capacity. In order to achieve these goals, quantitative and qualitative analyses have been conducted in order to determine whether there is a correlation between both analyses.
The results of the statistical analysis reveal that students' language choices at the ideational, textual and interpersonal level and following Labov's narrative model contribute to linguistic creativity in the narratives. The comparison of texts written in the two languages indicate that the narratives written in EFL do not reveal significant differences in the students' resources to express creativity in comparison to the narratives written in Spanish, the participants' mother tongue. This study concludes that the two different analyses, quantitative and qualitative, complement each other showing a correlation between them, which would validate rigorous quantitative scoring evaluations.

Key words: Secondary schools students, narrative structure, linguistic and textual creativity, stylistic analysis, Appraisal.

Resumen: Este artículo presenta un estudio que se centra en la identificación de la creatividad en textos narrativos escritos en L1 y L2 por estudiantes de secundaria siguiendo un programa bilingüe, inglés-español. Los textos se analizan desde diferentes perspectivas: estructurales, utilizando la Teoría de Labov (1981) y la lingüística, utilizando la Gramática Funcional Sistémica (Halliday, 1985-2014) y la Teoría de la Evaluación (Martin y White, 2005)
El objetivo de este estudio es, en primer lugar, identificar la creatividad en los textos analizados utilizando diversos instrumentos lingüísticos diseñados para encontrar diferentes grados de creatividad. En segundo lugar, determinar si la lengua extranjera podría ser una barrera para la capacidad creativa de los participantes. Con el fin de lograr estos objetivos, se han realizado análisis cuantitativos y cualitativos para determinar si existe una correlación entre ambos análisis.
Los resultados del análisis estadístico revelan que las opciones lingüísticas de los estudiantes a nivel ideacional, textual e interpersonal y siguiendo el modelo narrativo de Labov contribuyen a la creatividad lingüística en las narrativas. La comparación de textos escritos en las dos lenguas indica que las narrativas escritas en la lengua extranjera no revelan diferencias significativas en los recursos de los estudiantes para expresar creatividad en comparación con las narraciones escritas en español, la lengua materna de los participantes. Este estudio concluye que los dos análisis, cuantitativos y cualitativos, se complementan mostrando una correlación entre ellos, lo cual validaría evaluaciones cuantitativas rigurosas.

Palabras clave: Alumnos de secundaria, estructura narrativa, creatividad lingüística y textual, análisis estilístico, teoría del *Appraisal* (teoría de la apreciación o evaluación cognitiva).

Introduction

Creativity is a capacity highly debated in school contexts and is one of the curriculum objectives in secondary education. Research has shown that creativity is an innate quality in all human beings and it may be stimulated by our daily interactions in our personal and professional environment (Carter, 2004a,b; Jones, 2010, 2012; Hidalgo Downing, 2016; Maybin & Swann, 2007; Rodney, 2012, 2016). However, few studies related to the expression of linguistic and everyday creativity in classrooms exist, hence the purpose of this study, which intends to contribute to throwing some light on the topic.

The topic is, therefore, certainly challenging and not only interesting from an academic point of view but also, and perhaps most importantly, from the pedagogical perspective. This study aims at gaining a better understanding of students' written production in terms of creativity

Literature Review

Nowadays, the concept of creativity has become important at both an individual and a societal level for a great variety of task domains. Some of the authors who have investigated creativity and have contributed to its progress are Amabile, (1988, 1993, 1996) known for her research on writing and creativity, Albert & Runco (1999) who are both leading creativity researchers whose empirical work focuses on idea generation and divergent thinking and Beguetto & Kaufman (2007, 2010, 2016) best known for their theoretical contributions to the study of creativity. Their most prominent theoretical work is the Four-C Model of Creativity, Craft (2001, 2002, 2005) and her concerns with creativity in education, Guilford (1950, 1967, 1984) and Torrance (1962, 1974) who were the pioneers of their time researching creativity within the discipline of psychology, Harper (2013a, 2013b, 2015) an author who is concerned with the learning of creative writing; Kaufman & Sternberg (2006), Kozbelt, Beguetto, Runco (2010), Pennington & Welford (2014) and their studies of creativity in composition, Sternberg and Lubart (1999) and their investment theory of creativity; Runco (1997, 2004, 2007, 2014) and Sternberg (2006, 2010) known for his theories of creative intelligence.

Due to the growing interest in the relevance of creativity in the world, not only can studies on creativity regarding the field of psychology be found, but also research on the field of language studies and applied linguistics for the last decades, as evidenced in everyday creativity studies such as Carter (1999, 2004a, 2008); Carter & McCarthy (2004), Cook (1997, 2000); Cropley (1997, 2005); García Parejo (1994); Hidalgo Downing (2013, 2016); Jones (2010, 2012); Maybin and Swann (2006); Munat (2015) and Rodney, (2012, 2016) amongst others. Some of these researchers have dealt with the use of creative forms and the interactional functions, others with the analysis of creative texts and approaches focusing on lexical and grammatical creativity, multimodal metaphors and different types of research which explores various dimensions of the study of creativity.

Moreover, Pope's (2005, 2012) comprehensive account of creativity across historical periods, cultural contexts, and disciplinary boundaries rejects conceptions that would associate "creativity" with individual's talent. In his works, he tries to understand linguistic creativity and how it works in everyday contexts. Also, a variety of stylisticians with literary interest have reflected on narrative creativity in the last decades, including Crystal (1998), Burke (2014), Gregoriou (2009), Leech & Short (1981), Mason (2014) and Short (1996), among others. However, the history of creativity in language is still scarce and further investigation is needed. It would be interesting to continue exploring how language users are linguistically creative.

Regarding narration many authors have dealt with the narrative structure such as Barthes (1977), Bruner (1996), Halliday and Hasan (1976, 1985, 1989), Labov (1972, 1997), Labov & Waletzky (1967), Rothery (1994 [2008]), Toolan (1998 [2009], 2006a, 2006b, 2009). Within the context of English as a foreign language writing in Spanish secondary schools, Martín Úriz & Whittaker (2005), Martín Uriz et al (2009, 2010) have analysed different structural features of recounts as well as gender difference Martín Úriz et al (2008). Romano, Martín Úriz and Peña (2010) have also analysed narratives in Spanish written by secondary school students: English learners of Spanish and Spanish native speakers. Moreover, it is worth mentioning the work conducted in the field of Spanish as a Foreign Language by García Parejo (1994) and her exploratory studies in spoken narratives in multicultural classrooms.

One of the main goals of this study is to analyse a set of linguistic and evaluative choices found in narrative texts written by secondary school students in order to identify the linguistic resources used to express creativity. This study also examines and compares the narratives written by the students in English as a foreign language and those written in Spanish, their native tongue. The purpose of this is to determine if the foreign language could be a barrier for the participants' creativity. The author of this study tried to find answers to the following questions:

RQ1: In what way are choices expressed at the ideational level related to creativity?
RQ2: In what way are choices expressed at the textual level related to creativity?
RQ3: In what way are choices expressed at the interpersonal level related to creativity?
RQ4: Do the narratives written in English reveal fewer creative resources than the compositions written in the mother tongue?

Data and methodology

School and participants

A total of 25 students (Spanish secondary school students) who were aged between 11 and 12, and were all non-native speakers of English attending first year of "Educación Secundaria Obligatoria"/Lower Secondary Education (henceforth ESO).

Raters

The raters of the writing task consisted of four teachers (three Spanish teachers of EFL and one teacher of Spanish) provided the data for this study. All of them have many years of experience in evaluating students and working as teachers.

Reliability and validity

Once the raters had evaluated all the narratives, the score given was examined. If the narratives shared by every pair of raters had the same score or differed in 1 point, the final score was annotated in the boxes. However, if the score of the narratives differed in 2 or more points, an agreement between raters was necessary and they had to re-evaluate the texts. A reliability sheet was used in these cases in order to help the process of checking the agreement on the scores and classify all the information on one sheet to evidence the discrepancies and, also, the later decision made. If raters did not solve their discrepancies, a third reader was required. In this case, the score given by this last rater was the one annotated. All the process was annotated in a reliability sheet.

The writing task

All the students in the study have produced two narrative compositions—a travel narrative— in both languages, English and Spanish. The first composition is written in English as the students' foreign language and the second composition is written in Spanish as their native tongue. The first goal of this study is to identify creativity as encoded in evaluative linguistic choices and, therefore, in the expression of the narrator's subjectivity in the different participants' narratives. We should not forget that "a good narrative is one in which the narrator is able to convey certain interpretations about the facts and an appraisal of the main characters" (De Fina & Georgakopolou, 2012: 29). This is marked by a number of different linguistic choices including evaluative comments.

Method of analysis

The main purpose of this study is to examine a set of linguistic, structural and evaluative features that have been hypothesised to contribute to creativity in a total of 50 narrative texts written in English and Spanish. The analyses will throw light on the possible correlation between these features and creativity. Different analyses— qualitative and quantitative— have been carried out to achieve the purpose of this study.

The qualitative analysis consists of a description and an interpretation of the results obtained through the teacher's assessment providing a holistic picture of the phenomenon. An essay rating scale which focuses on creativity in narrative writing. As far as the qualitative research is concerned, a technique based on document analysis has been used. In this study, the document analysis corresponds to class documents, which are the students' compositions.

As regards the quantitative research, analytic scoring procedures have been applied and statistics have been used for the interpretation of the results. The counting

of both linguistic and structural choices following Labov's narrative structure, Halliday's Systemic Functional Linguistics and Martin and White's Appraisal Theory has been annotated in the software called *UAM Corpus Tool*[1] created by Mick O'Donnell. *UAM Corpus Tool* is a set of tools for the linguistic annotation of texts and images. This tool has been used in this study because of its precision and accuracy for annotation of text corpora.

Once the corpus of the study (the students' texts) was uploaded onto this linguistic Tool, different instruments were designed for this study in order to analyse different linguistic devices that contribute to making a text creative. The first instrument follows Labov's Theory and Halliday's SFL has been designed to analyse the corpus within a structural and linguistic perspective. The second instrument follows Martin and White's Appraisal Theory and has been designed to analyse the corpus within an evaluative perspective.

Therefore, the assessment of the narratives is, on the one hand, carried out according to the teacher criterion following holistic scoring procedures. On the other hand, an examination of the use of linguistic and structural choices, evaluative devices and involvement features are analysed through analytic scoring procedures. Finally, the results of both analyses will be compared in order to see if they run parallel to each other.

Results

A number of statistical procedures showing the results found regarding the different linguistic items based on Halliday's approach and structural features based on Labov's structure were employed to answer the study research questions. The results are presented according to degree of creativity (ideational, textual and evaluative choices used by the students) in English as their foreign language and in Spanish, the participants' mother tongue. Following the display of the significant results, different tables and figures are provided in order to clarify the results obtained.

[1] UAM Corpus Tool (O'donnell 2012) is software for multi-layer corpus development, which is comprised of a set of tools for the linguistic annotation of texts. The Corpus Tool is available free of charge from the website http://www.wagsoft.com/CorpusTool

Table 1. Overview: Frequency of ideational and textual features in ESO

	ESO	
Features	N	Percent
IDEATIONAL/TEXTUAL CHOICES IN NARRATIVE COMPONENTS	N=1866	
orientation	804	43.09%
action	622	33.33%
evaluation	334	17.90%
resolution	61	3.48%

Table 1 presents the percentages of the total number of textual and ideational choices made by the participants in the different narrative components. Table 1 shows the total number of features used by the students of *ESO* (N=1866).

Table 2. Overview: Frequency of evaluative features in ESO

	Eso	
Feature	N	Percent
APPRAISAL CATEGORIES	N=624	
engagement	624	52.48%
attitude	340	28.60%
graduation	225	18.92%

Table 2 presents the percentages of the total number of evaluative choices made by the participants in the different *Appraisal* categories (engagement, attitude and graduation). Table 2 shows the total number of features used by the students of ESO (N=624)

Figure 1. Frequency of ideational, textual and evaluative choices (communicative choices) used in Spanish/English by ESO students.

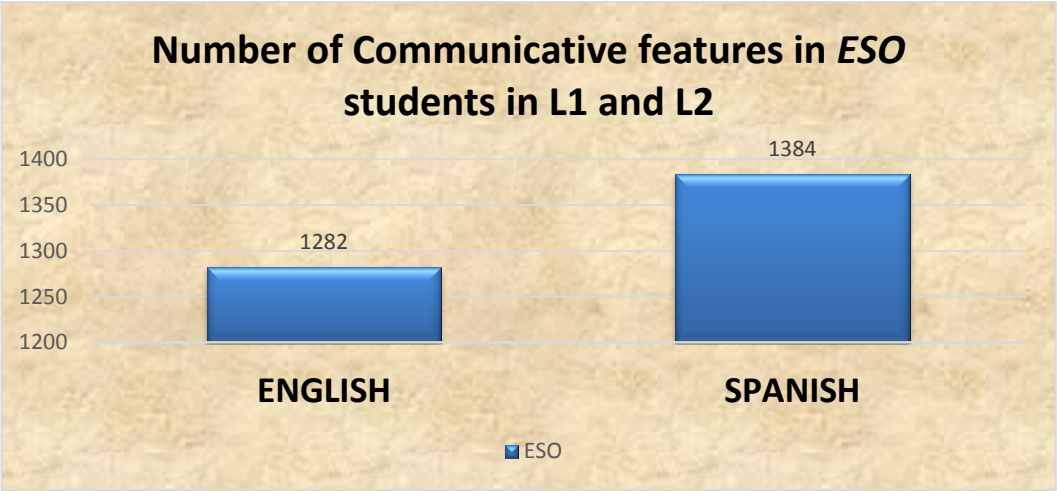


Figure 1 shows the total number of linguistic and structural features provided in English as a foreign language and those features provided in Spanish, the students' mother tongue. As shown in figure 1, the frequency of these features is generally higher in Spanish than in English: 17 students of ESO use a higher number of choices in Spanish (only 8 students use more features in the foreign language). However, the difference is not highly significant.

Figure 2. Correlation between total number of communicative choices and total score of creativity rating scale in ESO.

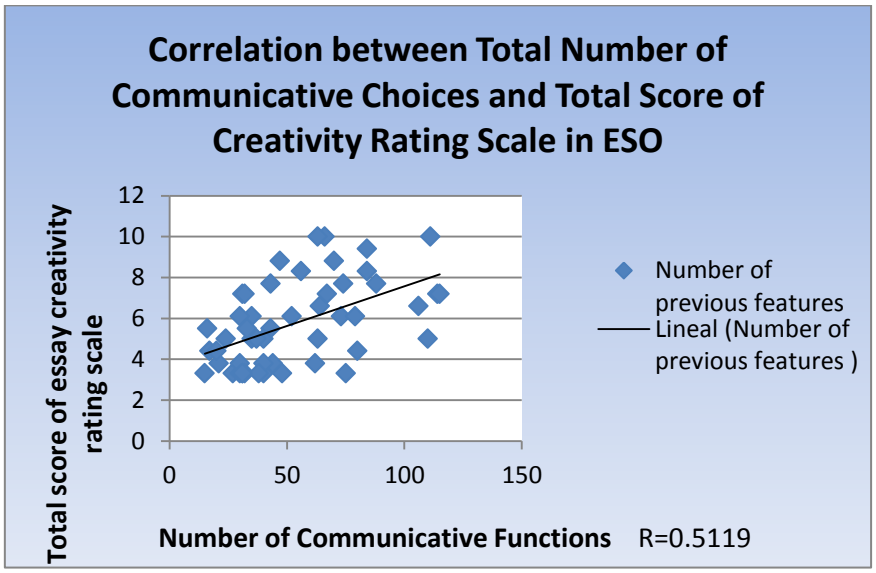


Figure 2 shows a positive correlation between the two variables. The correlation of both figures is positive and there is a trend for one variable to go up while the other

one also goes up. R means that the results can be statistically reliable. The correlation between the number of communicative choices (ideational, textual and evaluative) and the total score of creativity rating scale in both analyses was r=0.5119, which means that a positive correlation between these two variables has occurred in both academic levels.

Discussion

The research perspective of this study was concerned with creativity. It aimed at determining the relationship between the use of lexical, grammatical, structural and evaluative features found in narratives written by secondary school students, and creativity, through a quantitative analysis. The study also explored the narratives written in the two languages: English as a foreign language and Spanish as mother tongue with the purpose of ascertaining whether the foreign language could be a barrier for the participants' creativity. Additionally, qualitative analysis regarding creativity has been conducted and a comparison between these two analyses has been carried out.

Table 3. Summary of results

ESO STUDENTS	**ESO STUDENTS**
*Total frequency of **ideational and textual** features in the narrative components:*	*Total frequency of **evaluative** devices:*
Orientation 43.09%	Engagement 52.48%
→ Person description 3.11%	→ Dialogic contraction 37.82%
→ Description of a past event 51.12%	→ Dialogic expansion 62.18%
Complication action 33.33%	Attitude 28.60%
→ Material 63.67%	→ Affect 20.29%
→ Verbal 20.74%	→ Judgement 15.88%
→ Relational 7.56%	→ Appreciation 63.82%
Evaluation 17.90%	Graduation 100%
→ Orientation 38.32%	→ Focus 0.00%
→ Complicating action 61.38%	→ Force 100.00%
Resolution 3.48%	Intensification 60.44%
→ Expected 44.62%	Modes of intensification 9.33%
→ Unexpected 55.38%	
→ One resolution 36.92%	
→ Multiple resolution 7.69%	

The total number of narrative features in ESO are N=1866. The statistical results show that there is a higher frequency of features located in the *orientation*. These findings indicate that students at this academic level prefer to write longer introductions before reaching the climax of the narrative. The orientation prepares the reader and it is the first part of the story. As Rothery and Stenglin pointed out, it creates "a context for

understanding what is to follow in the subsequent events" (Rothery and Stenglin, 1997: 236). Under orientation it is noted that these students generally use more frequently ideational features, for instance, verbal processes which describe past events in their introductions.

Concerning *complicating action*, it is the recounting of actions. The complication is where we may find interpersonal meanings, "breaking up the sequence of events with evaluation, especially at key points" (Rothery and Stenglin, 1997: 239). Results show that students of ESO frequently use verbs of saying, direct speech and dialogues in the rising action which can be considered a creative characteristic since it creates a sense of involvement in the reader (Tannen, 2011). As Fisher claimed (2009: 8): "A dialogue involves two or more people sharing ideas and taking account of different viewpoints". At the same time, direct speech is "implicit in some part of Labov's typology of evaluation devices" (Toolan, 2001: 161) and according to Wolfson (1982) the more a story has this feature a resource for highlighting the story's main point, the better. Two different examples of the use of evaluation are provided:

The *evaluation* section is mainly located in the orientation. Students prefer to establish a point of interest at the beginning of the story. As Maybin points out (2016: 29), "creativity here is involved both in turning an experience into a story, and in utilizing what Labov calls 'evaluative devices', to ensure that the story achieves maximum impact".

In *appraisal*, the results found concerning the dimension of *engagement*, indicate that students of *ESO* use a higher number of evaluative devices regarding *dialogic expansion*, specifically the category of *attribute*. These students frequently use direct and indirect speech in their narratives. Many researchers such as Labov, 1972; Chafe, 1982; Ochs, 1979; Tannen 1982, 1983; Schiffrin, 1981 as cited by Tannen, 1986 [2011] suggest that narration is more vivid when writers use direct speech rather than indirect speech, since presenting a first-person dialogue combines the involvement of spoken language with the integration of writing. Friedrich (1979:473 as cited by Tannen 1986) suggest that he sees "constructing dialogue as one such poetic process".

This can be a creative factor since dialogue increases the story's pace and makes it more dynamic. Dialogue is a creative factor because "it is open to variation, innovation and unexpected lines of inquiry. It is generative and open-textured and has the potential to move in a multiplicity of directions and reach unexpected conclusion" (Fisher, 2009: 9). Carter (2004a, 2004c) also pointed out that creativity can be expressed in many different forms in everyday language and conversation. Additionally, the use of dialogue moves the story in a more straight-forward way than a narrator's explanation. Graham points out (2007: 88), "Stories move forward most efficiently through characters acting and speaking, so lesson one on dialogue is that it is a terrific way of keeping your story moving forward".

What's more, characters also evolve through dialogue generally providing information about the relationship between the characters, their personalities and their moods. According to Chafe (1980) and Tannen (1982, 1983, 1986 [2011]), dialogues in

written discourse contribute to the creation of involvement; both the involvement of the readers and the sense of the writer's own involvement in the story.

Examples of studies which take dialogue as a feature which creates involvement are Kirshenblatt-Gimblett (1974) and Tannen (1984) in stories by East European Jews, Labov (1972) in stories by Black Americans, Tannen (1986) in Greek stories. In addition, Tannen (1989[2007]: 107) claims that "The casting of thoughts and speech in dialogue creates particular scenes and characters, and it is particular that moves readers by establishing and building on a sense of identification between speaker or writer and hearer or reader".

Regarding *attitude*, students use a high number of words related to affect, which express emotions (positive and negative feelings). Finally, results related to *graduation* indicate that the students use a high number of degrees of intensity. This fact might indicate creativity. Jones (2012: 22) claims that, "repetition can be immensely creative" and according to Tannen (2007), repetition is an unlimited tool for creativity and interpersonal involvement. Other *modes of intensification* are *metaphors*, *hyperboles* and other literary devices, which can be a sign of creativity since the use of figurative language increases the creativity of texts. According to Carter and McCarthy (2004: 79), in the interpersonal management of discourse, it is evidenced that the use of figures of speech results in "expressions of affective convergence and implicit signals of intimacy and symmetries of feeling".

This study also examines and compares the narratives written by the students in English as a foreign language and those written in Spanish, their native tongue. Although the number of ideational, structural and evaluative devices is slightly higher in Spanish than in English, the difference is not significant. Consequently, we cannot determine that the foreign language can be a barrier for the participants' creativity.

Finally, a significant relationship between quantitative analysis and qualitative analysis regarding creativity has been found. This means that the results of both analyses, which have been conducted following a holistic scoring procedure in the case of the qualitative analysis and an analytic scoring procedure in the case of the quantitative analysis, run parallel to each other. Therefore, it validates rigorous quantitative scoring evaluations.

Conclusion

This final section presents the conclusions obtained regarding the four research questions and discusses the possible contributions of the study. Firstly, the statistical results have proved that there is a relationship between the use of perceived degrees of creativity and ideational, textual and evaluative choices. Secondly, a relationship between the use of evaluative language and perceived degrees of creativity in the participants' narratives has been proven. Thirdly, the results determine that the foreign language is not a barrier for the participants' creativity. Finally, the two different analyses quantitative and qualitative complement each other showing a correlation between them, which would validate rigorous quantitative scoring evaluations.

This study contributes to gain a better understanding of students' written production in terms of creativity. However, a much larger corpus and other research contexts are needed in order to make generalisations.

References

Albert, R. S., & Runco, M. A. (1999). "A history of research on creativity". In R. J. Sternberg (Ed.), Handbook of creativity, pp.16–31. New York, NY: Cambridge University Press.

Amabile, T. M. (1988). "A Model of Creativity and Innovation in Organizations". Research in Organizational Behavior, CT: JAI, Greenwich, Vol 10, pp.123-167.

Amabile, T.M. & Tighe, E. (1993). "Questions of Creativity". In the book Creativity edited by John Brockman.Touchstone.

Amabile, T.M. & Tighe, E. (1996). Creativity in context. Boulder, CO: Westview Press.

Barthes, R. (1977). "Introduction to the structural analysis of narrative". In Image, Music, Text. S. Heath (trans.) New York: Hill and Wang, pp. 79-124.

Beguetto, R. A & Kaufman, J.C. (2007) "Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity". Pshychology of Aesthetics. Creativity, and the Arts,1, pp. 13-79.

Beguetto, R. A & Kaufman, J.C. (2010). "Broadening Conceptions of Creatiivty in the Classroom". In Nurturing creativity in the classroom, pp. 191-205. Cambridge University Press.

Beguetto, R. A & Kaufman, J.C. (2016). "Ever-Broadening Conceptions of Creatiivty in the Classroom". In Nurturing creativity in the classroom, pp. 67-85. 2nd edition. Cambridge University Press.

Bruner, J. (1996). The Culture of education. Harvard University Press.

Burke, M. (2014). The Routledge Handbook of Stylistics. Routledge.

Carter. R. (1999). "Common language: Corpus, creativity and cognition" Language and Literaure. Vol. 8 (part 3), pp.195-216.

Carter. R. (2004a). Language and Creativity: The art of common talk. London: Routledge.

Carter. R. (2004b). "This, that and the other. Multi-word clusters in spoken English as visible patterns of interaction" TEANGA. 21, pp. 30-52.

Carter. R. (2008). Working with Texts: A Core Introduction to Language Analysis. Routledge.

Carter, R. & McCarthy, M. (2004c). "Talking, Creating: Interactional Language, Creativity, and Context", Applied Linguistics, 25/1: pp. 62-88.

Chafe, W.L. (1980). "The deployment of consciousness in the production of a narrative". In: W. Chafe (ed.), The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood, NJ: Ablex, pp. 9-50.

Cook, G. (1996). 'Language Play in English', in J. Maybin and N. Mercer (eds) Using English: From Conversation to Canon, pp. 198-234. London: Routledge.

Craft, A. (2001). An Analysis of research and literature on Creativity in Education. Report prepared for the Qualifications and Curriculum Authority.

Craft, A. (2002). Creativity and Early Years Education. London: Continuum.
Craft, A. 2005.Creativity in schools: tensions and dilemmas. Abingdon: Routledge.
Cropley, A. J. (1997). More ways than one: Fostering creativity in the classroom. Ablex Publishing Corporation.
Cropley, A. J. (2001 [2008]). Creativity in Education & Learning. 6th edition. A guide for teachers and educators. Routledge.
Crystal, D. (1998). Language Play. University of Chicago Press.
De Fina, A. and Georgakopoulou, A. (2012). Analyzing Narratives. Cambridge, Cambridge University Press
Fisher, R. (2009). Creative Dialogue. Talk for thinking in the classroom. Routledge.
Friedrich, P. (1979). "Poetic language and the imagination: A reformulation of the Sapir Hypothesis". Language, context, and the imagination. Standford, Ca.: Standford University Press, pp. 441-512.
García Parejo, I. (1994) "La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para el desarollo de diferentes destrezas lingüísticas". ASELE. Actas IV, 289-300.
Graham, R. (2007). How to Write Fiction (And Think About It). Palgrave Macmillan.
Gregoriou, C. (2009). English Literary Stylistics. Palgrave Macmillan.
Guilford, J. P. (1950). "Creativity".American Psychologist, 5, pp. 444-454.
Guilford, J. P. (1967). "Creativity: Yesterday, Today, and Tomorrow". Journal of Creative Behavior,vol 1., No 1, pp. 3-14.
Guilford, J. P. (1984). "Varieties of divergent production", Journal of Creative Behavior, vol. 18, No 1, pp.1-10.
Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1976). Cohesion in English. London: Longman.
Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1985). Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective. Geelong: Deakin University.
Halliday, M.A.K. & Hasan, R. (1989). Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective. Deakin University Press.Reprinted by Oxford University Press.
Harper, G. (2013a). "Creative writing research". A Companion to Creative Writing. Wiley-Blackwell Publishers Ltd.
Harper, G. (2013b). "Creative writing research", in D. Donnelly and G. Harper (eds) Key Issues in Creative Writing, Bristol: Multilingual Matters, pp. 102-18.
Harper, G. (2015). "Teaching creative writing".The Routledge Handbook of Language and Creativity.Edited by Rodney H. Jones. Routledge handbooks.
Hidalgo Downing, L. (2013). "Metaphorical creativity and recontextualization in multimodal ICT ads across time". MSW In Laura Hidalgo Downing and Blanca KraljevicMujic (eds.) Special Issue on Metaphorical Creativity across Modes.
Hidalgo Downing, L. (2016). "Grammar and Evaluation".The Encyclopedia of Applied Linguistics, Ltd.
Jones, R. (2010). "Creativity and discourse". World Englishes, 29 (4). pp. 467-480.
Jones, R. (2012). Discourse and Creativity. Pearson Educational Limited.

Kirshenblatt-Gimblett, B. (1974). “The concept and varieties of narrative performance in East European Jewish culture”. In Richard Bauman and Joel Sherzer (eds.), Explorations in the ethnography of speaking. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 283-308.

Labov, W. (1972). “The Transformation of experience in narrative syntax”. In Language in the Inner City: Studies in the Black English vernacular, pp. 334-97. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Labov, W. (1981). ”Speech actions and reactions in personal narrative”, Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics, pp. 219-47.

Labov, W. (1997). “Some further steps in narrative analysis”, in M. Bamberg (ed.) Oral Versions of Personal Experience: Three Decades of Narrative Analysis [special issue of the Journal of Narrative and Life History], Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leech, G. & Short, M. (1981). Style in Fiction: A linguistic introduction to English fictional prose. London: Longman.

Martín Úriz, A. M.; Hidalgo Downing, L; Murcia, S; Ordóñez, L; Vidal, K. & Whittaker, R. (2008). “Gender differences in recounts written in English by Spanish pre-university students”. Universidad Autónoma de Madrid. 25 años de lingüística en España: hitos y retos = 25 years of applied linguistics in Spain: milestones and challenges / coord. Por Rafael Monroy Casas, Aquilino Sánchez Pérez, pp. 123-130.

Martín Úriz, A. M., Whittaker, R. (2005). La composición como comunicación: una experiencia en las aulas de lengua inglesa de bachillerato.Colección de estudios. UAM ediciones.

Mason, J. (2014). “Narrative”. The Cambridge Handbook of Stylistics, edited by Peter Stockwell and Sara Whiteley. Cambridge University Press, pp.179-195.

Maybin, J & Swann, J. (2006). The art of English: everyday creativity. Palgrave Macmillan in association with The Open University.

Munat, J. (2015). “Lexical Creativity”.The Routledge Handbook of Language and Creativity edited by Rodney H. Jones, Routledge, pp. 92-106.

Kaufman, J.C. & Sternberg, R.J. (2006). The International Handbook of Creativity.New York. Cambridge University Press.

Kozbelt, A.; Beguetto, R.A; Runco, M. A. (2010). “Theories of creativity”.The Cambridge Handbook of Creativity, Cambridge University Press, pp. 20-47.

Maybin, J. (2016). “Everyday language creativity”. In The Routledge Handbook of Language and Creativity edited by Rodney H. Jones, Routledge, pp. 25-39.

Maybin, J & Swann, J. (2007). “Everyday Creativity in Language: Textuality, Contextuality, and Critique. Applied Linguistics 28/4: pp. 497-517. Oxford University Press.

Ochs, E. (1989). “The pragmatics of affect”, (ed.) special issue of Text 9: 1.

O’Donnell, M. (2005). The UAM Corpus Tool, 4.68, July. Available at website http://www.wagsoft.com/CorpusTool/

Pennington, M.C & Welford, T.M. (2014). Welcome to My World: A Writing Course, Sheffield/Oakville, CT: Equinox.

Pope, R. (2005). Creativity. Theory, History, Practice. 2nd edition. London, Routledge.

Pope, R. (2012). Studying English literature and language. Routledge.

Rodney H. J. (2012). "Introduction: Discourse and Creativity". Discourse and Creativity. Routldege, pp. 1-13.

Rodney H. J. (2016). "Creativity and discourse analysis". The Routledge Handbook of Language and Creativity.(ed. lit.) London and New York: Routledge.

Romano, M., Martín-Úriz, A.M., Molina, S, Peña, A., Porto, D., Alonso, I., Rodríguez, A.L. (2010). Narración, discurso y cognición: estudio socio-cognitivo y contrastivo inglés – castellano. Ministerio de Ciencia e Innovación.

Rothery, J. (2008). Exploring Literacy in School English (Write it Right Resources for Literacy and Learning). 2nd edition. Sydney: Metropolitan East Disadvantaged Schools Program, Sydney: Adult Migrant Education Service.

Rothery, J & Stenglin, M. (1997). "Entertaining and instructing: exploring experience through story" in Christie & Martin Genre + Institutions Continuum. London and New York, pp. 231-263.

Runco, M. A. (1997). The Creativity Research Handbook.Volume one. Hampton Press.

Runco, M. A. (2003). "Education for creative potential". Scandinavian Journal of Education, 47, pp. 317-324.

Runco, M. A. (2004). "Creativity". Annual Review of Psychology, 55, pp. 657-687.

Runco, M. A. (2007). Creativity. Theories and Themes: Research, Development, and Practice. Elsevier Academic Press.

Runco, M. A. (2014). Creativity, 2nd Edition. Theories and Themes: Research, Development, and Practice. Elsevier Science Limited.

Schiffrin, D. (1981). "Tense variation in narrative". Language 57:1, pp.45-62.

Short, M. (1996). Exploring the Language of Poems, Plays and Prose. Longman.

Sternberg, R.J. (2006). "Creativity is a habit". Education Week, 25 (24) , pp. 47–64.

Sternberg, R. J. (2010). "Teaching for creativity". Nurturing creativity in the classroom. Edited by Ronald A. Beguetto and James C. Kaufman, pp. 394-414. Cambridge University Press.

Tannen D. (1982). "Oral and literate strategies in spoken and written narratives". Language 58: 1, pp. 1-21.

Tannen D. (2007). Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse, 2nd edition, Cambridge University Press.

Tannen D. (2011). "Introducing constructed dialogue in Greek and American conversational and literary narrative". In Direct and Indirect Speech. Trends in Linguistics. Studies and Monographs. 2nd edition. Ed. By Coulmas, Florian. De Gruyter Mouton, pp. 311-360.

Toolan, M.J. (1998 [2009]). "Narrative, Natural". 2nd edition. Concise Encyclopedia of Pragmatics edited by Jacob Mey, Elsevier Science.

Toolan, M.J. (2001). Narrative: a critical linguistic introduction. Routledge.

Toolan, M.J. (2006a). ”Narrative: Linguistic and Structural Theories”. Encyclopedia of Language & Linguistics, pp.459-473, Elsevier.Ltd.

Toolan, M.J. (2006b). “Telling stories”. In Janet Maybin and Joan Swann The art of English: everyday creativity.Palgrave Macmillan and The Open University.

Toolan, M.J. (2009a). Narrative progression in the short story: A corpus stylistic approach. New York and Amsterdam: John Benjamin.

Torrance, E.P. (1962). Guiding creative talent. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Torrance, E.P. (1974). The Torrance Tests of Creative Thinking. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service.

Wolfson, N. (1982). CHP, The Conversational Historical Present in American English Narrative, Cinnarminson, NJ, Foris Publications.

APRENDER LENGUA VIVA, POR MEDIO DE TICS, INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICACIONES MÓVILES, E-TWINNING….

Cristina Eugenia Nóvoa Presas
CRA Ribera de Cañedo. Salamanca

Resumen: Existen numerosas metodologías sobre la forma de enseñar un idioma extranjero, por lo tanto, la pregunta de por qué utilizar metodología LAL, surge inevitablemente. Y la respuesta es: L.A.L. introduce a los estudiantes en la cultura y aspectos de la vida cotidiana de los países en los que se habla el idioma que van a estudiar. Esta metodología pretende dar un paso adelante, y aportar un toque de innovación en el aprendizaje de lenguas extranjeras orientada a fomentar la adquisición de competencias comunicativas por parte de los alumnos.
En este proyecto proponemos una metodología experimental, incluyendo actividades que giran alrededor del tema central, la cultura del país, con un doble propósito: aprender aspectos gramaticales y fonéticos y léxicos a través del aprendizaje cultural real con materiales auténticos. Antes y después de esta clase, se realizará una escala numérica y registro anecdótico para verificar los resultados.
Lo que pretendemos lograr con la metodología utilizada en este proyecto es que el aprendizaje sea más significativo, motivador e intuitivo a través de la inmersión total, eTwinning, Inteligencias múltiples, aplicaciones móviles, Tics… Para ello, fomentaremos la cooperación entre estudiantes, así como la independencia en el aula, respetando el ritmo de aprendizaje de cada alumno.

Palabras clave: Lengua, Cultura, Tics, Motivación, Inteligencias

Abstract: There are so many approaches on how to teach a foreign language, then the question on WHY use the *Learning Alive Language* or *LAL* methodology, inevitably arises. The answer is: *LAL* introduces students to the culture and aspects of daily life in the countries in which the language that they will study and learn is spoken. This methodology intends to be a step ahead, and contribute an innovation in the learning of foreign languages aimed to foster students' acquisition of communicative competence.
In this project, we propose an experimental method including activities revolving around the specific core theme of a very popular story, with a double purpose: learning of grammar and phonetic and lexical aspects through real cultural learning with authentic materials. Before and after this class, a numerical scale and anecdotic registration will be carried out to check results.
What we intend to achieve with the methodology used in this project, is for learning to be more meaningful, motivating and intuitive through total immersion, eTwinning, Multiple Intelligences, Mobile Applications, ICTs… For this, we will encourage cooperation among students as well as independence in the classroom by respecting the learning rhythm of each student.

Keywords: Language, Culture, Tics, Motivation, Intelligences.

Introducción

Vivimos en un mundo globalizado y en una Europa común en la que ya no existen fronteras. Un mundo en el que priman las nuevas tecnologías y la comunicación interactiva en lenguas extranjeras.

Razones de peso, todas ellas, que nos hacen darnos cuenta que estas realidades deben llegar a nuestras aulas y que nosotros, como docentes, junto a la administración y los centros educativos, debemos mediar para hacerlo posible. Nos valdremos de la lengua extranjera como lengua vehicular de ámbito común en Europa y en el mundo. El conocimiento de otras lenguas facilita la comunicación, el entendimiento entre naciones y el acercamiento a sus culturas.

El aprendizaje de una lengua extranjera no debe plantearse de forma aislada, se debe aprender a través del conocimiento de la población que hace uso de ella, su cultura, sus tradiciones, sus costumbres, acento y formas de vida para contrastarlo con la nuestra propia.

En este proyecto llevaremos a cabo la metodología que hemos llamado L.A.L. Learning Alive Language through its own culture. A.L.V. Aprender Lengua Viva. Aprendemos lengua extranjera partiendo de un núcleo temático (basado en los contenidos obligatorios de cada nivel y cumpliendo sus objetivos) que se trabajará en base a un país nativo de la lengua a trabajar, y entre las actividades se llevarán a cabo algo de historia, geografía, canciones típicas receta gastronómica típica, literatura… Los alumnos trabajan de manera autónoma, de manera individual, trabajo colaborativo, en pequeño grupo, gran grupo… El maestro será un mero guía de trabajo y facilitador de los recursos, será el alumno el responsable de crear su propio aprendizaje. Utilizaremos siempre como herramienta básica de trabajo, materiales auténticos como publicaciones auténticas de estos países y sobre todo e imprescindible, las Tics, que son una gran herramienta, accesible, barata y sobre todo es una ventana al mundo real.

Durante el curso pasado y anterior llevamos a cabo una primera actividad en un colegio bilingüe y hemos constatado que éste método facilita el aprendizaje de lengua extranjera al alumno, aumenta su motivación y el aprendizaje es más global y realista, por lo tanto, decidimos llevarlo a cabo por tercer año. Pero esta vez, con una dificultad añadida: llevarlo a cabo en un CRA, en tres localidades diferentes, alumnos de diferentes niveles trabajando a la vez. Antes del comienzo de la actividad se pasa un test de inteligencias múltiples a cada alumno que servirá de base a la hora de elaborar las actividades y para que a su vez estas actividades cubran las necesidades de todos los alumnos. Así, todos los alumnos se sentirán identificados con al menos una actividad.

Marco teórico

La cultura es algo inherente al ser humano el cual pertenece a un grupo determinado. Por medio de ella, se desarrolla la lengua y la forma de actuar que es lo que define al grupo.

En el Marco Común de las lenguas se habla una y otra vez de adquirir la competencia comunicativa, así el lingüista Dell Hymes (1974) definió competencia comunicativa como término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias.

Para la adquisición de la competencia o enfoque plurilingüe, la escuela debe recurrir a las capacidades que ya posee el individuo y trabajar en base a ellas. El fin será desarrollar las competencias de ambas lenguas, así como sensibilizar a los alumnos hacia el respeto de nuevas culturas, costumbres y hacia la diversidad lingüística.

Aculturación

Cuando encendemos la tele en el salón de nuestra casa, son las 13:30 horas y la presentadora nos dice, ¡Buenos días, les damos la bienvenida a las mañanas de la uno…! A nadie le sorprende, que diga buenos días. Si dicen a esa hora ¡buenos días!, en Inglaterra, llamaría la atención, porque allí a esa hora la gente ya comió y tendrían que decir ¡buenas tardes! Algo tan sencillo como esto, forma parte de la cultura de un país. Parte imprescindible e inseparable de la lengua. La forma de vida de los habitantes, sus costumbres, festejos, marcan la evolución de la lengua, que como todos sabemos es la parte viva de la sociedad.

Trujillo Sáez. F. (2005) Trataremos cultura como elemento que emana de la sociedad, a la cual, a su vez, estructura y da sentido. La cultura es algo externo que interiorizamos mediante un proceso de aprendizaje, algo de lo que no somos responsables y que no podemos modificar.

La aculturación es definida por Brown (1994) como "the process of becoming adapted to a new culture". Es decir, el proceso por el cual nos adaptamos a una cultura nueva. Este proceso viene directamente ligado al lenguaje, ya que este es el medio por el cual nos comunicamos con los miembros de otras culturas.

Si seguimos hablando de aculturación como "conjunto de contactos e interacciones recíprocas entre las culturas" y debido a que vivimos en un mundo global, y que gracias a la televisión, internet… la cantidad de influjos culturales que recibimos de todas partes del mundo, debemos acabar aceptando fiestas como el Halloween, que se han ido incorporando en nuestra cultura y desplazando o interactuando con nuestro "Día de los Fieles Difuntos o Día de Todos los Santos". Otro ejemplo es Santa Claus o Papá Noël que se ha introducido en nuestras casas, colocándose en nuestros belenes de navidad junto a los tradicionales Reyes Magos. (Nóvoa Presas, 2011, 248-250)

Para aprender una lengua se tenga la edad que se tenga, es necesario conocer la sociedad en la que tiene lugar esa lengua, cuándo dicen qué expresión, cómo hablan las madres a los niños, cómo se relacionan los adolescentes… La teoría de Schuman (1978), predice que la forma en que los aprendices de segundas lenguas consigan adaptarse, o aculturizarse, social y psicológicamente al grupo de la segunda lengua, determinará el nivel de éxito en el aprendizaje de la misma. El alumno parte de su propia cultura, costumbres, tradiciones y paralelamente a la adquisición de la segunda lengua adquiere la segunda cultura, que tendrá que adaptarse a los esquemas previos, los cuales serán modificados, hasta que se produzca una adaptación y un esfuerzo por recomponer los nuevos esquemas con los ya establecidos.

Plurilinguismo

En los últimos años, el concepto de plurilingüismo ha ido adquiriendo gran importancia en el Consejo de Europa sobre el aprendizaje de las lenguas, de forma que se incluye en el Marco Común Europeo de las Lenguas.

Hasta ahora se hablaba de bilingüismo para referirnos a la persona que tiene un control nativo de dos o más lenguas … En el Marco de referencia, se va más allá y se habla de concepto más amplio que abarca no solo el control o dominio de la lengua. Esto dará lugar a competencia plurilingüe y pluricultural que "según el Marco de referencia" es la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona domina varias lenguas y posee experiencias de varias culturas. Así el bilingüismo es sólo una faceta del plurilingüismo. Por lo tanto el alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas que no se relacionan, todo lo contrario, adquiere interculturalidad y se convierte en plurilingüe. (Nóvoa Presas, 2011, 245-247)

Todas estas teorías avalan la idea de que no es posible el uso de lenguas de forma aislada, cuando adquirimos una segunda lengua o incluso otra tercera, estas interactúan en nuestro cerebro de forma que en ocasiones interfieren unas con otras. Así, se podría definir plurilingüismo como la capacidad del individuo para interactuar en diferentes lenguas. El plurilingüismo destaca la integración de conocimientos lingüísticos que van surgiendo de la experiencia personal de cada individuo. En otras palabras, el individuo adapta el conocimiento lingüístico de la nueva lengua a los esquemas mentales ya adquiridos en su lengua materna y de esta forma ambas interactúan en un mismo compartimento mental. Este hecho que ya se había tratado anteriormente, en la que se defendió que las oraciones, siguen unos modelos establecidos que forman la estructura general del lenguaje. Cuando el alumno aprende la segunda lengua L2, transfiere las estructuras de la primera lengua L1, o lengua materna, a las oraciones que construye en la lengua extranjera, las modifican e incluso se producen interferencias entre las dos lenguas.

Esto explicaría que la mayoría de los gallegos (por ejemplo), al hablar en español, no utilicen los tiempos compuestos, pues en la lengua gallega no existen estos tiempos. Al acomodarse las dos lenguas en el mismo compartimento mental, una lengua siempre influye en la otra.

En los inicios de adquisición de la segunda lengua los individuos pueden conseguir algún grado de comunicación si utilizan todas las posibilidades del bagaje lingüístico ya interiorizado y ponen en práctica formas alternativas de expresión como mímica, expresión facial, gestos…

¿Por qué L.A.L?

¿Qué fue primero, el lenguaje o la cultura? Sin lenguaje no hay cultura y sin cultura el lenguaje no se sustenta. En este proyecto, pretendemos partir de la cultura como núcleo temático y a partir de ahí, enlazar conocimientos inter disciplinares. Siempre diferenciándose clarísimamente de la metodología CLIL, en que nosotros

trabajaremos cultura de los países anglosajones, (en este caso concreto, pero la metodología pretende servir para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera) relacionada con el tema a trabajar, nunca contenidos aislados. Durante el curso 2013-2014, llevamos a cabo una primera actividad en dicha actividad, partimos de un conocidísimo cuento muy arraigado entre la población británica (The Gingerbread Man) que nos llevó a un aprendizaje significativo, ameno y global, enlazándolo con contenidos relacionados de historia, cocina, geografía, canción... de la cultura británica. Con este proyecto, pretendíamos probar que a partir de un núcleo temático cultural, en cualquier materia pero sobre todo en lengua extranjera, el aprendizaje de la lengua a través de su propia cultura facilitaría su comprensión y un aprendizaje más intuitivo por su inmersión total. El curso siguiente se puso en práctica otra vez la metodología LAL, con el tema The Town, pero esta vez se hicieron un pretest y postest cualitativo y cuantitativo, con grupo de control y experimental. Con él concluimos que los alumnos con este método, obtienen los mismos resultados o muy parecidos en el exámen tradicional, pero en cuanto al cualitativo los niños claramente prefieren trabajar con este método. El maestro comprobó que la participación era más activa y la motivación mayor.

Todo proceso educativo tiene como finalidad última lograr que el estudiante incorpore dentro de su estructura personal el conocimiento aprendido. Para lograrlo, el alumno tiene que tener una valoración positiva ante la propuesta pedagógica, es decir, estar motivado. Corder (1967) señaló la motivación como importante factor en el aprendizaje de la lengua. Podemos hablar de motivación intrínseca, que es la que quién aprende lo hace por necesidad, no como en la motivación extrínseca que lo hace por el reconocimiento externo. Para fomentar la motivación intrínseca el educador debe crear la necesidad de comunicarse.

El docente debe tener en cuenta también factores individuales, como si sus alumnos son introvertidos o extrovertidos, la dosis de inseguridad, estrés, frustración y/o apatía. La percepción que el alumno tenga de sí mismo será importante en el ambiente de aprendizaje

El aprendizaje de idiomas tradicionalmente consistía en traducir frases, el aprendizaje de reglas gramaticales, y se prestaba poca o ninguna atención a la parte oral de la lengua. Afortunadamente eso ha cambiado mucho en los últimos años, avalado por el Marco Común de las lenguas Europeas y la ilusión de muchos maestros que ponen su granito de arena día a día intentando innovar en sus clases. Ésta es la razón que me lleva un año más a poner en práctica este método experimental.

Con L.A.L. Learning Alive Language through its culture, pretendemos introducir en la enseñanza del idioma extranjero todas las ventajas de las tecnologías de la información y de los recursos a nuestro alcance. Siempre bajo el paragüas de que todo lo trabajado forme parte de la cultura de los países de habla inglesa, francesa, italiana… Puesto que, todo lo que sucede en la sociedad cada día, influye modifica y justifica su lengua.

Este curso 2015-2016 se lleva a cabo en C.R.A. Se nos plantea una dificultad añadida, en un cole rural las clases se dan al mismo tiempo a diferentes niveles educativos de niños de diferentes edades.

Para la realización de la metodología, lo primero que hacemos es un test de inteligencias múltiples a cada alumno. wwwpsicoactiva.com Con ella observamos en qué inteligencia destaca cada alumno para intentar que todas las actividades trabajen al menos una inteligencia y de esta forma todos los alumnos se sientan más identificados con las actividades propuestas. Nos basamos en la teoría de Howard Gardner.

Inteligencias Múltiples

El Dr. Howard Gardner es profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples. En contraste con la mayoría de las teorías mencionadas antes, la Teoría de las Inteligencias Múltiples es pluralista. Gardner (2006) reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Esta teoría demuestra que cada alumno es único y responde a esto mediante el desarrollo de la instrucción basada en las diferencias de los alumnos. Gardner (2006) explica que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades bio-psicológicas que mejoran con la edad. Él considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, inteligencias, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006).

Hay ocho inteligencias que el Dr. Howard Gardner ha reconocido en todos los seres humanos: la lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista. Además, es posible que haya una inteligencia existencial. Lingüística, Esta inteligencia supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje. Musical, facilidad para todo lo que tiene que ver con leer, componer…música. Lógico-matemática, habilidad de solucionar problemas lógicos. Espacial, capacidad para comprender el espacio y las tres dimensiones. Corporal-Kinestésica, capacidad de usar el cuerpo y moverse por el espacio. Intrapersonal, capacidad para conocerse a sí mismos. Interpersonal, capacidad para observar a otras personas y relacionarse con ellas. Naturalista, sensibilidad con las cosas de la naturaleza, plantas rocas…

La teoría de las inteligencias múltiples nos parecen imprescindibles en nuestro trabajo, si sabemos cómo funciona el cerebro del niño, sus preferencias y aptitudes, tendremos más facilidad para ayudarlo a alcanzar los mismos objetivos pero adaptados a sus necesidades. Tendemos a reñir al niño que no se está quieto en la silla, y no nos damos cuenta que puede ser que en ese alumno predomine la inteligencia Kinestésica y aprenda con más facilidad si se mueve, interactúa y manipula. Por eso les hice un test de inteligencias múltiples, que nos ayudó a conocer al alumnado y planear las actividades que llevamos a cabo.

Trabajo por Proyectos

Hoy en día están muy en auge el trabajo por proyectos, y aunque esta metodología tiene mucho en común, no pretende en ningún caso ni copiar ni imitar su

metodología, aunque debido a sus numerosos puntos en común, podríamos beneficiarnos de su experiencia.

Un proyecto es un conjunto de actividades organizadas y elaboradas de forma sistemática, que se realizan con el objetivo de resolver un problema determinado. Dicho problema puede ser una cuestión, un deseo de aprender y conocer, la creación de un producto, la comprobación de una hipótesis, la solución de una dificultad, etc. (Tobón, 2006)

Según explica Sergio Tobón (2006) en su artículo "Método de trabajo por proyectos", los proyectos tienen las siguientes características principales: Orientación a unos usuarios determinados. Enfoque único en la consecución de una meta. Establecimiento de un comienzo y un final. Descripción de actividades enlazadas entre sí. En una metodología basada en el trabajo por proyectos, los roles del docente y el discente dejan de concebirse de la manera tradicional y estos dos agentes pasan a adquirir nuevas funciones y responsabilidades.

Con nuestro trabajo L.A.L. cumplimos la mayoría de las características, pero nos diferenciamos también en muchos puntos.

El maestro se basa en el currículo obligatorio y sobre este, crea un núcleo temático basado en un país de habla extranjera, su cultura, historia, geografía, música, prensa, gastronomía, literatura y siempre utilizando materiales auténtico y uso de las TICs como ventana abierta al mundo.

Relación Maestro de lengua extranjera vs TICs.

El maestro TIC debe diseñar, adaptar y programar sus clases teniendo en cuenta las diferentes inteligencias de sus alumnos, los tiempos de actuación, que son siempre muy diferentes a la organización del trabajo con libro de texto. Las actividades con Tics siempre son mucho más difíciles de programar porque debemos tener en cuenta los fallos técnicos, la emoción de los niños que ralentiza la clase…. Siempre tenemos que tener actividades y recursos alternativos por si algo falla.

La cultura como eje vertebrador de estudio

Vygotsky afirma que no se puede entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Del mismo modo no se concibe la enseñanza de la lengua extranjera de forma aislada, necesita de su cultura para ser entendida.

Nuestro propósito se encuentra recogido en el Marco Europeo de las Lenguas dentro de las competencias a alcanzar por los estudiantes de lenguas extranjeras: Sociocultural knowledge.

Metodología

Una vez que hemos hecho el test de inteligencias múltiples, seleccionamos un país o ciudad del mundo donde se hable la lengua a estudiar que mejor se adecúe para alcanzar los objetivos contenidos y competencias de nuestro currículo.

Investigamos sobre ese país, y seleccionamos aspectos de geografía, historia, vegetación y/o fauna, canción tradicional, receta de cocina típica, periódicos, literatura, TV, radio… o cualquier aspecto de su cultura que nos sea útil.

Este curso hemos elegido Nueva Zelanda: Llevamos a cabo esta metodología en CRA Ribera de Cañedo. Esta metodología lleva poniéndose en práctica durante los últimos cuatro cursos escolares. Los dos primeros en un cole bilingüe de Salamanca, CEIP Piedra de Arte de Villamayor, en 3º y 4º de Primaria. Y otros dos cursos en CRA Ribera de Cañedo a todos los niveles de Primaria. Hemos trabajado Londres, The Town. Reino Unido, The Gingerbread Man, y Animals in Australia.

Recursos

- Utilizaremos tres aplicaciones móviles: Duolingo, Códigos QR y Quiver. Con Duolingo comenzaremos a introducirnos en el mundo de la Gamificación. Con los códigos QR accedemos fácilmente a todos los vídeos de la unidad. Con Quiver lo que trabajamos es la realidad aumentada.
- Llevamos a cabo tres proyectos E-Twinning cuyo objetivo es promover y facilitar el contacto, el intercambio de ideas y el trabajo en colaboración entre el profesorado y el alumnado de los países de Europa a través de las Tics.
- Butterflies across Europe fue propuesto por: Dave Sherratt Inverness, Reino Unido.
- All about school, grabamos un video presentándonos y enseñando nuestro colegio a niños d**e** Opole en Poland. A su vez los niños de Polonia nos envían su vídeo usando la lengua inglesa para presentarse y enseñarnos su colegio

.- Skype: Hablamos con niños de 6-7 años de un colegio de Manchester, Inglaterra.

- Literatura, Trabajamos un cuento típico Neo Zelandés titulado: How the Kiwi Lost Its Wings .Kiwi, el personaje protagonista de la historia, es a la vez un animal propio de la fauna de Nueva Zelanda.

-Damos nuestros primeros pasitos en la Flipped Classroom, es un modelo pedagógico que transfiere el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula**.** En nuestro caso hemos grabado las partes de gramática que queremos trabajar, y los propios alumnos serán los actores de los videos que trabajarán en casa.

-Paseamos por las calles de Nueva Zelanda gracias a Google Maps Street View.

-No podría faltar en nuestro método una Canción Típica, el Himno de Nueva Zelanda**.** En Inglés y Maorí.

-Trabajamos un poquito de Historia, Geografía, Fauna…Visionamos videos en los que se nos explica lo más representativo de Nueva Zelanda.

- Fundación Vicente Ferrer. Programa School to School En este programa nos hermanamos con un colegio de la India. Intercambiamos un dossier con la cultura de nuestros países.
- Cocinar en clase es siempre muy motivador, por supuesto lo incluimos en nuestra metodología, en este caso cocinamos un típico pan de Kiwi.

- Interactuamos con Periódicos de Nueva Zelanda on-line y manipulamos revistas Británicas y estadounidenses, en papel. Buscamos en ellos información que tenga que ver con lo estudiado en la unidad de Nueva Zelanda a lo largo de estas cuatro semanas a modo de repaso y evaluación

Resultados

Curso 2015-2016 Se llevó a cabo la experiencia según lo planificado. La reacción de los niños ha sido muy positiva, han puesto mucho empeño e ilusión en cada actividad. Trabajaron con mini portátiles, que a la vez que trabajamos la lengua extranjera, trabajaban con el procesador de texto, internet… Siempre traían algún trabajo elaborado en casa. La relación entre los alumnos mayores y los pequeños fue muy positiva, unos ayudaban a otros. En cuanto a la gramática y el vocabulario, los pequeños aprendieron muchas cosas fuera de sus requisitos mínimos y los mayores repasaron cosas que ya habían estudiado y olvidado también. Las recetas de cocina ha sido una de las mejores experiencias para ellos, les encantó interactuar con los ingredientes de las recetas y luego probarlo.

Cuando les preguntamos por su percepción sobre esta metodología, todos los niños destacan que han disfrutado, y claramente manifiestan su deseo de seguir trabajando así en lo sucesivo. Consideran que su aprendizaje ha sido más amplio divertido y motivador. La mayoría destaca que le ha gustado sobre todo trabajar con las tecnologías de la información y la cantidad de recursos que ésta ofrece.

Curso 2014-2015 Como se mencionó anteriormente, durante este curso se trabajó el Topic "The Town" (Londres) Este curso, se llevó a cabo la experiencia con dos grupos de alumnos de tercero de primaria, un grupo control con los que se siguió la metodología tradicional y otro experimental, que estudiaron el tema a través metodología LAL. Se hizo un pretest cuantitativo a los dos grupos cuyos resultados fueron muy similares, en el postest cuantitativo, los dos grupos habían adquirido los conocimientos mínimos. La diferencia la obtuvimos en la observación entre el pretest y postest cualitativo, en el grupo experimental la diferencia es Muy significativa favor de LAL. En cuanto al grupo control no encontramos diferencia, puesto que no ha habido manipulación.

Diferencias de medias entre muestras correlacionadas:
Análisis del instrumento cualitativo:

Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	PRETEST	3,39	46	1,468	,216
	POSTEST	6,21	46	1,689	,249

Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	PRETEST y POSTEST	46	,231	,122

		t	gl	Sig. (bilateral)
Par 1	PRETEST - POSTEST	-9,734	45	,000

Como puede observarse, en los resultados de la pueba t, nos aparecen diferencias estadísticamente significativas a favor del postest (t=-9,73,4; p<0,001).

El resultado es que no han existido diferencias estadísticamente significativas en el PRETEST, entre el grupo experimental y el control.

Tampoco en el POSTEST, se observan diferencias estadísticamente significativas entre el grupo experimental y el control.

Gráfico: Se observa como los dos grupos han mejorado, aunque no de manera significativa (que pueda ser generalizable).

<u>FIABILIDAD</u> DE LA PRUEBA: El valor es bajo… habría que añadir más sujetos para poder calcular este índice de forma más precisa…

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,764	16

Conclusión

Esta experimentación didáctica nos abre una nueva puerta hacia un aprendizaje de un segundo idioma de forma global y significativa pero siempre sobre la base del cumplimiento del currículo estipulado por la Ley. Se proponen nuevos temas, nuevas actividades y sobre todo nuevos países de habla Inglesa no trabajados tradicionalmente además de Reino Unido, E.E.U.U, tenemos Sudáfrica, Australia, Malta…

El objetivo final de cualquier maestro de una lengua extranjera, es que el alumno alcance una competencia comunicativa, como hace referencia el Marco Común Europeo de las lengua.

Una vez seleccionado el Topic, se van preparando las actividades en base al país a trabajar, su cultura, canciones típicas, geografía, historia. Ya que la cultura es un término imprescindible e inseparable de la lengua. La lengua es la parte viva de un país, mediante la cultura, tradiciones, festejos, la lengua se va modificando y adaptando a los nuevos tiempos. Si además, conseguimos que el alumno esté implicado en su propio aprendizaje, el resultado será sorprendente.

La autora de LAL, ha elaborado una programación para infantil y primaria con vista a futuras experimentaciones, hasta conseguir que sea susceptible de implantar en las aulas.

Referencias bibliográficas

Asher, J. Y García, R. (1996). *The Optimal age to learn a Foreign Language, Modern Language Journal*

Bourhis, R. (1990). *Social and individual factors in language acquisition: some models of bilingual proficiency* Harley; Allen

Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy"* Longman.

Brown, H. D. (1994*). Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy"* Prentice Hall.

Canale, M. Y Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing.* Applied linguistics vol. 1, n.º 1.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax* Cambridge, Massachusetts, MIT Press.

Common European Framework of Reference for Languages. (2001). CUP.Cambridge

Corder, S.P. (1967). The significance of learners' errors. IRAL, 4, 161-170. (Traducido al español en: Muñoz Liceras 1991, pp. 31-41).

Common European Framework of Reference for Languages.CUP. Cambridge.2001

Consejo de Europa. 2002

Ellis, Rod. (1995). *Understanding Second Language acquisition.* Oxford: Oxford University Press.

Gardner, H. (2006). Multipleintelligences: New horizons. Nueva York: Basic Books.

Hymes, D. H. (1974). *On communicative competence*, en PRIDE 1972 y Holmes Hymes, D. *Foundations in sociolinguistics: an ethnographic approach*. Filadelfia, University of Pennsylvania Press.

Mehler, J Peter Jusczyk, P. (1998) *A precursor of language acquisition in young infants*. CNRS and EHESS, Paris, France

Knapp Mark, L. (1996). *Interpersonal relations: Interpersonal communication. Allyn and Bacon*. Boston.

Krashen, S. D.(1982). *Principles and practice of second language acquisition*, Oxford, Pergamon.

León Portilla, M. (1997). *Pueblos originarios y civilización.* Revista, América Indígena, México. D.F. 57, (3-4) 7-28.

Nóvoa Presas, C.E. (2011). *Adquisición de la lengua materna como base de enseñanza y aprendizaje de segunda y sucesivas*. Papeles Salmantinos de educación. UPSA. 15, 241- 254.

Pérez Frances, M.J. (1997). *Interculturalidad vs Aculturación.* Pedagogía Magna, 393-397. 2011

Piaget, J. Psicología y pedagogía. Ariel. Barcelona.

Schumann, J. (1978). *The acculturation model for second language acquisition*. Newbury House.

Shumann, J. (1975), *Affective factors and the problem of age in second language acquisition, in Language* Learning 25, 209-235.

Steven Pinker. (1995). *El instinto del lenguaje.* Madrid. Alianza.

Tobón, Sergio. (2006). *Método de trabajo por proyectos*. Madrid. Unined.

Trujillo Sáez, F. (2005). *En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua*. Porta Linguarom. 23-39.

Vygotsky, Lev. (1962). *Thought and Language. Studies in communication.* Cambridge, M.A. US: Mit Press.

CLAVES METODOLÓGICAS PARA GARANTIZAR EL APRENDIZAJE DE UN 2º IDIOMA (INGLÉS) EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN INFANTIL.

Mónica Redondo Pérez
Susana Ortego García
Brains Nursery Schools Madrid.

Resumen: En esta comunicación desarrollamos la importancia de especializar la metodología de la enseñanza del inglés como 2º idioma en E.I. para obtener los mejores resultados y las claves de la misma. Además transmitiremos cómo hemos evaluado dicha metodología, y la efectividad de sus resultados, mediante la certificación oficial del nivel oral de inglés de todos los alumnos de 4 y 5 años.

Palabras clave: educación infantil, moción, valores

Abstract: We would like to expand the importance of specializing in English as a method of teaching as the 2nd language of child education and the key to obtain the best results.
Furthermore, we would like to transmit how we evaluate such method and it´s effective result through the official certificate of the 4 and 5 year olds student´s level in oral English.

Key words: Kindergarten, emotions, values

Introducción

En las últimas décadas los avances en neurociencia han avalado el papel clave de la etapa de 0 a 6 años, situándose en este momento ventanas de oportunidades, conocidas como periodos críticos o sensibles, en los que el cerebro de los niños es más receptivo a las experiencias del entorno.

Durante estos primeros años la educación infantil puede favorecer la construcción de conexiones neuronales que servirán de cimiento para el desarrollo intelectual, social y emocional a lo largo de la vida y que sin las oportunidades que ofrece la etapa infantil podrían no llegar a desarrollarse de forma adecuada o no en todos los casos.

Por tanto conocemos que el desarrollo óptimo de capacidades básicas en edades tempranas, fruto de la exposición a estímulos en la cantidad y calidad adecuada, garantiza que el alumno tenga éxito en las diferentes etapas educativas.

De ahí que se justifique el inicio temprano de la enseñanza de varios idiomas y que en los centros que trabajamos en esta etapa, no se entienda nuestro proyecto si no se hace especial hincapié en ello. Esta base trabajada de forma adecuada en educación infantil, es la que va a permitir que el alumno brille en primaria; por tanto dado que cualquier proyecto educativo que se precie debe hacer hincapié en el desarrollo de la competencia oral y escrita del alumno en varias lenguas, es clave y para que esto sea real, el trabajo que se realiza en educación infantil y este trabajo es el que de forma

decisiva marca el nivel y la facilidad de los alumnos en el aprendizaje posterior de idiomas.

Por ello, es importante que exista una garantía para los padres y la comunidad educativa (proyecto educativos de primaria y ESO) de que el trabajo en educación esta "hecho" al concluir esta etapa.

La certificación del nivel de inglés

El objetivo no es que el alumno que llegue a un determinado nivel certifique de forma oficial el nivel de inglés, es decir seleccionar a los mejores. Atendiendo a la neurociencia y conociendo que todos pueden aprender idiomas en esta etapa, el objetivo pasa a ser que todos los alumnos de de 2º y 3º de educación infantil sean evaluados de forma externa, oficial y reconocida internacionalmente y que todos acaben su etapa infantil con un determinado nivel oral de inglés que puede ser "medido" y que facilite el trabajo en la enseñanza de idiomas a partir de los 6 años.

Una experiencia que avala que esto es posible es el trabajo que hemos desarrollado en las Escuela Infantiles Brains Madrid desde el año 2011 hasta la actualidad, donde todos los alumnos matriculados en 2º y 3º de Educación Infantil obtiene el nivel Grade I y II de los exámenes GESE de Trinity College London.

De ahí que realmente mostremos que el desarrollo de idiomas no va unido a la competencia individual del alumno que está expuesto al idioma en edades tempranas si no que la competencia o capacidad del alumno más la metodología apropiada (estímulo-ambiente/oportunidades), hace que todos los alumnos puedan desarrollar o alcancen un nivel determinado y evaluado objetivamente.

A continuación pasamos a exponer cuáles son las claves de trabajo y la metodología que puede garantizar que niños de cero a seis años cuya lengua materna no es el inglés y cuyo contexto cultural es el español certifiquen el nivel de inglés, sin excepciones en edades tempranas.

Claves

Educación y clima emocional

Para conseguir que todos los alumnos consigan un elevado nivel de inglés en su dimensión oral y la certificación de dicho nivel, es importantísimo centrar parte de nuestro esfuerzo en la educación emocional de los niños de 0 a 6 años. Atender todas sus necesidades (físicas, cognitivas, de juego, de relación social…), pero sobre todo las afectivas y emocionales.

Desde el primer momento dicho esfuerzo debe ir enfocado a que el niño se adapte al centro escolar sin demasiada dificultad. Para ello se debe trabajar de manera conjunta entre padres y profesionales, con el fin de procurar al niño una adaptación progresiva, en donde el tiempo se vaya incrementando, a medida que el alumno se sienta más seguro y confiado.

El mayor esfuerzo ha de realizarlo el profesorado que se dirige desde un primer momento a los niños en inglés, siendo para la mayoría de ellos la primera

vez que se enfrentan a dicho idioma. El niño debe sentirse aceptado y acogido en un clima de afecto y tranquilidad, atendido en todas sus necesidades a pesar de no tener en un principio la capacidad para poder solicitarlas, y entendido por las personas que se dirigen a él , aunque éstas lo hagan en otro idioma. Es esencial para un adecuado desarrollo lingüístico y para trabajar la autoconfianza y la seguridad en sí mismo, permitir al comienzo que el niño se exprese, sea en el idioma que sea, sin que se corte en ningún momento el flujo comunicativo.

Tan importante como que el niño se sienta entendido desde un primer momento, es que él también vaya siendo capaz de comprender en un corto periodo de tiempo mensajes básicos, frases nuevas y vocabulario habitual referido a las rutinas y a otros temas que le permitan ir avanzando en el conocimiento de su entorno. Por este motivo, los profesionales que trabajan con una segunda lengua deben hacer un amplio uso de material visual de apoyo y de lenguaje gestual y corporal que acompañen los mensajes orales que se quieren transmitir.

Otro aspecto fundamental es procurar un ambiente de afecto y seguridad en donde el niño pueda ir desarrollando unas bases sólidas de autoestima, confianza en sus posibilidades y capacidad de acción, a la vez que curiosidad y gusto por aprender de manera natural, y con el mínimo esfuerzo por su parte, un segundo idioma. Despertar en él el placer de sentirse capaz.

Nuevamente hay que resaltar el trabajo de los profesionales especializados en esta etapa, y cuya labor es conocer los hitos evolutivos, adecuarse al ritmo de cada alumno para poder individualizar la enseñanza en función de las características y necesidades que tengan, contar con las estrategias adecuadas para comprender a los alumnos y hacerse entender por ellos y emplear los recursos pedagógicos adaptados a cada edad.

Asimismo es importante que el espacio esté ideado y preparado para ellos. Debe ser lo suficientemente estimulante para que funcione como elemento motivador, pero a la vez lo suficientemente asequible y adaptado para que el niño lo pueda explorar con libertad y se pueda desplazar por él con total seguridad.

Las rutinas son otro punto clave que debe ajustarse bien en esta etapa para que pueda servir como vehículo de aprendizaje, y permita alcanzar los objetivos marcados para la adquisición de la segunda lengua a lo largo de los distintos cursos por los que debe pasar el niño durante la etapa infantil. Una metodología basada en las rutinas que procuran al niño un marco de referencia para poder orientarse espacio-temporalmente. También le permiten ir asimilando el nuevo idioma de una manera natural y divertida sin que haya una consciencia de aprendizaje, ya que desde las rutinas y la repetición de una estructura similar día a día en el aula, los alumnos irán incorporando vocabulario nuevo al ya existente y creando una estructura lingüística de manera similar a cómo aprenden su lengua materna.

El mantenimiento de las rutinas es deseable para que el niño sea capaz de anticipar y adaptarse mejor a las situaciones, pero de igual modo hay que dejar que la novedad y la sorpresa irrumpan en el día a día en forma de nuevas actividades y propuestas, para poder mantener su atención y motivación. Este punto es clave, y lo saben bien los profesores que trabajan un segundo idioma con los niños, pues

la atención tiende a dispersarse con más facilidad, y se debe realizar un esfuerzo mayor para captar con los recursos adecuados, la atención de todos los alumnos.

Estimulación de calidad

La ciencia ha descubierto que las experiencias y la estimulación precoz cambian en realidad las estructuras físicas del cerebro. Los niños tienen un potencial por desarrollar **y la estimulación de calidad constituye la diferencia para que** los niños tengan un desarrollo óptimo y **sean adultos capaces** y con oportunidades intelectuales a lo largo de su vida. Hasta hace poco, se desconocía lo decisivo que eran las experiencias en la etapa de educación infantil para el establecimiento de conexiones neuronales, pensando que todo ocurría de forma más o menos automática y que estaba programado por los genes y surgía con la maduración física de cada individuo. **Las experiencias que ofrezcamos a los alumnos-as al principio de su escolaridad, sí que le darán la oportunidad de orientar al niño en la dirección apropiada.** Desde la rutina diaria hasta sus encuentros más excepcionales, los retos que los maestros-as ayudemos a superar a nuestros alumnos-as durante la etapa 0-6 años influirán para que él conserve su curiosidad natural, refuerce sus capacidades intelectuales innatas, se sienta seguro en las situaciones nuevas y confíe en otras personas. En pocas palabras, estos **primeros años nos ofrecen oportunidades maravillosas para ayudar a los niños-as a ser todo lo que puede ser.**

¿Por qué en la etapa 0-6?

La capacidad que tiene cada una de las neuronas para desempeñar funciones nuevas se llama "plasticidad cerebral" .Existen ventanas de oportunidades conocidas como períodos críticos o sensibles, en los que el cerebro de un bebé/niño es más receptivo a las experiencias del entorno y que los profesionales de la educación infantil debemos conocer para acompañar y estimular el crecimiento emocional, cognitivo, social y motriz de los más pequeños.

Si trabajamos desde la estimulación temprana, y **contando con los profesionales adecuados, y ayudando a los papás a respetar el ritmo de su niño, a retroalimentarlo** eficientemente y a descubrir, asesorar, estimular sus aptitudes, así como a estimular y equilibrar sus debilidades, entonces estamos trabajando en un **terreno preventivo** y sensibilizador que **evitará problemas escolares futuros** (a partir de primaria) y hará niños capaces o con desarrollo de sus *inteligencias.*

Un ejemplo de periodo sensible es el que tiene relación con el aprendizaje de idiomas, de ahí que, conociendo la exigencia futura de nuestros niños-as en cuanto al dominio de lenguas, damos prioridad a la estimulación multilingüe, y al dominio correcto de dos idiomas: **español e inglés,** llegando con 5 años a desarrollar la lecto- escritura en ambos idiomas.

El momento óptimo para aprender un idioma va desde el momento de nacer

hasta la edad aproximada de 10 años, aunque es **mejor** cuanto antes **(antes de los tres años).**Debido a esa plasticidad pueden aprender con facilidad y sin acento. El aprendizaje temprano de una segunda lengua les supondrá:

- La adaptación al nuevo idioma, es más fácil, no hay rechazo.
- El comenzar antes de los tres años garantiza que el aprendizaje es más natural.
- Se adquiere una pronunciación perfecta mientras se va adquiriendo la nueva lengua de manera natural.
- Nos garantiza que todos han comenzado el aprendizaje de un segundo idioma en el primer ciclo de E.I. . Antes de acabar la etapa infantil y con la metodología y estimulación apropiada pasan a hablar espontáneamente ese segundo idioma.
- Los niños que aprenden dos idiomas desde una temprana edad adquieren "facilidad" para el aprendizaje de una tercera lengua.

Cuando hablamos en nuestro caso de estimulación de calidad e idiomas es porque el enfoque de la metodología aplicada en BNSM, no pone hincapié exclusivo en la estimulación verbal o del inglés, sino en una estimulación sí de calidad con un enfoque global que facilite y posibilite la adquisición y uso de un segundo idioma en la etapa de educación infantil y en estrecha colaboración con los padres.

Departamento Psicopedagógico

La función del departamento psicopedagógico es un elemento clave a la hora de conseguir que todos los alumnos alcancen a la edad de 4 y 5 años una certificación de su elevado nivel oral de inglés.

Dicho departamento está formado por profesionales adecuados y especializados en esta etapa del desarrollo: psicólogas, psicopedagogas, logopedas, psicomotricistas, especialistas en atención temprana…

Desde los primeros cursos, el departamento desarrolla labores de apoyo al alumnado, al profesorado y asesoramiento a padres. Una de sus principales funciones consiste en implementar en las aulas un programa centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional. A través de este programa, los alumnos desarrollarán una serie de habilidades básicas que les permitirán entre otras muchas cosas, enfrentarse con confianza y seguridad a los nuevos aprendizajes y a los retos académicos que vayan teniendo lugar en su vida escolar. Se debe poner especial énfasis en el control de las emociones, el conocimiento de uno mismo, la autoconfianza, las habilidades sociales y el desarrollo de una adecuada autoestima. El trabajo diario de las emociones a través de actividades motivadoras, en dónde el niño se siente protagonista, le permite además incorporar estas dentro del aprendizaje del segundo idioma: los niños no sólo aprenden a expresar sus ideas, hacer peticiones y contar sucesos, sino que además aprenden a transmitir cómo se sienten. Se trata de trabajar teniendo como objetivo que el niño hable en inglés, piense en inglés y sienta

en inglés.

Por otra parte, el trabajo que se realiza para procurar al alumno una base emocional sólida a partir de la cual se sienta capaz y seguro de sí mismo, se convierte en un requisito fundamental para la obtención de resultados positivos, ya sea como en este caso en el aprendizaje del inglés, ya sea en cualquier otra materia.

Otras de las funciones y enfoque del departamento psicopedagógico es el apoyo y orientación pedagógica al profesorado en cuanto al diseño, desarrollo y didáctica de la programación y actividades, contando con evaluaciones internas en cuanto la didáctica empleada y su ajuste a cada uno de sus alumnos, partiendo y teniendo muy en cuenta que el lenguaje utilizado no es la primera lengua de la mayoría de los niños-as.

Bases metodológicas

La base principal es partir de los mismos mecanismos en los que se basa el aprendizaje de la lengua materna, como son entre otros: afectividad, crear un entorno natural de aprendizaje (rutinas), lenguaje no verbal…y desde ahí establecemos un itinerario de aprendizaje del que pasamos a nombrar algunos puntos:

Etapa 0 y 1 año

La capacidad de aprender contenidos complejos en la infancia y adolescencia depende de la estimulación adecuada en los primeros años de vida. La plasticidad que alcanza el cerebro de un niño de 2 años no regresa jamás, por ello, en estas edades es crucial el cuidado y la atención al niño y la estimulación que recibe del medio que le rodea.

En esta edad se potencia el dominio eficiente de la lengua materna o contextual. Su seguridad, confianza y bienestar serán las premisas fundamentales para lograr la capacidad de imitar, observar, descubrir… de crecer y de sentirse cada vez más capaz.

Partiendo del bienestar emocional se llega a la adecuación de su madurez a través de actividades motivadoras, donde el juego será la herramienta principal.

Se crean situaciones que beneficien el desarrollo lingüístico, cognitivo, motriz y emocional del niño.

Aprovechando la neuroplasticidad cerebral se crean situaciones donde se presentan estímulos audiovisuales que creen conexiones neuronales en el cerebro del niño, como base de los posteriores aprendizajes, adquiriendo estructuras lingüísticas.

Una de las actividades que potenciará el aprendizaje de inglés en etapas educativas superiores es la estimulación neuronal multilingüe, donde el niño estará expuesto a varios idiomas durante diferentes periodos del día escolar. Todo ello, con el fin de aprender idiomas de manera inconsciente y sin esfuerzo y por supuesto sin interferir en el desarrollo de su lengua materna o contextual. Se aúna el ambiente estimulante y protector.

Etapa 2-3 años: viven en inglés

El objetivo principal es sentirse seguro aprendiendo y desarrollando hábitos de bienestar en inglés. Adquirir un segundo idioma es posible y divertido, ya que la programación se realiza de forma estructurada y clara respecto a los objetivos, actividades,….que hay que llevar a cabo en el aula. Recae el mayor peso en su elaboración en el equipo de coordinación psicopedagógica, que además debe observar directamente en el aula la evolución de los niños y el cumplimiento de la programación.

Es un sistema que exige un sobre-esfuerzo a nivel didáctico por parte del educador al dirigirse a niños cuya lengua materna no es el inglés y para los que el aprendizaje debe ser natural.

La rutina y hábitos tienen especial importancia de cara a favorecer alumnos autónomos, seguros y responsables. Son una parte fundamental de la jornada escolar, en la que el niño, guiado por su profesora, es el protagonista de su aprendizaje. Son momentos fundamentales para trabajar la comunicación diaria con los niños en inglés, ya que al ser intrínsecamente repetitivos se beneficia una adecuada comprensión del idioma.

Etapa 3-4 años: pensamos en inglés

El inglés se incorpora al día a día de los niños de forma natural, divertida y pasa a formar parte de sus procesos cognitivos. De vivir en un ambiente en inglés pasamos a aprender en inglés. Nos basamos en una metodología basada en centros de interés o unidades didácticas y en periodos de conversación en inglés: circle time, complementado con TIC, trabajo por proyectos, rutinas…

Los objetivos de competencia lingüística en inglés serán entre otros: Facilitar la memorización (aparece la frase, estructura gramatical), aumentar el inglés a nivel comprensivo, comprensión más compleja y del vocabulario, más allá del propio de la escuela y de las rutinas o conseguir una adecuada expresión del inglés de forma dirigida (lenguaje repetido).

Etapa 4-5 años: La CLAVE está en el paso al uso espontáneo del inglés: "hablamos en inglés"

¿Cómo se consigue?

En los cursos de 2 y 3 años se ha favorecido la seguridad, la confianza y el afecto y la atención especial a la escucha del niño por parte de su profesora. El aprendizaje del segundo idioma inglés se ha asociado por parte del niño a algo positivo, a la forma de relacionarse afectivamente con su profesora y a la forma de transmitir conocimientos entre alumno-profesora y viceversa. A través de una metodología creativa, viva y relacionada con su vida fuera de la escuela y el

conocimiento de su entorno, llega al niño la necesidad de pasar a comunicarse con sus iguales en inglés. Las actividades son similares a las realizadas en el curso de tres años.

Entre otros objetivos de competencia lingüística en inglés se destacan: trabajar las estructuras gramaticales: afirmación, negación, singular, plural, pasado….,hablar en inglés para enlazar sucesos, regular la expresión oral de forma natural, no se corrige, ser repetitivos y constantes en el uso del inglés, aumentar y perfeccionar el peso didáctico del profesorado y apoyarse y emplear materiales audiovisuales.

La secuenciación de la programación se basa en la experiencia de cómo un niño español es capaz de aprender de forma natural la gramática de un segundo idioma:

- ¿Qué colores introducir y cuándo hacerlo?
- ¿Cuándo meter preposiciones?
- Conceptos espaciales
- Is / are….

Etapa 5-6 años

El curso de cinco años es el último de la etapa de educación infantil, y por tanto, un curso puente hacia la primaria. Es a lo largo de este año cuando se afianza todo lo aprendido y trabajado hasta el momento. También se ha conseguido alcanzar un buen nivel oral en inglés tanto en comprensión como en expresión, y los alumnos son capaces de ponerlo en práctica no sólo en el contexto escolar, sino en otros ámbitos fuera de él.

Durante este curso, los niños aprenden a leer y a escribir casi simultáneamente en español y en inglés. Podemos hablar por tanto de una enseñanza esencialmente bilingüe, ya que el tiempo y las materias se reparten en ambos idiomas.

Desde esta metodología los alumnos no se inician en el proceso lecto-escritor hasta la edad de cinco años. ¿Cuáles son los motivos de esta decisión metodología?

En primer lugar lo que se pretende es que el niño haya alcanzado la suficiente madurez para poder enfrentarse al reto que supone el proceso lecto-escritor con éxito y relativo esfuerzo. Garantizar que todos los alumnos puedan alcanzar dicho objetivo, ofreciéndoles las ayudas pertinentes si es que fuera necesario.

En segundo lugar, aprovechar al máximo los primeros años de vida del niño para dedicarlos a desarrollar las habilidades y requisitos previos necesarios para futuros aprendizajes, tales como atención, percepción, memoria, conciencia fonológica, resolución de problemas…

Es una edad caracterizada por la gran plasticidad cerebral, y por tanto, un momento ideal para dar un peso importante al aprendizaje del inglés, al desarrollo psicomotor, al talento musical y artístico en general y a la educación emocional.

Además del ya mencionado “circle Time” o clase de conversación, existen

otras dos actividades, que vamos a desarrollar a continuación, que son claves para el aumento del nivel de comunicación oral en inglés de los niños de 2º ciclo de educación infantil: actividades del programa de educación emocional y en valores enseñanza a través de proyectos y los cuentos y la dramatización.

BNS Program

A*ctividades del programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional y valores*

En nuestra Escuela Infantil perseguimos una EDUCACIÓN INTEGRAL, se trata de impulsar el crecimiento del niño en todas sus dimensiones y capacidades y no sólo la intelectual-académica.

Desde esta aproximación holística a la persona se trabaja "el aprender a ser" que es sin duda el contenido más difícil de enseñar y aprender y no de los más importantes para la vida.

Desde aquí el Desarrollo de la **"Inteligencia Emocional**" va a tener un gran peso específico en nuestro currículum.

- La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que permiten al individuo conocer y regular sus propias emociones, sentimientos y estados de ánimo y también conocer y empatizar con las de los demás. De tal manera que resulta más fácil la interacción social con las personas que nos rodean.
- Las emociones y estados de ánimo forman parte de nuestra vida y no pueden ni deben evitarse, ya que constituyen respuestas del organismo ante los acontecimientos que nos depara nuestra existencia. Sin embargo, las emociones manifestadas de modo incontrolado, súbito y desproporcionado pueden adueñarse de nuestra razón, impidiéndonos modular nuestro comportamiento según los principios de adecuación personal y social y dificultan la estabilidad emocional en el aula y el aprendizaje.
- Un alumno emocionalmente inteligente es aquel que sabe ganarse a sus amigos, se siente a gusto interactuando, soluciona los conflictos con los demás de forma adecuada, es capaz de escuchar y hacerse oír, es capaz de descubrir cómo se siente otro niño cuando está apenado, es capaz también de experimentar alegría con él....
- Un alumno emocionalmente inteligente es un alumno feliz.
- Algunas habilidades que trabajamos son empatía, autoestima, habilidades sociales, autocontrol…a través de actividades creadas para este fin y que normalmente tienen una continuidad o nexo de unión en casa. Además se emplean como elemento motivador para conseguir desde nuestras emociones y motivaciones la expresión espontánea en inglés.

Projects

Conseguir que niños de educación infantil cuya lengua materna es el español, en un contexto sociocultural español y donde no hay un contacto diario con el inglés, pasen al uso espontáneo y generalizado del idioma no es fácil. A través del trabajo por proyectos se puede conseguir esto gracias a que esta metodología trabajada en inglés:

- Da un sentido al uso del idioma en estas edades
- Permite contextualizar lo que los profesores enseñan en las clases de conversación
- Da un sentido social al uso del inglés, que fuera de la escuela no tienen.
- Consigue que todos lleguen al aprendizaje en cuanto a los contenidos en inglés, pues se trabaja desde las diferentes inteligencias, capacidades y motivaciones de los alumnos de 3 a 6 años
- Despierta la motivación y el sentido de usar espontáneamente el inglés

Story-drama

Se aprovecha la riqueza de este recurso para crear un divertido ambiente de comunicación y aprendizaje de cara a fomentar la expresión oral en inglés, así como la capacidad de comprensión y representación, potenciando los procesos léxicos o de recuperación de palabras, que tienen como cometido elegir entre las disponibles en la memoria a largo plazo.

Se desarrolla la autoconfianza de los niños a la hora de expresarse oralmente en inglés en público.

Referencias Bibliográficas

Amei (2004). La educación de la primera infancia, reto del siglo XXI. EI

Gadner (2010). La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XX. Paidós Ibérica

Goleman (1996). Inteligencia emocional. Kairos

Juárez, A. y Monfort , M. (2002) .Estimulación del lenguaje oral. Aula XXI. Santillana.

Mayor-J. J. y Pinillos, L. (1991).Comunicación y lenguaje. Alambra Universidad.

Shapiro (1999). La inteligencia emocional en los niños. SA, Javier Vergara

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE AICLE

Miriam Pastor Morate

Resumen:El impulso de programas bilingües, aunque acompañado de recursos y medidas como la formación del profesorado, no puede presuponer un inminente impacto metodológico en la praxis del docente. El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre cómo se integra la lengua y el contenido en la enseñanza de un área no lingüística (ANL), detectar algunas de las dificultades más acusadas, así como modelar técnicas y herramientas que favorezcan y faciliten al maestro hacer de la integración un proceso consciente en la planificación y desarrollo de sus clases.

Palabras clave: integración, programación, AICLE, educación bilingüe.

Abstract: The thrust of bilingual programs, although accompanied by resources and teacher training courses, cannot presuppose a sudden impact on the teaching praxis. The purpose of this piece of writing is to reflect on how to integrate language and content when teaching a subject content in a foreign language, to figure out some of the most striking difficulties and to design tools that facilitate and motivate teacher awareness in the process of acting and planning their lessons.

Keywords: integration, planning, CLIL, bilingual education.

El maestro y el enfoque AICLE en un programa bilingüe

Antes de hablar del término AICLE e incluso de hacer mención a un programa de enseñanza bilingüe creo que es interesante reconocer, aunque sea de forma breve, algunas de las tareas cotidianas que entraña la labor docente. Actualmente, desde diversos sectores de la sociedad se le exige cada vez más al maestro. Parece fácil suponerle bien formado y muy loable delegar las responsabilidades de unos y otros en la figura del mismo, como si de un superhéroe se tratase. Sin embargo, la compleja realidad diaria del maestro está relacionada con el desarrollo de múltiples tareas que requieren de mucha humanidad y profesionalidad y que exigen cada vez más tiempo de preparación, dedicación y reflexión para lograr la máxima eficacia en el aula. El pasado viernes 20 de octubre de 2017 David Marsh en su ponencia plenaria apuntaba al clima del aula como uno de los indicadores de lo que es "*good CLIL"*. Así, me pregunto si quizás algunas de las tareas con mayor impacto en el clima de la clase impliquen además la resolución de problemas de convivencia entre los alumnos, la atención al estado anímico de los niños, la reflexión ante la corrección de ejercicios, la coordinación con los maestros que atienden a un mismo grupo de alumnos, la asistencia y participación en claustros, reuniones de bilingüismo, proyectos de innovación, reuniones con grupos de padres y atención y orientación individualizada a los mismos, búsqueda y elaboración de material, decoración y ambientación de las aulas entre otras.

Independientemente de la variedad y complejidad que conlleva el quehacer de un docente, nadie dudaría de que los maestros deben estar al día de las teorías más valoradas y aceptadas con respecto a la enseñanza-aprendizaje en general. En el ámbito que nos ocupa, la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, es donde el enfoque AICLE interviene y de forma especial para la enseñanza y aprendizaje de áreas no lingüísticas

(ANL) del currículo en programas de educación bilingüe. AICLE, aunque es ya un término de uso común entre los maestros de lenguas extranjeras y docentes participantes en programas bilingües, podría resultar no tan familiar para el resto de maestros incluso entre aquellos que trabajan dentro de un centro bilingüe. En ocasiones la definición del término AICLE queda reducida al hecho de enseñar en inglés alguna área no lingüística. Posiblemente así, *enseñando en inglés,* fue como los maestros empezamos a trabajar en el Programa Colegios Públicos Bilingües de la Comunidad de Madrid. Comenzamos dando en inglés distintas áreas del currículo procurando ayudar a nuestros alumnos a comprender el contenido. En los inicios se empleaba mucho tiempo elaborando material visual en el que poder apoyarse para facilitar la comprensión. Con el tiempo, como docente quieres y deseas que tus alumnos sean capaces de hablar del contenido. Esto tiene sentido. ¿Cómo se valora lo que están aprendiendo? Esta tarea no puede quedar reducida a marcar, unir o señalar. Surge entonces otro momento en el que es necesario la búsqueda y empleo de estrategias que favorezcan y ayuden a nuestros alumnos a hablar de un determinado contenido. Muy poco a poco, sin prisa pero sin pausa, más bien por ensayo-error es como vamos iniciándonos en esta aventura, al tiempo que la figura o el rol del maestro de inglés como lengua extranjera comienza a cambiar. Un dato curioso es que no es hasta la 3ª convocatoria para la selección de Centros Educativos para formar parte del Programa, en la orden 5959/2005 de 14 de noviembre, cuando aparece por primera vez el término AICLE para referirse al tipo de formación que los maestros tendrán que recibir. Una vez que recibimos formación AICLE se nos supone conocedores de esta forma de hacer. Parece sencillo: hay que integrar lengua y contenido. También David Marsh en su ponencia plenaria resaltó que integrar la lengua y el contenido es lo más importante del enfoque AICLE. *Integrar* se convierte así en un objetivo prioritario. A nivel práctico parece sencillo. Según Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M.J. (2008):

> The language teacher uses the language textbook more as a reference tool, and works regularly with material from content clases to teach language. (…)For example, if the language curriculum requires that the conditional be taught, a text from science class about climate change can be incorporated into the language class by rewriting it in the conditional. (p.112)
>
> (…) content teachers can create language support for students to follow. (…) In history, for example, the past tense is often used. (…) To support students, a verb chart can be created by choosing verbs most likely to be used in history (p.109).

A nivel teórico, existen también definiciones de algunos autores que pueden arrojar luz sobre lo que significa AICLE. Así Graddol (2006) define AICLE como "*an approach to bilingual education in which both curriculum content such as Science or Geography and English are taught together* "(…). Por su parte, según Marsh, D. (2002, p.58) AICLE incluye cualquier actividad en la que "a foreign language is used as a tool in teh learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint role."

Con la idea de llegar a comprender en qué consiste integrar lengua y contenido, nos topamos inevitablemente con el marco conceptual de trabajo de Coyle, el marco de las 4Cs. Coyle, D. (2007). Dicho marco se centra en la interrelación entre el contenido, la

comunicación, la cultura y lo cognitivo. A rasgos generales, en el marco de las 4Cs de Coyle, la comunicación es clave pues el uso y desarrollo de "*language of learning"*, "*language for learning"* y "*language through learning"* permite entender la relación de las 4Cs y marca un cambio en la concepción del rol que el aprendizaje de la lengua ha venido desempeñando tradicionalmente: de un aprendizaje de la lengua per se, basado en las formas lingüísticas y la progresión gramatical, a un método que combina por un lado el aprender a usar la lengua y por otro, el uso de la lengua para aprender.

La dificultad de integrar lengua y contenido en la enseñanza-aprendizaje de una ANL a partir de un estudio

Pues bien, si integrar parece sencillo, pues existe un marco teórico de base y definiciones que no hacen sino aportar claridad, ¿por qué se percibe en ocasiones que lo que se hace en el aula es simplemente enseñar en inglés? ¿Es el hecho de integrar una acción planificada? ¿En qué medida se prevé, anticipa y planifica la integración de la lengua y el contenido? Con la intención de averiguar si la integración de la lengua y del contenido en la enseñanza de un ANL es un acto claramente explicitado, se realizó un estudio. En él se analizaron 6 unidades didácticas elaboradas por 24 profesores de todas las Direcciones de Áreas Territoriales agrupados en 6 equipos durante un curso de formación. La única instrucción que se les dio a los maestros es que debían incluir un cuento en algún momento de la clase de un ANL. Para la comparación y análisis de las unidades didácticas se elaboró el siguiente cuadro tomando como base a Mehisto et al. (2008), Coyle (2007), Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010) y Reeves (2011).

Unidad Didáctica			
Marco de las 4Cs	Contenido		¿Se hace referencia al contenido, destrezas y comprensión curricular, en este caso, del área de conocimiento del medio, social y natural?
	Comunicación	*a través*	¿Se basa en el principio de que el aprendizaje no se produce sin una implicación activa de la lengua y del pensamiento?
		Para	¿Procura proporcionar a los alumnos el lenguaje que necesitan para desenvolverse en un medio en la L2?
		De	¿Trata de facilitar a los alumnos el lenguaje que necesitan para acceder a los conceptos y destrezas relacionadas con el contenido curricular?
	Cognición		¿Considera la relación entre los procesos cognitivos y la adquisición del lenguaje?
	Cultura		¿Procura lograr el entendimiento multicultural?

Objetivos centrados en los alumnos	Logros alcanzados	¿Describe lo que los alumnos serán capaces de hacer al finalizar la clase? ¿Te permite visualizar lo que un alumno con éxito sería capaz de hacer tras finalizar la clase?
	Habilidad cognitiva	¿Describe el nivel de habilidad cognitiva que se requiere para su logro? ¿Podría lograrlo una persona que no sabe del contenido?

Tabla 1

Dicha tabla hace referencia a seis categorías agrupadas en dos bloques. El primer bloque denominado *marco de las cuatro Cs*, procura una visión general de los elementos que dan forma y estructura a la unidad didáctica de una clase AICLE. Está constituido por el contenido, la comunicación, la cognición y la cultura. El segundo bloque denominado *objetivos*, pretende un análisis exhaustivo de los mismos, pues según Reeves (2011), determinar qué y cómo van a aprender nuestros alumnos, así como conocer de antemano la forma en la que demostrarán lo aprendido, son pasos que no se pueden pasar por alto. Este segundo bloque está constituido por los elementos de los que informa un buen objetivo: los logros o destrezas que los alumnos desarrollarán y la habilidad cognitiva que se requiere para lograrlo. Del estudio de las categorías que forman parte del primer bloque denominado *marco de las cuatro Cs*, se deduce que el contenido y la cultura son dos elementos claramente presentes. Del estudio del segundo bloque, centrado en el análisis de los objetivos, los datos reflejan que tan sólo poco más del 30% de los objetivos analizados, son enunciados que describen un modelo de instrucción orientado a los logros esperados en el aprendizaje de los alumnos al finalizar la clase. Se trata de objetivos eficazmente definidos, pues nos brindan información sobre lo que los alumnos aprenderán y serán capaces de hacer tras la intervención del profesor. Algunos ejemplos son: *clasificar animales atendiendo a su hábitat* o i*dentificar las características en un mismo grupo de animales.* Ahora bien, ¿qué es entonces, lo que definen el resto de los objetivos? El 50% de los *otros* objetivos están relacionados con propósitos generales de la educación como *aprender, leer* o *reflexionar*. Un porcentaje de aproximadamente un 35% de los objetivos da pistas sobre las tareas propias del aula que llevará a cabo el docente, como *introducir el sistema solar* o *descubrir el conocimiento de los alumnos,* o el discente como *interpretar con mímica* o *practicar la entonación*. Y, por último, un porcentaje de poco más del 10% son objetivos considerados según la taxonomía de Bloom como afectivos y psicomotores.

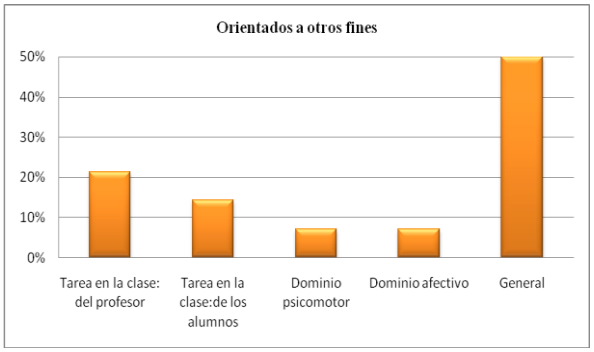


Gráfico 1

El análisis exhaustivo de los objetivos nos permite distinguir entre los que están o no pensados en términos de *learning outcomes* y su relación con la lengua y el contenido. Así, tal y como se desprende de la siguiente tabla, el porcentaje de explicitación de la lengua independientemente del modelo instruccional, es bajo, entre el 5% y el 30% y ligeramente mayor en aquellos casos en los que los objetivos no se enuncian como *learning outcomes*.

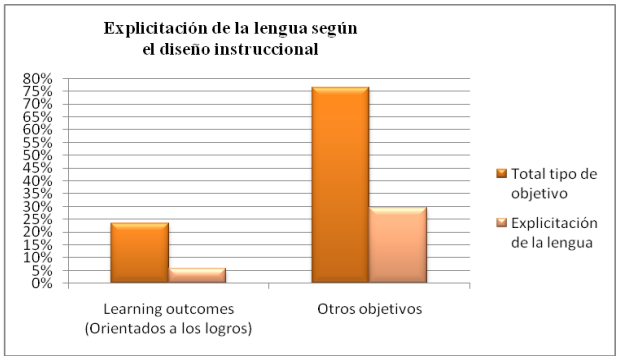


Gráfico 2

Herramientas para facilitar la integración en AICLE

A la luz de estos resultados se plantea la necesidad de elaborar herramientas visuales, táctiles y manipulativas. La intención de dichas herramientas es hacer asequible, comprensible y memorable para el maestro los marcos de trabajo propuestos desde el ámbito de la teoría, al tiempo que se le facilita al maestro la tarea de hacer de AICLE una práctica consciente e intervencionista. La que a continuación se presenta es una herramienta teórico-pedagógica configurada como un prototipo a partir de un tetraedro que pretende repercutir positivamente en el aprendizaje de nuestros alumnos. Se trata de una representación geométrica en 3D que hace acopio de las teorías más influyentes de la pedagogía AICLE que hasta el momento actual han sido presentadas visualmente en 2D: el marco de trabajo de las 4Cs de Coyle, el tríptico de "*language of learning"*, "*for* learning" y "*through learning",* el *CLIL Matrix adaptado de Cummis* y la taxonomía de Bloom. Dicha herramienta pretende facilitar al maestro la planificación de sus clases y hacer de la integración de la lengua y el contenido, un proceso consciente.

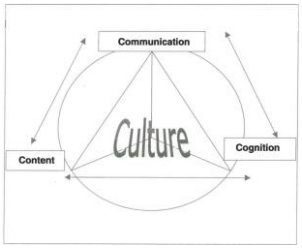


Figura 1:
The 4Cs Framework for CLIL
Coyle (2006) en Coyle (2007)

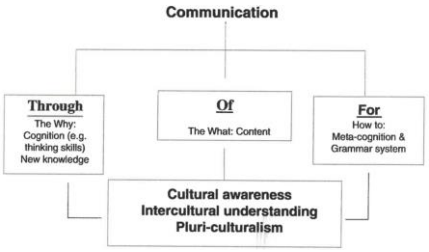


Figura 2:
Triptych linguistic approach
Coyle (2007)

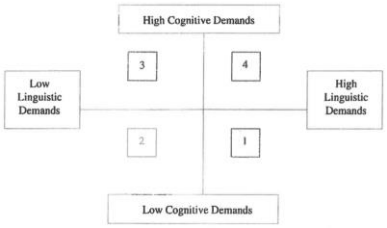


Figura 3:
CLIL Matrix Adaptado de Cummis (1984)
en Coyle (2007)

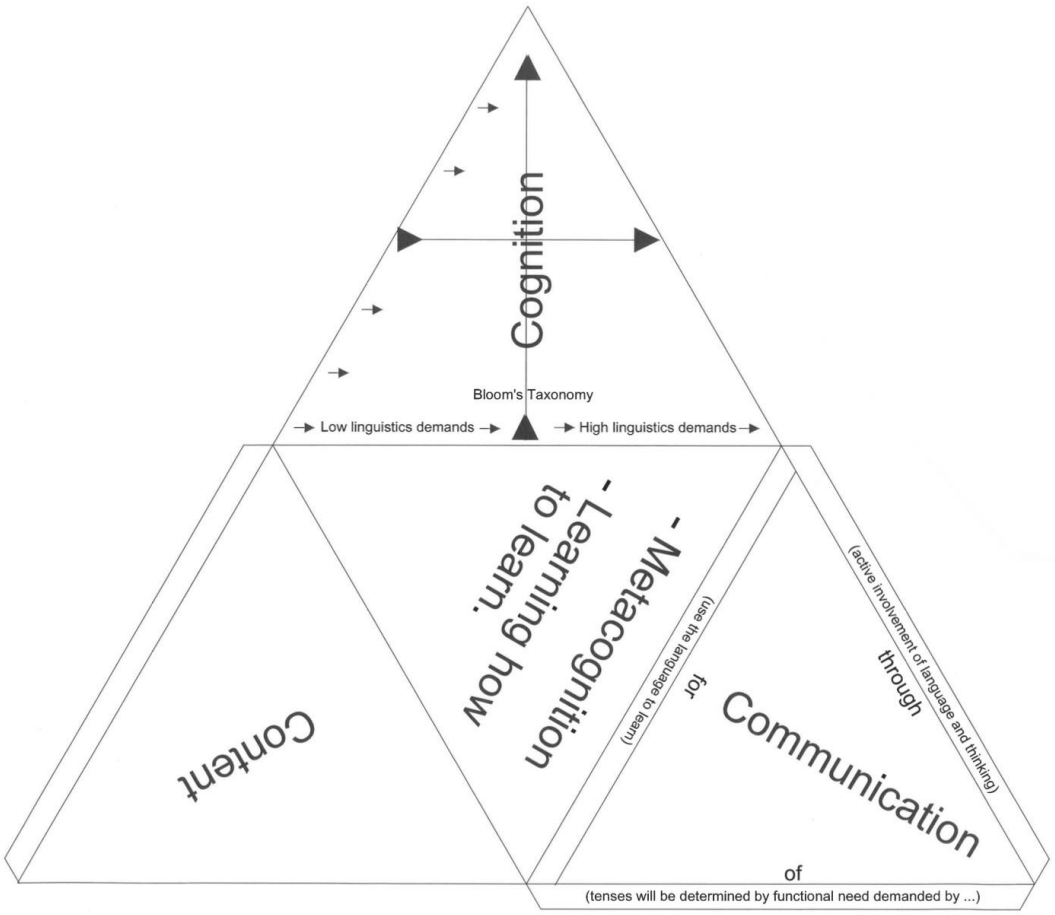


Figura 4: Autor: Miriam Pastor Morate

Líneas de futuro

Será interesante poder comentar en una próxima ocasión las mejoras, rectificaciones y modificaciones realizadas al tetraedro presentado anteriormente, teniendo en cuenta además el marco de trabajo elaborado por Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). Se trata de un marco teórico-conceptual basado en la "*systemic funcional linguistic"* de Halliday, que en algunos casos complementa, amplía o profundiza al de Coyle y que sin duda aporta claridad al proceso de integrar lengua y contenido.

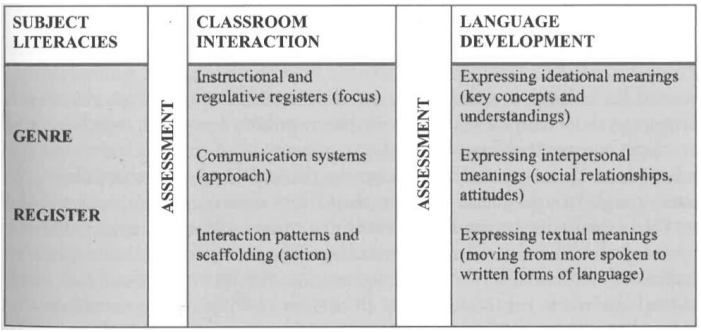


Figura 5: Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012)

Referencias bibliográficas

Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 10(5), 543- 562.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning.* United Kingdom: Cambridge University Press.

Graddol, D. (2006). *English Next. Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language"*. London: British Council.

Llinares, A., Morton, T. y Whittaker, R. (2012). *The Roles of Language in CLIL.* Cambridge: Language Teaching Library.

Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE: *The European dimension: Action, trends and foresight potential*. Jyväskylä: uniCOM, Continuim Education Centre. University of Jyväskylä.

Mehisto, P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*: *Content and language integrated learning in bilingual and multilingual Education*. Oxford: Macmillan Education.

ORDEN 5959/2005 de 14 de noviembre, de la Consejería de Educación, para la *selección de colegios públicos* de Educación Infantil y Primaria de esta Comunidad en los que se llevará a cabo la implantación de la enseñanza bilingüe español-inglés en el curso 2006/07.

Reeves, A. R. (2011). *Where great teaching begins. Planning for student thinking and learning.* U.S.A., ASCD.

LA ENSEÑANZA DE INGLÉS EN CENTROS NO BILINGÜES: UN CASO PRÁCTICO

Dra. Cristina Pérez Guillot
Paula Hervás Raga
Universidad Politécnica de Valencia

Resumen: En lo que a idiomas se refiere, La Educación Primaria contribuirá a desarrollar en los niños y niñas las capacidades que les permitan adquirir la competencia comunicativa básica para poder expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
A pesar de que uno de los objetivos de la LOMCE es favorecer la competencia comunicativa en al menos una lengua extranjera, el conjunto de contenidos y criterios de evaluación incluidos en este documento regulador dificulta en muchas ocasiones que las destrezas productivas se trabajen de forma efectiva en el aula.
Pretendemos proporcionar a al docente una serie de referencias para poder programar en competencias, y cómo llevar ese diseño curricular a la práctica. Mostraremos un caso práctico de desarrollo de una unidad didáctica cuyo objetivo es favorecer las destrezas productivas. De este modo intentaremos demostrar cómo a pesar de las limitaciones curriculares, es posible conseguir que el alumno mejore su capacidad de expresarse en una lengua extranjera.
Veremos cómo es primordial ofrecer al alumnado un patrón de conversación que puedan copiar y aplicar en diferentes ocasiones y para favorecer la comprensión, y como el uso de gestos debe acompañar siempre al discurso. Por último, veremos recursos para la mejora de la expresión con los medios a su alcance promoviendo la participación en clase y la evaluación entre pares.

Palabras clave: plurilingüismo, segunda lengua, competencias

Abstract: As far as languages are concerned, Primary Education will contribute to the development in children of the abilities that allow them to acquire the basic communicative competence in order to express and understand simple messages and to develop in everyday situations.
Although one of LOMCE's objectives is to promote communicative competence in at least one foreign language, the set of contents and evaluation criteria included in this regulatory document often makes it difficult for productive skills to work effectively in the classroom.
We intend to provide the teacher with a series of references to be able to plan in competences, and how to bring that curricular design into practice. We will show a practical case of development of a didactic unit whose objective is to favor the productive skills. In this way we will try to demonstrate how in spite of the curricular limitations, it is possible to get the student to improve his ability to express himself in a foreign language.
We will see how it is essential to offer students a pattern of conversation that they can copy and apply on different occasions and to promote understanding, and how the use of gestures should always accompany speech. Finally, we will see resources for improving expression with the means at its disposal promoting class participation and peer evaluation.

Key words: plurilingualism, second language, competencies.

Introducción

El inglés en la Educación Primaria

El sistema educativo español se encuentra regulado actualmente por la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) 8/2013 de 9 de diciembre. Esta ley supuso una modificación a la anterior, la Ley Orgánica de Educación (LOE)

2/2006 de 3 de mayo e introdujo ciertas novedades en cuanto al campo del aprendizaje de las segundas y terceras lenguas y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). La LOMCE recalca la importancia de identificar los talentos que los alumnos poseen, así como basar el aprendizaje en actividades significativas que den respuesta a los cambios sociales, económicos y culturales que se están viviendo actualmente (Ley Nº 12886, 2013). Aquí es donde radica principalmente la justificación de la introducción de las TIC y el aprendizaje de lenguas extranjeras en el máximo documento regulador de la educación española.

Por una parte, ya en el preámbulo se refiere de la siguiente manera (Ley Nº 12886, Preámbulo XI, 2013): "Las Tecnologías de la Información de la Comunicación serán una pieza fundamental para producir el cambio metodológico que lleve a conseguir el objetivo de mejora de la calidad educativa." (p. 97865)

Así pues, se entiende que la introducción de la tecnología en el aula debe liderar y acompañar un cambio en la metodología utilizada hasta ahora; con el fin de dar respuesta a las demandas sociales actuales en las que los dispositivos electrónicos, internet, medios de almacenamiento, etc. se encuentran en el día a día del alumnado. Esto debe llevar a una profunda recapacitación acerca de qué tipo de escuela se quiere; es decir, reflexionar acerca de la formación que queremos darle al alumnado, cómo van a ser enseñados y cómo van a aprender, y qué medios e infraestructuras deben utilizarse para realizarlo de forma satisfactoria (Graells, 2013).

Por otra parte, respecto a el aprendizaje de lenguas extranjeras, la ley lo enmarca así (Ley Nº 12886, Preámbulo XII, 2013):

> El dominio de una segunda, o incluso, una tercera lengua extranjeras se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización (…). La Unión Europea fija el fomento del plurilingüismo como un objetivo irrenunciable (…), redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelvan con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales (p. 97865).

La organización de la Educación Primaria

De acuerdo con la normativa vigente, la Educación Primaria está dividida en seis cursos académicos diferentes, comprendiendo desde los 6 años de edad hasta los 12 (RD123/2014). Estará organizado en áreas, que bien podrán ser troncales o específicas. Las troncales corresponden a las siguientes:

- Ciencias de la Naturaleza
- Ciencias Sociales
- Lengua Castellana y Literatura
- Matemáticas
- **Primera Lengua Extranjera**
-

Respecto a las asignaturas específicas, el currículo básico determina las siguientes:

- Educación Física

- Religión o Valores Sociales y Cívicos
- Optativa a elegir por el centro entre: Educación Artística/**Segunda Lengua extranjera**/Religión/Valores Sociales y Cívicos.

Todas estas asignaturas tratarán de cumplir de forma global e integradora los objetivos que se establecen para la etapa de Educación Primaria. Entre ellos, es necesario destacar aquellos que tienen que ver con el objeto de nuestro estudio (RD126/2014, p 19354):

> Objetivo **d)**: Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres, mujeres y la no discriminación de personas con discapacidad.
>
> Objetivo **f)**: Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
>
> Objetivo **i)**: Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las Tecnologías de la Información y la Comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.

Así pues, y tal como se ha mencionado en apartados anteriores, el objeto de este trabajo responde al desarrollo del uso responsable de las TIC –puesto que se utilizan con fines únicamente educativos, y esto hace reflexionar al alumnado acerca de los distintos usos que se pueden dar a los dispositivos electrónicos, más allá del disfrute en el tiempo libre, y a la vez se trata de mejorar en el aprendizaje de la lengua extranjera y, consecuentemente, se sensibiliza al alumnado en una cultura diferente a la suya.

Por otra parte, el uso responsable de las TIC y la mejora en la lengua extranjera también quedan reflejados en este documento legislativo (RD126/2014), particularmente en su Artículo 10: Elementos transversales. Se cita de forma explícita que tanto la comprensión lectora, como la expresión oral y escrita, así como la comunicación audiovisual y las TIC deben trabajarse de forma integral en todas las asignaturas. Además, también se referencia en el Artículo 13 de dicho documento al aprendizaje de lenguas extranjeras. Cabe resaltar la priorización que la ley otorga a la comprensión y a la expresión oral.

La lengua extranjera en un contexto bilingüe

La Comunidad Valenciana tiene un contexto particular en cuanto a su situación lingüística se refiere. La existencia de dos lenguas oficiales hace que el aprendizaje de una tercera lengua sea todavía más enriquecedor para el alumnado (Abello-Contesse, Hernández, 2010). Respecto al marco legislativo del aprendizaje de las dos lenguas oficiales, el currículo oficial establece dos modalidades de aprendizaje.

Por una parte, el **PPEC** (Proyecto Plurilingüe de Enseñanza en Castellano-Projecte Plurilingüe d'Ensenyament en Castellà) (Decreto 127/2012, [2012/7817]). Este modelo está destinado principalmente a aquellas localidades de la Comunidad Valenciana donde

el valenciano no es la lengua mayoritaria, es decir, zonas de preferencia castellano-parlantes. Estos modelos se aplican principalmente en el sur de la Comunidad, como la provincia de Alicante, o zonas del interior de la provincia de Valencia, como Buñol, donde el valenciano se utiliza, de forma general, en la escuela y en el ámbito administrativo. A nivel práctico en los centros educativos, el castellano es la lengua vehicular en prácticamente la totalidad de todas las áreas, excepto en la asignatura de Llengua valenciana y otra asignatura no lingüística que tienen como lengua el valenciano. Sin embargo, hay un marco legal que permite que en ciertos casos, el alumno tenga una exención en esta asignatura. La exención tiene como fin dos objetivos: o bien que el alumno tenga un primer contacto con la lengua durante un período de tiempo para, una vez adaptado, poder ser empezar a ser evaluado tras haber adquirido una base; o bien que aquellos centros que estén en una zona de predominio castellano no sean evaluados en esta lengua por la falta de presencia de la misma en el contexto en el que se encuentran.

Por otra parte, encontramos el **PPEV** (Proyecto Plurilingüe de Enseñanza en Valenciano-Projecte Plurilingüe d'Ensenyament en Valencià) (Decreto 127/2012, [2012/7817]). A diferencia del anterior, este modelo va dirigido a todos aquellos alumnos/centros cuyo contexto sea de habla principalmente valenciana. La mayor parte de los centros de la provincia de Valencia y Castellón aplican este proyecto, a excepción de algunos municipios como los citados anteriormente. En cuanto a su aplicación práctica, todas las asignaturas se imparten mediante el valenciano, a excepción de una asignatura no lingüística que se imparte en lengua castellana como lengua vehicular, y la asignatura de Lengua castellana.

Pero, ¿en qué situación se encuentra el inglés como lengua extranjera? Actualmente y de acuerdo con la ley vigente, los centros ofertan a partir de 1º de Educación Primaria una asignatura no lingüística en lengua extranjera además de la propia área de inglés. Esta asignatura no lingüística suele coincidir con asignaturas de índole práctico, como Art o Physical Education. Respecto a la Educación Infantil, los colegios pueden optar dar inglés en 3 años, con un mínimo de 0 horas y un máximo de 2 horas a la semana. En 4 y 5 años.

Una propuesta para la mejora de la competencia comunicativa a través de las TIC

La importancia de la introducción de las TIC y su presencia en el área de lengua extranjera

Como se ha mencionado anteriormente, la introducción de las tecnologías de la información y comunicación dentro del contexto escolar ya no es solo una necesidad social, sino también un compromiso normativo que viene avalado por la ley. Así pues, se entiende que la introducción de la tecnología en el aula debe liderar y acompañar un cambio en la metodología utilizada hasta ahora; con el fin de dar respuesta a las demandas sociales actuales en las que los dispositivos electrónicos, internet, medios de almacenamiento, etc. se encuentran en el día a día del alumnado. Esto debe llevar a una profunda recapacitación acerca de qué tipo de escuela se quiere; es decir, reflexionar

acerca de la formación que queremos darle al alumnado, cómo van a ser enseñados y cómo van a aprender, y qué medios e infraestructuras deben utilizarse para realizarlo de forma satisfactoria (Graells, 2013).

De acuerdo con Aviram (2002) propone tres formas diferentes que los centros educativos pueden adaptarse a las TIC:

1. De forma tecnócrata: la escuela realiza unos ligeros ajustes para introducir las tecnologías de la información y la comunicación de forma paulatina. Partiendo de un desconocimiento de uso por parte del alumnado, se inicia con un aprendizaje acerca de las TIC, sobre sus características y limitaciones, que poco a poco va dando paso a un uso más práctico de las mismas como medio para encontrar información y contenidos.

2. De forma reformista: Además de las citadas anteriormente, supone una integración de las herramientas dentro del aula. Es decir, requiere de los docentes crear actividades y contextos de aprendizaje donde el uso de la tecnología sea el medio para acceder al conocimiento como instrumento cognitivo (Graells, 2013).

3. De forma holística: supone un cambio de rumbo en la escuela, una reorganización que incide en todos los miembros de la comunidad educativa. Incluyendo a los anteriores apartados, pretende dar respuesta de forma general al cambio social que se produce fuera de la escuela, para que esta también cambie con la sociedad.

El hecho de vivir en una sociedad globalizada exige a los sistemas educativos dar respuesta mucho más amplia y desarrollada a las inquietudes de los estudiantes. Tal y como señalan Luzón y Torres (2016) "ningún Estado es autónomo desde un enfoque cultural y educativo" (p.56). La educación está íntimamente relacionada con las culturas extranjeras por varias razones, entre las que destacan:

- La influencia de la **inmigración** está suponiendo un gran reto para la educación española. Los alumnos no solo se ven influenciados por su cultura, sino que son capaces de apreciar diferentes culturas de primera mano. Así pues, no están en contacto únicamente con su lengua materna, sino que también tienen influencias directas de otras lenguas diferentes (García Castaño, et al., 2007).

- El **mass media e Internet** han revolucionado los estilos de vida. Hoy en día los alumnos saben mucho más gracias a las herramientas que tienen a su alcance. Probablemente este conocimiento no esté relacionado de forma directa con el *currículum oficial*, pero sin duda alguna les dota de unas competencias que anteriormente no tenían (Graells, 2013). Además, la presencia del inglés en la red –canciones, blogs, perfiles de RRSS- es cada vez mayor, por lo que la exposición a la lengua ya no reside únicamente dentro del centro educativo, si no que se traslada a contextos completamente diferentes.

De esta forma, se puede deducir que el aprendizaje de las lenguas extranjeras resulta crucial para la preparación profesional de nuestros alumnos, con el fin de garantizar una formación que responda a las necesidades que hoy en día se exigen a los profesionales de los diferentes campos.

Una propuesta comunicativa

A continuación, se va a presentar un compendio de cuatro actividades-tipo para 3º Educación Primaria que se pueden poner en marcha dentro del aula. El objetivo principal es la mejora de la competencia comunicativa a través de un uso efectivo de las TIC. Particularmente, estas propuestas se han llevado a cabo en un centro que sigue en modelo lingüístico PPEV, con alumnos que tienen contacto con la lengua extranjera desde los 3 años. La metodología del aula sigue el enfoque comunicativo y se utiliza un libro como material de apoyo dentro del aula. Además, el centro ha participado en proyectos europeos como Erasmus+.

Propuesta 1

Esta actividad está enmarcada en el inicio inmediato de la Unidad y tiene como objetivo ampliar y recordar el vocabulario efectivo. La temporalización es de una sesión, aprovechando la primera toma de contacto con el tema.

Cuando mostramos al alumnado el vocabulario relacionado con el tema, se apuntarán las palabras en un gran trozo de papel. A continuación, se pedirá a los alumnos que piensen qué otras palabras conocen relacionadas con las ya apuntadas. De esta forma, poco a poco irán apareciendo palabras que conocen que se mostrarán en el aula para que, cuando quieran utilizarlas, tengan una gran variedad de vocabulario para practicarlo junto con el modelo gramatical dado. Así, el catálogo de vocabulario efectivo es mucho superior al que podemos proporcionar a través del libro o a través del profesor, puesto que viene directamente de los alumnos. A continuación, esta actividad puede publicarse en el blog del aula para que pueden trabajarlas y utilizarlas también en casa. En esta actividad se trabajan tanto la habilidad de producción oral como la de comprensión lectora.

Propuesta 2

Esta segunda propuesta tiene como objetivo aumentar la motivación del alumnado de cara al tema que se está trabajando. La temporalización para el desarrollo de la actividad es de una sesión, sin embargo y como se explicará a continuación, el resultado puede utilizarse para el desarrollo de otras actividades.

A partir de las palabras que han surgido de los alumnos, se les propone realizar una actividad utilizando las tres dimensiones. A través de la aplicación Quiver, el maestro descargará e imprimirá imágenes del vocabulario anotado en el listado. Repartirá a los alumnos la palabra de vocabulario que ellos hayan escogido y se les pedirá que coloreen el dibujo y que, utilizando el listado, anoten la palabra prestando mucha atención en las letras que forman la palabra. Una vez terminado, la aplicación

ofrece la posibilidad de ver la producción que han hecho en tres dimensiones (a través de un teléfono móvil o una Tablet) y, en algunos casos, con animaciones. De esta forma el alumnado pueda ver sus creaciones de una forma diferente y personalizada y puede utilizarlos para practicar de forma oral y escrita cuando se empiece a introducir el modelo gramatical. En esta propuesta se trabajan las habilidades de producción oral y producción escrita.

Propuesta 3

Esta tercera propuesta tiene como objetivo utilizar la estructura gramatical mediante el vocabulario nuevo y el ya conocido. Para realizarla acudiremos a la sala de informática. Para la descripción de esta propuesta se va a utilizar el campo léxico de los animales. Por parejas, el alumnado entrará en la siguiente web https://switchzoo.com/zoo.htm donde pueden crear animales nuevos utilizando las extremidades y de otros. Así pues, un miembro de la pareja se colocará detrás de la pantalla del ordenador, sin poder ver el animal que su compañero está creando. Según la complejidad que el maestro quiera dar a la actividad, o bien el alumno creador del animal describirá a su compañero el animal que tiene utilizando la estructura gramatical, mientras el otro lo dibuja; o bien, el compañero que no ha creado el animal le hará preguntas a su compañero para ir dibujándolo. Una vez hayan terminado, compararán el dibujo creado por un compañero con el nuevo. Con esta actividad se trabajan las habilidades de producción oral y comprensión oral.

Propuesta 4

Siguiendo la temática anterior, esta última propuesta tiene como objetivo reforzar de forma global la estructura gramatical y consolidar el vocabulario. De forma autónoma, entrarán en la siguiente página web http://www.buildyourwildself.com/ donde deberán escoger el avatar con el que se sientan más identificados. Una vez creado el niño o niña que les represente, deberán añadir a sus extremidades las diferentes partes de animales que quieran. Una vez finalizado, cada alumno imprimirá su avatar/animal y realizaremos la descripción del mismo de forma escrita en el aula de inglés. Al finalizar todas las descripciones, se mostrarán colgados en la pared todos los dibujos que hayan creado y, a continuación, en grupos de 4 o 5 personas, leerán su descripción a sus compañeros. Estos deberán adivinar cuál de todos los avatares/animales expuestos corresponde al compañero que está hablando. Con esta propuesta se trabajan todas las habilidades lingüísticas: producción oral, producción escrita, comprensión oral y comprensión escrita.

Conclusiones

Con todo lo expuesto creemos haber conseguido proporcionar al docente una serie de referencias para poder programar teniendo en cuenta competencias, y cómo llevar ese diseño curricular a la práctica. A pesar de las limitaciones curriculares hemos

podido incorporar al aula actividades que ayuden al alumno a mejorar su capacidad para expresarse haciéndoles más participes de su aprendizaje.

Pero más allá de eso los alumnos forma parte activa se promueve su participación en el aula y se les guía para llegar a ser capaces de hacer evaluación entre pares. Sin duda su aprendizaje es más efectivo y responsable. Por un lado, las actividades están adaptadas a su contexto educativo y por otro siguen, como no podía ser de otra forma, el currículo establecido

El éxito del proceso va a depender de conseguir un equilibrio constante y real entre la normativa, es decir la LOMCE y todo lo que ello conlleva de cambio de metodología y . lo que afecta a la enseñanza del inglés y llegar a si de ese modo a mejorar el aprendizaje a través de nuevos diseños de Unidades docentes y por supuesto de uso responsable de la tecnología en la enseñanza aprendizaje de lenguas.

Referencias bibliográficas

Abello-Contesse, C., Ehlers, C., & Hernández, L. Q. (Eds.). (2010). *Escenarios bilingües: el contacto de lenguas en el individuo y la sociedad*. Peter Lang.

Aviram (2002). Importancia de las TICs en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista académica semestral*, pp. 22, volumen (1), 1 Recuperado de http://ojs.3ciencias.com/index.php/3c-tic/article/view/50.

Decreto 108/2014, de 4 de Julio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. Valencia, 4 de julio de 2014, num. 7311, pp. 16325-16694.

Decreto 127/2012, de 3 de agosto, del Consell, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en la Comunitat Valenciana. Valencia, 3 de agosto de 2012, núm. 6834, pp. 23451-23459.

Graells, P. M. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3C TIC*, *2*(1). Recuperado de https://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf

Ley Nº 12886. Boletín Oficial del Estado, Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa. Madrid, 9 de diciembre de 2013, pp. 97858-97921.

Luzón, A., & Torres, M. (2016). Apuntes sobre la internacionalización y la globalización en educación. De la internacionalización de los modelos educativos a un nuevo modelo de gobernanza. *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (1).

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*. Madrid, 1 de marzo de 2014, núm. 52, pp. 19349-19420.

MAESTRO CLIL: UN PERFIL DOCENTE ADAPTADO A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE LOS ALUMNOS DE PRIMARIA.

Marta San Román López
Colegio Montealto

Resumen: La implementación de la enseñanza bilingüe en la Etapa de Educación Primaria se ha realizado, en la mayoría de los centros públicos y privados, aplicando los principios de la metodología CLIL, como marco de actuación general.
Tras varios años de desarrollo de estos programas, se detectan algunas dificultades a nivel de organización docente, que están complicando la labor de los profesores implicados. Se consolida una brecha importante entre la teoría de los fundamentos CLIL y las posibilidades de la práctica docente real en las aulas.
La propuesta del modelo "Maestro CLIL", que integra en la docencia de un mismo profesor la asignatura de inglés y los contenidos impartidos en esta lengua, apuesta por la presencia de dos agentes educativos en cada grupo de clase: el maestro de inglés y el maestro de castellano.
Este diseño persigue facilitar la cooperación entre profesores y priorizar las necesidades y características propias de la edad de los alumnos de Primaria.

Palabras clave: Bilingüismo, CLIL, Educación Primaria, Formación docente.

Abstract: The implementation of bilingual programs in Primary Schools has been rolled out, in the majority of the public and private schools, under the principles of the CLIL methodology and framework.
After several years of development of these programs, some difficulties, related to teaching organization, have been detected and are actually complicating the job of teachers working in these projects. A gap is widening between the theory of the CLIL fundamentals and the real possibilities of daily practice in classrooms.
The proposal of `CLIL maestro´, which involves the same teacher for English lessons and for content area classes in the second language, introduces two education players working with the same class group: the English teacher and the Spanish teacher.
This structure enables cooperation between teachers and prioritizes the needs and distinctive characteristics of the Primary students´ ages.

Key words: Bilingualism, CLIL, Primary School, Teacher training.

Introducción

Tras la publicación del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Verhelst, Van Avermaet, Takala, Figueras, y North, 2009) y del proyecto CLIL: *Content and Language Integrated Learning* (March, 2009), centros públicos y privados de nuestro país han abordado el reto de adaptar estos programas, de establecer las modificaciones necesarias y de ponerlos en funcionamiento.

Dentro de la Comunidad de Madrid, la red de los denominados colegios bilingües ha liderado, durante más de una década, la implementación de la metodología CLIL en las aulas. Estableciendo la lengua inglesa como lengua objetivo, se incorporan

varias materias curriculares al programa bilingüe de cada centro y se realiza un enorme esfuerzo para la habilitación del personal docente encargado de su desarrollo.

El diseño de los contenidos de este currículo conlleva la creación de nuevos equipos docentes. La mayoría de las veces, el rol tradicional del profesor de inglés ha permanecido como encargado de esta asignatura, mientras que, paralelamente, se formaba y preparaba a profesores de distintas materias, incluidas ahora en el programa bilingüe, para impartir estos contenidos en inglés.

Se toman las primeras decisiones sobre cuestiones fundamentalmente organizativas: el nuevo reparto de horas lectivas supone un exceso de carga docente para los maestros de inglés y una liberación del horario de los maestros de lengua castellana. Para evitar conflictos laborales y alteraciones de las jornadas de contratación, se opta, en muchos casos, por la actualización y formación de parte del claustro con el que cuenta cada colegio.

En la Etapa de Educación Primaria, la coordinación entre los profesores de inglés y los que imparten otras materias en esta lengua no ha sido una tarea fácil. Muchos docentes, que hasta el momento enseñaban sus asignaturas en castellano, han realizado un esfuerzo personal importante para mejorar su dominio del idioma. También han tenido que aprender a identificar aspectos de la lengua indispensables para asegurar que sus alumnos comprenden, saben expresar lo que aprenden y logran la competencia necesaria en la asimilación de los contenidos propios de cada asignatura.

Este escenario inicial ha provocado, dentro de los centros educativos, no pocos recelos entre los equipos docentes de castellano y los docentes incardinados en el proyecto CLIL.

En los primeros años, los medios de comunicación y algunas familias manifiestan una legítima preocupación por la formación de los alumnos involucrados en los programas bilingües. A pesar de la demanda social por la mejora de la enseñanza de idiomas en los colegios, la implementación del proyecto CLIL ha enfrentado no pocas críticas. La falta de dominio del inglés de algunos docentes provoca al principio cierta desconfianza sobre la eficacia del programa; también, la impotencia sufrida por parte de familias monolingües, incapaces de ayudar a sus hijos con las tareas en inglés, origina algunos problemas.

Paralelamente, la transformación del alumnado hacia un perfil eminentemente digital ha tenido mucho que ver con la percepción de aspectos negativos sobre el bilingüismo. El actual contexto social influye en las características de los niños que hoy acuden a las escuelas. Las nuevas tecnologías y los cambios de hábitos de convivencia en las familias afectan al comportamiento de los alumnos en el aula: disminuye la capacidad de atención y se observa cierta pobreza lingüística, generada en parte por la proliferación del uso de las redes sociales. El desinterés por la lectura y otras carencias que afectan al grueso del alumnado en muchas escuelas encuentran en los programas de bilingüismo la excusa perfecta para justificar las deficiencias en los resultados de muchos centros. De una forma absolutamente injusta y falta de fundamentación, se ha criticado a estos proyectos por defectos que tienen más que ver con las tradicionales carencias de nuestro sistema educativo y su falta de adecuación a un nuevo tipo de alumnado, que con la idoneidad de la enseñanza bilingüe.

Sin embargo, la progresiva actualización y mejora docente está logrando notables resultados en el desarrollo de los planes de bilingüismo. Las evaluaciones presentadas por la Comunidad de Madrid sobre las escuelas de la red bilingüe muestran que no sólo se consigue un nivel extraordinario de dominio del inglés, sino que los alumnos educados en estos centros mantienen, o incluso mejoran, su rendimiento respecto al resto de las asignaturas troncales (Comunidad de Madrid, 2010).

En estos momentos, resulta fundamental retomar el análisis y evaluación de los procesos de adaptación de los programas bilingües, para asegurar que estamos trabajando en la senda adecuada: los equipos docentes tienen la responsabilidad de que la educación bilingüe sea una realidad para todos.

Se observan, entre otros, dos peligros a tener en cuenta: por un lado, la presión de las pruebas externas de evaluación puede provocar el desarrollo de ciertas prácticas educativas, como la división de los grupos de clase por niveles, que responden a criterios poco adecuados para la Etapa de Educación Primaria (San Román López y Fernández Pérez, 2016). Por otra parte, el aumento del número de profesores implicados en el programa CLIL, dentro de cada colegio, dificulta la coordinación de las tareas y estrategias de trabajo.

El modelo de "Maestro CLIL" que se presenta a continuación se ha generado a partir de un proyecto de mejora docente aplicado en un centro educativo de nuestra Comunidad (San Román López, 2016b). Este modelo busca priorizar la adecuada atención al alumnado, la racionalización del trabajo de los profesores y la disminución del exceso de especialización que se está produciendo en los primeros cursos de Primaria, aplicando diversas modificaciones sobre la organización del profesorado y del currículo. Se apuesta por la integración de la asignatura de inglés y los contenidos impartidos en esta lengua como parte de la carga docente de un mismo profesor, para asegurar una educación más personalizada e integral de los alumnos y facilitar, dentro de cada aula, la cooperación entre el profesor encargado de la enseñanza en la primera lengua y el profesor de inglés.

Razones y fundamentos del modelo "Maestro CLIL"

Durante décadas, el perfil del profesor de idiomas ha sido considerado en España como un "anexo" al claustro docente, como si su trabajo se desarrollara de forma paralela al del resto del profesorado y su incidencia sobre el alumnado fuese ocasional. Actualmente, con la transformación de las escuelas en centros de educación bilingüe, asistimos a un crecimiento exponencial del número de docentes asignados a la enseñanza de la segunda lengua y del número de horas lectivas que los niños permanecen a cargo de estos profesores.

Garantizar la unidad del proceso educativo y procurar una adecuada atención al alumnado deben ser objetivos fundamentales para todo docente. Independientemente de las asignaturas que imparten o de la lengua utilizada como "vehículo" de transmisión de los conocimientos (March, 2009), los profesores de Primaria han de implicarse en la responsabilidad educativa que les ha sido asignada.

En este nuevo contexto, conviene revisar el modelo docente que estamos implementando como consecuencia de la introducción del bilingüismo en nuestras escuelas.

Los principios metodológicos del programa CLIL (Coyle, Hood, y March, 2010) proponen una aproximación a la enseñanza basada en el aprendizaje progresivo de conocimientos y el desarrollo de habilidades de comprensión de los contenidos, fomentando a un mismo tiempo la interacción de los procesos cognitivos en un adecuado contexto intercultural, todo lo cual se resume en el modelo de las 4Cs: Contenidos, Comunicación, Cognición y Cultura. En su planteamiento, asume distintos escenarios, admitiendo que tanto profesores de lengua extranjera como profesores de asignaturas no vinculadas a los idiomas puedan aplicar estos programas.

Sin embargo, hay que tener en cuenta el peligro de lo que algunos autores denominan como la "secundarización" de la Etapa de Educación Primaria (Serrano, Lera, y Contreras, 2007): frecuentemente, la entrada de varios profesores de inglés o materias en inglés a una misma aula dificulta la coordinación entre los docentes, la evaluación y seguimiento del alumnado y resta eficacia a la atención personalizada que niños de edades tan tempranas demandan.

En segundo lugar, el "Manual de orientación sobre el aprendizaje de las lenguas" (Comisión Europea, Bruselas, 2011) advierte de que la exposición del alumnado a la segunda lengua o lengua objetivo debe realizarse, sobre todo en los primeros años de escolarización, bajo el principio: una persona, una lengua, según los fundamentos del bilingüismo (Ronjat y Escudé, 1913), estableciendo una separación clara entre el profesorado de cada uno de los dos idiomas: en nuestro caso, el castellano y el inglés. Si por motivos de organización docente un profesor debe impartir clase en distintos grupos, utilizando ambas lenguas, conculcamos este presupuesto y dificultamos la creación de un auténtico ambiente de inmersión en las escuelas. Este ambiente "en inglés" es tarea del conjunto de personas encargadas del proyecto CLIL en Primaria.

La incorporación de profesores nativos o de auxiliares de conversación resulta clave para propiciar el uso del inglés entre profesores, dentro y fuera del aula, aunque todavía los docentes no nativos luchamos por superar nuestros tradicionales recelos a utilizar el idioma entre compañeros. La falta de predisposición, tan característica en nuestro país, para hablar en inglés en público ha ralentizado el desarrollo de nuestra vocación bilingüe y ha constituido un factor de ansiedad determinante en el logro de la competencia lingüística, también para los docentes (Gardner, Lalonde, y Pierson, 1983; Gardner y Lalonde, 1985; Gardner, 1979).

En tercer lugar, el documento que establece el marco de competencias del profesorado para la enseñanza CLIL (Mehisto, Wolff, Martin, y Marsh, 2012) describe un conjunto de aptitudes y destrezas para el profesorado implicado en el programa: desde el conocimiento de los principios y teorías de la educación bilingüe hasta la aplicación de una metodología basada en la reflexión, la cooperación entre el alumnado, el pensamiento crítico o el crecimiento del lenguaje. Destaca también la necesidad de una adecuación didáctica al modo de aprender propio de cada etapa educativa y la importancia de una correcta evaluación, teniendo en cuenta los conocimientos previos de los alumnos y detectando problemas que nos permitan realizar una constante

readaptación de la programación al contexto del aula. Son objetivos ambiciosos pero coherentes con lo que todos esperamos de la educación.

Frigols (Megías Rosa, 2012: entrevista a MªJesús Frigols) señala que el desarrollo de las destrezas cognitivas resulta esencial pero requiere tiempo, tanto para la realización de tareas como para permitir a los alumnos pensar y reflexionar durante el aprendizaje. Por tanto, los tiempos, los horarios e incluso el tipo de contenidos elegidos para la enseñanza en la segunda lengua determinan, en gran medida, el éxito del programa.

Teniendo en cuenta la diversidad que encontramos en nuestras aulas y las diferencias a nivel de destrezas y conocimientos por parte del alumnado, se requiere la utilización de procesos variados para atender a las múltiples maneras de aprender de los niños, aplicando técnicas de trabajo que respeten los ritmos de aprendizaje de cada uno. No parece razonable que docentes que permanecen apenas unas pocas horas semanales con el mismo grupo de clase puedan conocer en profundidad a sus alumnos y mantener un nivel alto de expectativas sobre ellos (Edmonds, 1979).

Por último, la presión externa y la excesiva preocupación por los resultados están provocando ciertos tipos de agrupaciones, dentro y fuera del aula, en función de determinadas habilidades o de un rendimiento estrictamente académico. En los primeros cursos de la Etapa de Primaria, considerando estas edades tan tempranas, dividir la clase por niveles implica establecer unos pronósticos peligrosamente tempranos (Piaget y Buey, 1972).

En conclusión, la importancia de la unidad del proceso educativo y los propios principios metodológicos de la enseñanza CLIL nos invitan a reflexionar sobre el modelo de organización docente adecuado para su aplicación en nuestros centros. Con frecuencia, la introducción formal de los programas CLIL ha precedido a la necesaria formación de equipos docentes, provocando muchas situaciones en las que los profesores han desarrollado su labor de forma autodidacta. Tras estos primeros años difíciles, debemos reflexionar sobre la situación actual de los docentes, sobre su formación, el diseño de horarios y currículo, y analizar su eficacia e idoneidad.

La proliferación del número de profesores entrando y saliendo de una misma aula, sobre todo en edades tempranas, y la consecuente dificultad para diseñar unos horarios mínimamente realistas y racionales son asuntos preocupantes que demandan una evaluación. Se trata de analizar si esta organización docente permite o dificulta la enseñanza CLIL; si el desarrollo de competencias por parte del profesorado es posible en este escenario o si la cooperación entre profesores puede tener darse tal y como describen los principios fundamentales de este programa.

Definición del modelo “Maestro CLIL”.

La irrupción del modelo de profesor de enseñanza bilingüe devuelve a la actualidad un viejo debate: los defensores del perfil generalista del maestro de Primaria frente a los que se declaran pro-especialistas, argumentando que no es posible que el maestro pueda administrar todos los contenidos y destrezas que, con la transformación del currículo, le son exigidos (Serrano et al., 2007).

Si analizamos la realidad dentro de las aulas, encontramos que la mayoría de los profesores especialistas se encuentran sometidos a horarios que les obligan a impartir una misma materia a varios grupos de clase. El incremento del número de alumnos a los que han de atender y conocer se multiplica de forma alarmante. Por su parte, la diversidad entre el alumnado configura un escenario en el que el seguimiento individualizado de los niños y la atención a las dificultades e incidencias cotidianas resulta, como mínimo, complicado.

A menudo, los grupos de clase confiados a cada profesor pertenecen a distintos cursos dentro de la Etapa de Educación Primaria, lo cual presupone, por parte del docente, habilidades y destrezas necesarias para enseñar con igual eficacia a niños de características tan diferentes como los alumnos de seis años de primer curso o los alumnos pre-adolescentes de sexto.

Por otra parte, la cooperación entre los maestros de castellano y los maestros de inglés se dificulta enormemente cuando el tiempo que los horarios prevén para esta labor implica a varios profesores de cada una de las dos lenguas. La realidad de la cooperación tiene que luchar a veces con la imposibilidad de cuadrar sobre el papel los tiempos necesarios para la misma (Domènech y Viñas, 1997).

Como ya se ha mencionado, los primeros años de aplicación de los programas CLIL han propiciado la consolidación del profesorado previo de la asignatura de inglés, el aumento de docentes de castellano que pasan a impartir sus materias en esta segunda lengua o la incorporación de nuevos profesores para completar la plantilla necesaria, según las circunstancias de cada centro.

Es posible orientar la formación docente y la organización de equipos siguiendo una línea de actuación que subsane muchas de las dificultades señaladas y apostando por la coherencia del proceso educativo de los alumnos.

La formación respecto a determinadas estrategias o metodologías no tiene la misma aplicación en todos los niveles de enseñanza; debe orientarse a un perfil docente concreto para resultar eficaz. Las destrezas que debe dominar un profesor para enseñar a leer y escribir en los primeros años de Primaria difieren ampliamente del conocimiento sobre el modo de aprender de alumnos más mayores, fundamental para formar a docentes que trabajan con los últimos cursos de la Etapa.

De esta manera, se presenta un modelo definido como "Maestro CLIL"(San Román López, 2016a) que aúna características del profesor especialista y del profesor generalista, para garantizar, en la Etapa de Educación Primaria, un escenario en el que sea posible aplicar los principios básicos de la educación bilingüe.

El modelo prima la especialización sobre las edades del alumnado para el que se diseña el currículo bilingüe, por encima de la especialización en las materias.

En primer lugar, reúne, en la figura de un mismo docente, la enseñanza del inglés como asignatura y la de materias impartidas en esta lengua. El profesor conoce el nivel de dominio del idioma que tienen sus alumnos y puede adecuar la enseñanza de contenidos en inglés a las destrezas de los niños respecto a la lectura, escritura y todos los aspectos de expresión y comprensión oral fundamentales para el desarrollo de las clases. La integración de contenidos e idiomas encuentra aquí su definición más acertada.

En segundo lugar, esta unificación de las materias en la persona de un mismo docente multiplica el tiempo de permanencia del profesor de inglés en el aula con el mismo grupo de clase. El número de horas de enseñanza en la lengua objetivo a veces supera al conjunto del horario en castellano. El seguimiento personalizado del rendimiento de cada alumno se potencia y la labor docente encuentra una mayor satisfacción: el profesor puede conocer a cada uno de los niños y cuenta con el tiempo necesario para identificar dificultades, diseñar mejoras o adaptaciones del currículo e implementar con rapidez las modificaciones necesarias para un mejor rendimiento del alumnado.

En tercer lugar, este modelo describe una situación más realista para propiciar la necesaria colaboración docente: el profesor de inglés y el profesor de castellano se definen como los dos agentes educativos que inciden en cada aula, de forma que pueden trabajar juntos en el diseño de las estrategias y actuaciones y comparten la responsabilidad sobre el conjunto de cada grupo de clase. La transmisión de información tiene lugar de forma más fluida y se relaja la tensión que la enseñanza bilingüe puede provocar a veces entre los docentes de ambas lenguas.

En cuarto lugar, la especialización se centra en el conocimiento y adecuación de los docentes a las estrategias de trabajo propias de cada nivel, dentro de la Etapa de Primaria. Refuerza la preparación de los profesores sobre el modo de aprender que caracteriza a cada edad y sobre el estudio y conocimiento de ese periodo cognitivo específico, fundamental para lograr una enseñanza eficaz (Piaget, 2007). Los profesores de inglés se convierten en docentes expertos en uno o dos cursos consecutivos de Primaria, lo cual responde, de forma mucho más realista, a las habilidades y destrezas que caracterizan a los profesores de nuestras escuelas: todos conocemos maestros expertos en las edades más tempranas de la Etapa, con habilidades muy concretas para la enseñanza de los rudimentos del lenguaje, y otros cuyo perfil se adapta mejor al dominio del aula, cuando se trata de trabajar con los más mayores.

En quinto lugar, el modelo propone la continuidad del docente con el mismo grupo de clase, durante al menos dos cursos académicos consecutivos. Por las mismas características de los periodos cognitivos citadas anteriormente, el desarrollo de la madurez respecto a la lectura, escritura y otros aspectos de la adquisición del lenguaje no se completa en un solo curso escolar. "Heredar" alumnos de la clase del curso anterior agiliza la identificación de situaciones concretas del aprendizaje de cada niño, dificultades y diagnósticos en general que facilitan el comienzo de curso, generan una anticipación de las medidas a aplicar y favorecen la continuidad de determinadas estrategias, adaptadas a la diversidad que cada día se presenta con mayor intensidad dentro de nuestras aulas. La labor docente no se reduce al trabajo de septiembre a junio. Este periodo no es tiempo suficiente para subsanar determinadas deficiencias del rendimiento de algunos alumnos y puede conducir a una actitud de impotencia o incluso de comodidad, asumiendo que otros docentes ya se harán cargo de esos problemas al próximo año. De esta manera, cada profesor sabe lo que se ha logrado en un curso escolar y lo que se debe y puede conseguir al siguiente.

En sexto lugar, la mejora del conocimiento y seguimiento de los alumnos convierte al profesor de inglés de nuevo en experto, esta vez, sobre un grupo concreto

de clase. Desde esta posición, se refuerza su nivel de responsabilidad e implicación en la tarea de lograr que el bilingüismo sea una realidad para todos, no solamente para los que manifiestan un perfil más destacado en determinados aspectos del rendimiento escolar. Este escenario favorece el estudio y la práctica de la metodología del aprendizaje cooperativo: conocer a los niños y tener una evaluación adecuada de sus destrezas, habilidades y dificultades es una condición que posibilita la aplicación de este tipo de estrategias de trabajo. El docente se encuentra en una situación privilegiada para organizar tareas que requieran la colaboración de todos; para realizar proyectos en los que cada alumno tenga la oportunidad de enriquecerse trabajando con los demás; y, en definitiva, para lograr que cada uno llegue a su mejor nivel posible, premisa fundamental de todo centro que pretenda definirse como una escuela eficaz (Murillo, 2005). Se garantiza la unidad del proceso educativo en la enseñanza, contribuyendo a una renovación necesaria en el ámbito de nuestras escuelas, tan importante para los programas de inglés como para los de castellano.

El séptimo punto del modelo es la lógica incidencia del mismo en la organización y distribución de las horas lectivas. Los horarios se flexibilizan una vez que reducimos de forma drástica el número de docentes que intervienen en cada aula o grupo de clase. Esta flexibilización es fundamental para la aplicación real de muchos principios CLIL o de las propuestas de aprendizaje cooperativo. Son las tareas, su diseño e importancia, las que han de determinar la organización del tiempo en los colegios.

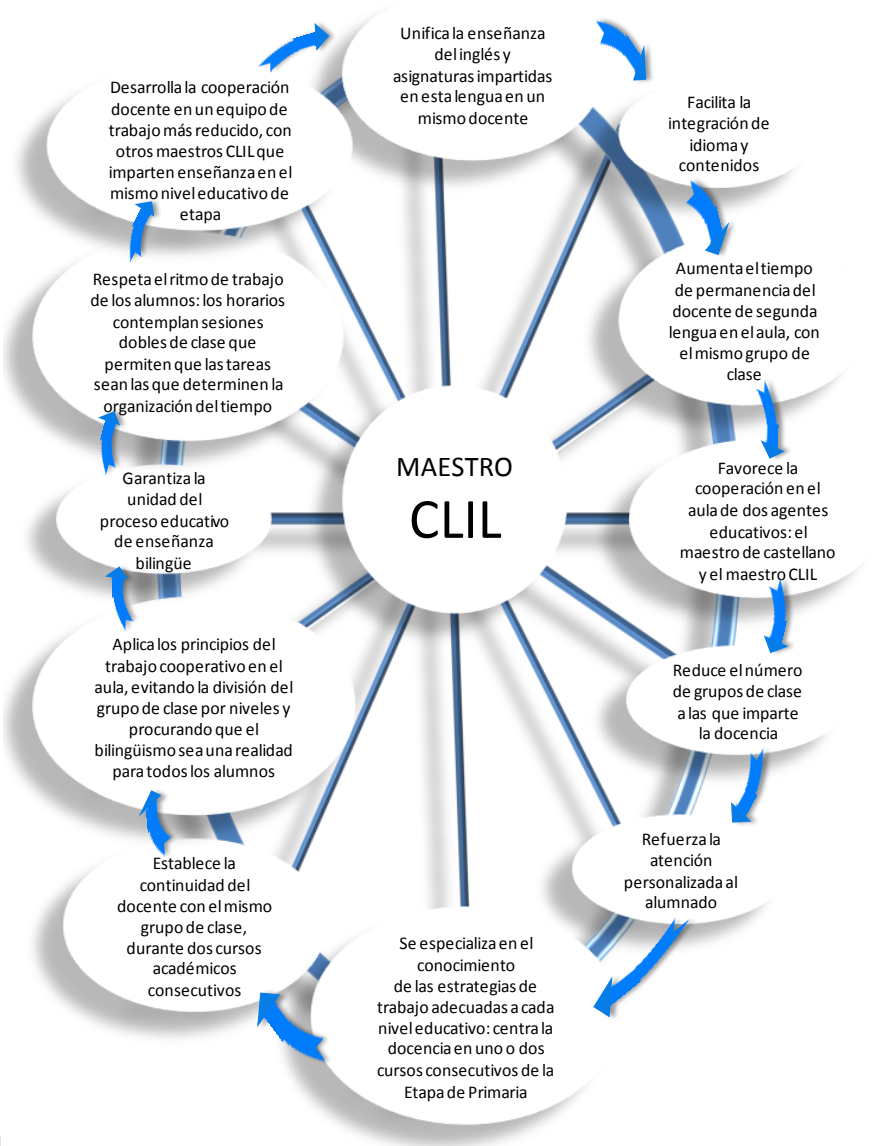
La mayor dificultad para la introducción de las nuevas metodologías en las aulas es precisamente la falta de tiempo real para la realización de determinados trabajos: muchos requieren más de cincuenta minutos de un módulo de clase tradicional. La rigidez de los horarios retrae la innovación e iniciativa del profesorado. Además, el tiempo empleado en la recogida y preparación del aula para la siguiente lección provoca una precipitación incompatible con los presupuestos de cualquier acción que se defina respetuosa con los ritmos de aprendizaje del alumnado. Las continuas entradas y salidas de distintos profesores en el aula dificultan también la atención a las incidencias cotidianas: trabajamos con alumnos muy pequeños y que requieren una atención inmediata; son tiempos que tampoco se contemplan sobre el papel.

Cuando el mismo docente es el encargado de impartir todas las materias en inglés, tiene mayor libertad para la distribución de su horario lectivo en función de las tareas, de los asuntos que condicionan nuestra labor docente cada día y, sobre todo, en función de los ritmos de trabajo de los alumnos. Por todo ello, este modelo propone sesiones dobles de clase, al menos dos horas lectivas seguidas en los horarios, para que sean los profesores quienes organicen los tiempos con flexibilidad y puedan abordar nuevos retos, estrategias y actividades sin los condicionantes que imponen los módulos simples. Así mismo, el docente puede ocasionalmente alterar el orden del trabajo considerado como asignatura de inglés o como materia impartida en este idioma, porque la enseñanza de la lengua vehicular y de los contenidos forman realmente un todo coherente dentro del programa.

Por último, la cooperación entre los profesores asignados al desarrollo del programa CLIL de cada centro se adecúa mejor con este modelo a la realidad de

nuestras escuelas. Los equipos de trabajo docente pueden ser en ocasiones más numerosos, convocando a todo el profesorado implicado en la enseñanza del inglés en Primaria, pero también es posible reducir el número de maestros de inglés para trabajar sobre aspectos concretos que afectan a cada curso de la etapa. A menudo, la investigación, estudio y preparación de materiales no interesa por igual al profesor de primero de Primaria que al de quinto o sexto curso, por cuestiones evidentes de adecuación a las edades de los niños. Los equipos de trabajo generales de Etapa resultan fundamentales para coordinar un adecuado desarrollo de todo el proceso de enseñanza bilingüe, desde los primeros años hasta los últimos cursos de Primaria. Pero los equipos de trabajo que agrupan sólo a docentes especializados en la enseñanza de unos cursos concretos de Primaria, resultan más eficaces en el día a día.

A continuación, se resume este modelo de "Maestro CLIL" con el siguiente diseño:



1

[1] Fuente: Elaboración propia (San Román López, 2016b)

Conclusiones

Este modelo de "Maestro CLIL", como parte de un proyecto de mejora que ya se ha mencionado, se ha desarrollado con la colaboración del conjunto de los docentes de Educación Primaria del equipo de inglés. Como corresponde al marco de la metodología de investigación-acción (Latorre, 2003), los profesores participan activamente en todos los procesos del plan de formación. El objetivo final es la mejora de la calidad de la oferta educativa bilingüe de nuestro colegio y uno de los efectos colaterales, el diseño de este diseño que acabamos de analizar. Durante los años en los que se aplica el mismo, se observa una mejora notable de los resultados de los alumnos, confirmando, una vez más, que el aumento de la eficacia docente tiene un efecto inmediato sobre el rendimiento del alumnado (Ainscow, Hopkins, Soutworth, y West, 2001).

Lógicamente, entre otras variables, la historia previa, las características propias del centro, el tamaño y la composición del claustro docente de nuestro colegio tienen una enorme incidencia sobre el resultado final del diseño. No se trata de un modelo docente que pueda aplicarse automáticamente a cualquier otro centro educativo: sería necesaria su adaptación al contexto propio de cada escuela.

Sin embargo, sí es posible utilizar los presupuestos que generan el perfil del "Maestro CLIL" para reflexionar y abrir el debate a la creación de modelos docentes que permitan la aplicación de los principios fundamentales de la enseñanza bilingüe y colaboren a la puesta en práctica de los mismos. Acercar la teoría a la práctica, la investigación a la escuela, son retos actuales para que la educación bilingüe sea una realidad en nuestras aulas.

La formación, actualización y constante evaluación, hasta llegar a un modelo que funcione en el día a día de nuestro colegio, no ha sido un camino fácil para el profesorado. Se ha buscado la eficacia docente priorizando la atención al alumnado por encima de otras soluciones organizativas ya establecidas, e incluso consolidadas, en la historia previa del centro.

Desde la perspectiva de los resultados del "Maestro CLIL" en nuestro centro, se confirma la importancia de que los profesores involucrados en el programa bilingüe de cada escuela participen activamente en el estudio y análisis de todos los aspectos de la organización escolar que inciden en este tipo de enseñanza. El proceso formativo no termina nunca, como todos los maestros saben, pero establecer las condiciones necesarias para que el profesor pueda trabajar de forma racional y equilibrada, es el primer paso para que los equipos docentes funcionen e incrementen su eficacia.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M., Hopkins, D., Soutworth, G., y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos: Manual para la formación de equipos docentes* Madrid: Narcea Ediciones.

Comisión Europea. (Bruselas, 2011). *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020).* Manual de orientación sobre aprendizaje de lenguas en la enseñanza preescolar: Eficiencia y

sostenibilidad. Retrieved from http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/early-language-learning-handbook_en.pdf

Comunidad de Madrid. (2010). Los programas de enseñanza bilingüe en la Comunidad de Madrid. un estudio comparado. Retrieved from www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FAycid= 1142623372595yidTema=1109265604897ylanguage=esypagename=ComunidadMadrid% 2FEstructurayperfil=1273044216036ypid=1273078188154

Coyle, D., Hood, P., y March, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning* Cambridge: Cambridge.

Domènech, J., y Viñas, J. (1997). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo* Barcelona: Graó.

Edmonds, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership, 37*(1), 15-24.

Gardner, R. C. (1979). Social psychological aspects of second language acquisition. *Language and Social Psychology, Oxford: ST. Clair eds.*

Gardner, R. C., y Lalonde, R. N. (1985). *Second language acquisition: A social psychological perspective.* (Unpublished ERIC)

Gardner, R. C., Lalonde, R. N., y Pierson, R. (1983). The socio-educational model of second language acquisition: An investigation using LISREL causal modeling. *Journal of Language and Social Psychology, 2*(1), 1-15.

Latorre, A. (2003). *La investigación acción* Barcelona: Graó.

March, D. (2009). ¿Qué es CLIL? Retrieved from http://clil.files.wordpress.com/2009/02/march-s-pdf

Megías Rosa, M. (2012). Formación, integración y colaboración: palabras clave de CLIL, una charla con María Jesús Frigols. *Encuentro, 21*, 3-14.

Mehisto, P., Wolff, D., Martin, M. J. F., y Marsh, D. (2012). European framework for CLIL teacher education. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, (21), 146-183.

Murillo, F. J. (2005). *La investigación sobre eficacia escolar* Barcelona: Octaedro.

Piaget, J. (2007). Los estadios de desarrollo cognitivo. Retrieved from http://www.piaget.org.

Piaget, J., y Buey, F. J. F. (1972). *Psicología y pedagogía* Barcelona: Ariel.

Ronjat, J., y Escudé, P. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue* París:Champion.

San Román López, M. (2016a). El "Maestro CLIL": resultados de un proyecto de desarrollo docente adaptado a las necesidades del aula bilingüe en Educación Primaria. *Edetania, 49*, 221-237.

San Román López, M. (2016b). *Aplicación de la metodología CLIL en Educación Primaria.Organización y formación de los equipos docentes.* (Unpublished Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación,

San Román López, M., y Fernández Pérez, M. D. (2016). Razones y riesgos de agrupar a los alumnos por niveles según su rendimiento académico, dentro del aula de Educación Primaria bilingüe. *Comunicación Y Hombre*, (12), 223-234.

Serrano, J. A., Lera, A., y Contreras, O. R. (2007). Maestros generalistas vs especialistas: Claves y discrepancias en la reforma de la formación inicial de los maestros de primaria. *Revista De Educación,* (344), 247-250.

Verhelst, N., Van Avermaet, P., Takala, S., Figueras, N., y North, B. (2009). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* Cambridge University Press.

TASK-BASED LEARNING THROUGH VIDEOS AND ETWINNING IN THE BILINGUAL PROGRAMME OF THE FACULTY OF EDUCATION IN ALBACETE

Raquel Sánchez Ruiz and Rosa María López Campillo
Universidad de Castilla-La Mancha

Abstract: Castilla-La Mancha has always supported bilingual education, in line with both the European and national legal regulations. The Faculty of Education in Albacete has always tried to cater for future Primary teachers' needs since the creation of the first pilot project in CLIL training in 2005 until the implementation of the bilingual programme, which became official in 2014-2015 and has successfully evolved until these days. In the framework of a project for this degree, the course *English Language and English Language Teaching II* decided to develop two subprojects. In the former, students had to create two videos to promote the bilingual programme and their city and, thus, attract students from other universities. And in the latter, students had to design and elaborate activities to teach English and share their productions with students from a Polish university through the eTwinning platform.

Keywords: Primary Education, Trainee teacher, bilingual programme, task-based work, eTwinning

Resumen: Castilla-La Mancha siempre ha apostado por la educación bilingüe, en consonancia con la legislación tanto europea como nacional. La Facultad de Educación de Albacete siempre ha querido dar respuesta a las necesidades formativas de los futuros maestros de Primaria tanto en los primeros proyectos piloto orientados a la formación AICLE llevados a cabo desde 2005 como con la implantación de la modalidad bilingüe, oficializada en 2014-2015, y su avance hasta la actualidad. En el marco de un proyecto para dichos estudios, la asignatura de *Lengua Extranjera y su Didáctica II: Inglés* decidió llevar a cabo otros dos subproyectos. En el primero, los alumnos tenían que crear dos vídeos para promocionar la modalidad bilingüe y la ciudad y así atraer alumnos de otras universidades. Y en el segundo, los alumnos debían diseñar distintas actividades para enseñar inglés y compartir sus producciones con alumnos de una universidad polaca a través de la plataforma eTwinning.

Palabras clave: Educación Primaria, maestro en formación, modalidad bilingüe, aprendizaje basado en tareas, eTwinning

Introduction

The Faculty of Education in Albacete has always considered bilingual education a priority since the beginning of its first pilot project in 2005 until the implementation of its current bilingual programme. This programme, which became official in 2014-2015, was designed to cater for future Primary teachers' needs regarding languages, bilingual education, plurilingualism and CLIL. Castilla-La Mancha was one of the first regions to include English teaching at an early age (from 3 years old onwards). Since then, several actions –which started by introducing English in Early Childhood Education– to promote bilingual education and plurilingualism have been implemented, including the former European Sections until today's Comprehensive Plan on the Teaching of Foreign Languages. The evolution of bilingual education in this region is summarised in Table 1.

Table 1. Evolution of bilingual/plurilingual education in Castilla-La Mancha

Year	Programme	Law
1996	MECD-British Council Agreement. Bilingual Programme Schools	Orden de 5 de abril de 2000 (Ministerio de Educación y Cultura, 2000) Real Decreto 717/2005 (Ministerio de Educación y Ciencia, 2005)
2002	Introducing English as the first foreign language in Early Childhood Education and the first cycle of Primary Education	Orden de 23 de abril de 2002 (Consejería de Educación y Cultura, 2002)
2005	European Sections	Orden de 07-02-2005 (Consejería de Educación y Ciencia, 2005) Orden de 28-02-2006 (Consejería de Educación y Ciencia, 2006) Orden de 23-04-2007 (Consejería de Educación y Ciencia, 2007) Orden de 13-03-2008 (Consejería de Educación y Ciencia, 2008)
2010	Bilingual Sections	Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha, Art. 147 (Jefatura de Estado, 2010)
2014	Linguistic Programmes, under the Plurilingualism Promotion Plan	Decreto 7/2014 (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2014)
2017	Comprehensive Plan on the Teaching of Foreign Languages	Decreto 47/2017 (Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2017)

The original credit distribution of the official bilingual programme in 2014-2015 was a total of 150 ECTS; that is, 62.5% of the syllabus in English. Now, the programme offers students of the Degree in Primary Education the opportunity to study 24 courses, 189 ECTS, and a total of 78.75% of the whole syllabus in English. Moreover, in a near future, we expect to offer all the courses in English except for the ones offered by the Spanish Department[1]. In fact, in 2017-2018, all the courses of the first grade are in English but the just mentioned.

In this scenario, research and seminars on CLIL and bilingual education along with several projects (Sánchez Ruiz & López Campillo, forthcoming) have been done to fulfil the needs of this programme. Two of those innovation projects are: 1) Elaboration of resources for the teaching and learning of courses in English based on CLIL methodology (2015-2016); and 2) Coordinated elaboration of CLIL materials and resources for the bilingual programme and degree in the English language of the Degree in Primary Education and for English friendly courses offered at the Faculty of Education in Albacete, applied –and pending– for the academic years 2017-2019. The former was born after observing that human resources and materials were not enough

[1] For the origin and evolution of this programme, see López Campillo & Sánchez Ruiz (forthcoming).

for the bilingual programme in the Faculty. So as to guarantee the quality of the teaching-learning process of the bilingual groups, more coordination regarding language, content and methods was needed between English and CLIL teachers. Likewise, departments have to be coordinated as well, since the difference between the bilingual and non-bilingual groups has to be just the language of evaluation. Under these premises and so as to obtain interdisciplinary and interdepartmental coordination, make the most of students' effort and achieve efficient learning, the project's main aim was to elaborate different resources and materials to teach the degree courses in English. Students also elaborated teaching materials for the different curricular areas in Primary to be used in the Linguistic Programmes of Primary Schools during their school placements or practical activities implemented in real schools.

We decided to carry out two task-based projects with sophomore students of the bilingual group of the Degree in Primary Education under the auspices of the abovementioned project. The first one consisted in the creation of two videos to promote the bilingual programme to attract both national and international students; in fact, both Erasmus students and an American lecturer participated in it. And the second one included the creation of videos, composed of an introduction, the presentation of activities to teach EFL in Primary and a farewell video, within the framework of an eTwinning project founded with Gdansk University in Poland.

Theoretical framework

"Project-based learning allows students to learn by doing and applying ideas" and is based on four pillars: active construction, situated learning[2], social interactions and cognitive tools (Krajcik & Blumenfeld, 2006, pp. 317-318). According to these same authors (2006, p. 318), this kind of learning –based, at the same time, on constructivism– engages students as they understand the purpose of activities better when they construct what they are learning and apply their ideas to solve real and meaninful problems. Higher order thinking skills (HOTS) and lower order thinking skills (LOTS) –framed within Bloom's taxonomy (Anderson & Krathwohl, 2001)– are applied as well, since students have to discuss their ideas, hypothesise, investigate, explain, challenge their peers' ideas and solve problems among others.

In 2001, *The Common European Framework of Reference for Languages* (Language Policy Division, Council of Europe, 2001, pp. 157-167) devoted a whole chapter –seven– to tasks and their role in language teaching. In this document, a tasks is defined as "a feature of everyday life" and it is stated that task accomplishment requires "the strategic activation of specific competences in order to carry out a set of purposeful actions in a particular domain with a clearly defined goal and a specific outcome" (Language Policy Division, Council of Europe, 2001, p. 157). Tasks are particularly interesting in language learning since students use the language to communicate and achieve the abovementioned goal and so the focus is on communication (including

[2] This is related to *situated cognition*, which is understanding new information and being able to link it to one's own knowledge, experience or context so as to apply it in further similar situations (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

reception, mediation, interaction and production) rather than the language *per se*, although language acquisition occurs.

The advantages of using tasks in the classroom setting are clear: while students develop the communicative language competence (including linguistic, sociolinguistic and pragmatic aspects), they also learn other skills, such as sociocultural knowledge, intercultural skills, "learning skills, and everyday practical skills and know-how", they develop self-esteem through a positive self-image and lack of inhibition leading to self-confidence; and by involving students it their tasks, intrinsic motivation is sought (Language Policy Division, Council of Europe, 2001, pp. 158, 161). Thus, both national and regional educational regulations advocate for the task-based approach in the learning of languages (see Sánchez Ruiz & López Cirugeda, forthcoming).

The creation of videos also had the purpose of teaching students the possibility of using *flipped classrooms* as a method to teach English. Flipped classrooms are based on "teacher-created videos and interactive lessons"[3] in a way that students watch instruction at home and classes are used to "work through problems, advance concepts, and enagage in collaborative learning" (Tucker, 2012).

The projects

Both projects were carried out in the course *English Language and English Language Teaching II* of the bilingual groups of the Degree in Primary Education at the Faculty of Education. The first project was carried out with the 2015-2016 group. This class was composed of 28 students, 22 girls and 6 boys. Furthermore, an American language assistant from Kansas and two Polish Erasmus students participated in the project. The second project was developed by the 2016-2017 class. This class consisted of 36 students, 23 girls and 13 boys.

Project 1: Videos to promote the bilingual programme

For this first project, the class was divided into two halves: one group was led by the teacher of the abovementioned course and the other by the American language assistant. Students were told that each group would record a different video. On the one hand, the first group had to focus on the promotion of the bilingual group by telling the future bilingual students the advantages of studying in the bilingual programme. On the other hand, the second group would record a video to promote the city of Albacete by focusing on the most interesting aspects of the city to attract Erasmus students and have cultural exchanges with language assistants.

The task was divided into three subtasks. First, students brainstormed and thought of the aspects they would include in the video. Then, they distributed the roles to research, plan and write the first draft of their script. Once the video was sketched, they checked their drafts with the teacher and, after that, they rehearsed. They were told to check pronunciation (rhythm, stress and intonation) with the American language

[3] These can include video lectures, screencasts and/or vodcasts teaching concepts and "freeing up valuable class time for more engaging (and often collaborative) activities" (Milman, 2014, p. 9).

assistant. Later, the video was recorded in class with a camera. There were both individual and group parts. After the parts were recorded, the video had to be edited. We decided to use Movie Maker, since it is free and easy-to-use software to create videos and add sounds, music, subtitles and/or transition animations.

The results were two videos. The first started with students introducing themselves and then stating they would explain the advantages of studying in the bilingual programme. Students highlighted the following points: as classes are in English, they gain fluency in English, which surely helps them if they want to pass official exams certifying their proficiency in English. They also acquire new vocabulary and terms, not only in the area of English but other curricular fields, which is essential for CLIL and non-language areas teachers. Moreover, as there is a lower number of students, they have more opportunities to speak in English in tasks and do more hands-on projects or activities. Their training in English is more intensive and extensive compared to non-bilingual groups, so their employment opportunities increase. Furthermore, they will be better prepared for the competitive state exam, which is also in English. Erasmus students usually join the bilingual group, so they can practise English more and have cultural exchanges. Almost 80% of the syllabus is taught in English, so they practise English every day and they also have the opportunity to apply what they have learnt or designed both in their school placements –which are done in bilingual sections, now called Linguistic Programmes– or other projects carried out in class like interactive groups. They usually have more presentations than non-bilingual groups and, thus, they are more used to speaking in public and so improve their oral skills. Finally, in the goodbye part of the video, students encouraged their peers to join the bilingual group.

The second video aimed to promote the city of Albacete by highlighting the advantages of living here from our students', Erasmus students' and the American language assistant's perspective, who began the video by introducing themselves. These were the positive aspects students stood out. Albacete is a very comfortable city in which you can go everywhere on foot or by bike, since there are very good bike paths. It is a very clean city and in a very good location, since it is close to the beach and important cities. Erasmus students think it is a good destination because of its university life and people and because it is close to three of the most important airports in Spain (Alicante, Valencia, Madrid) if you want to travel abroad. It also has a lot of parks and libraries; and almost all the Faculties are in the same campus. In September, people can enjoy folk dance and music and Manchego customs and culture in our Fair. Moreover, cultural events and diverse concerts take place along those ten days. Both in the Fair and in the city in general, there is a huge variety of restaurants in which people can enjoy typical Manchego food, especially cheese and wine, at a very good price. Finally, foreigners agree Albacete is a very safe city, small enough to get to know the community but offering all kinds of services as in a big city. They also stand out that local people are really friendly and supportive. The video ends with the same invitation as in the first video.

Project 2: Teaching EFL with Polish students through eTwinning

For this second project, teachers from the Faculty of Education in Albacete of Universidad de Castilla-La Mancha and the Faculty of Modern Languages in Gdansk University contacted in the eTwinning annual convention held in Brussels in May 2015. They agreed to carry out an eTwinning project with their BA teacher training students during the following academic year.

To carry out the abovementioned project, students were given the following instructions. Students had to first register in the eTwinning training platform (https://www.etwinning-training.net/en/pub/index.htm). eTwinning is a free, safe, European platform in which teachers across Europe and neighbouring countries can register to develop projects in the 29 languages of the European Union, 38 subjects – including European studies, ICT and foreign languages– and the eight key competences for lifelong learning (European Parliament and the Council, 2006). The project had three parts: first, they would create a video to introduce themselves to Polish students; second, they would design two CLIL activities and would explain them to Polish students; and finally, they would watch their counterparts' videos and make a summary and a conclusion to be included in their third farewell video. This project constituted 10% of the final mark of the course *English Language and English Language Teaching II*.

The results were ten videos where students introduced each member of their group, designed and elaborated activities to teach English as a foreign language in the six grades of Primary Education; reflected on the mentioned activities and said goodbye to their peers. The first group's activities revolved around Spanish culture, divided into three blocks: food, where pupils would be taught to make popular dishes; traditions, where pupils would have a debate about bullfighting; and festivities, including Las Fallas and Albacete's Fair. The second group designed two activities to teach children the parts of the body. In the first one, each pupil would be asigned a colour. When the teacher said 'let's go', children would stand up to pick the flashcard with their assigned colour; in it there would be a part of the body. They would form a circle and they would point at the specified part of the body. In the second activity, they would form a circle and the teacher would play music; (s)he would request students to dance with a particular part of the body. The third group relied on traditional games to promote speaking and oral interaction. Thus, they first would use a game called 'hot seat', similar to the popular game Taboo and then 'the hangman'. The fourth group had to teach vertebrate and invertebrate animals, so they created the game 'Who Am I?', in which a student would place a flashcard on their forehead and ask questions to guess it. After that, they would have to summarise the characteristics and classify a list of animals in two columns. The fifth group taught the parts of a town and geometry. First, pupils would watch a video, including music and subtitles. And then, they would write the parts that appeared in the video on the blackboard to later explain which their favourite part of a town is. Later pupils would learn about geometry through the cinema. They selected several films and they played a short extract; children would identify geometric shapes in particular scenes. The sixth group chose the topic of animals. In

their first activity, pupils would colour some pictures of animals; then, they would stick the pictures on a mural and then they would label those pictures. After that, they would play a memory game, in which they would have to match the pictures and their names by uncovering them in turns. The seventh group worked both the parts of the body and colours. For the first one, pupils would match the parts with their description; and then the teacher would give a definition and pupils would draw the part. For the second one, teachers would give students a table with three columns: some items, the name of their colour in colour, and the name of those colours in black and white. Covering the column in the middle, they would have to match the first and third colour and colour the name in the correct tone. The eighth group created activities to teach both wild animals and food. In the former, pupils would play with a modified board of Twister, including the names of the animals. In the latter, pupils would be divided into rows. They will seat one after the other. The last person would choose an object from toy food; they would write the name of the piece on the back of the student in front of them, and that student would have to write the name on the board. The ninth group created a cooperative activity called 'A Taveller's Book'. Classes would have to elaborate a page of a book describing their neighbourhood and including their own pictures. Then, all the pages would be collected to create a single book. Then groups from the same level would use those books to compare their neighbourhoods and practise their oral skills as well. Eventually, the tenth group dealt with daily routines. In a first activity, pupils would play Kahoot to review key action verbs. In a second activity, pupils would use iFunFace to talk about a daily-life object with their own voice.

Unfortunately, the Polish participation did not happen as expected and they were not able to record their videos due to a misunderstanding and the fact that it was the first time they used eTwinning. However, given the benefits of the experience, the Spanish teacher and groups decided to carry on with the project. In academic year 2017-2018, those problems have been solved and both countries are involved in a new project, together with the University of Milan, aimed at comparing the educational systems of the countries involved (Italy, Poland and Spain).

Conclusions

Using this kind of projects at university has a very positive impact on students as millennials love using technology in class and record their own performances in videos. They find it motivating and they also get used to employing technology with an educational purpose. Moreover, they also become accustomed to speaking in public and do not only practise their oral skills but also polish their pronunciation with the help of the native language assistant.

The first project did not only allow students to have cultural exchanges with Erasmus students and the language assistant, but also to appreciate the bilingual programme, and university studies in general, and their city. This serves two purposes at the same time: that students value what they have to be the best ambassadors abroad; and to preserve and promote those valuable commodities. It is sometimes observed that

students complain of the lack of something when it already exists because they have no knowledge of that existence.

The second project allowed students to work with technology, through the eTwinning platform. Even though the results were not as expected, students had the opportunity to learn from their mistakes. For instance, how misunderstandings in the registration process can lead to project abandonment. They also learnt how important it is to follow instructions not to create confusion or inconvenience; for instance, with the use of the real or training eTwinning platform. Moreover, both the teacher and students learnt that the eTwinning, at least training, platform does not work the same throughout the European countries; and so this must be considered in the creation of joint projects.

Both projects helped students to practise and develop the communicative competence in a foreign language and the digital competence; cultural awareness and expression was also worked since students displayed their creativity in the elaboration of their own activities. Moreover, through tasks and projects, not only the language is worked but also sociocultural aspects, such as food. In line with Sánchez Ruiz and López Cirugeda's (forthcoming) conclusions, this kind of projects contribute to examining how linking tasks to language allows learners to use the language with a real purpose in a particular context and knowledge is better fixed if ludic activities are involved, which allows meaningful learning to occur. Therefore, tasks are proven to be useful for real life since they do not only teach language and content but also values or social and civic behaviour. This is important for future Primary teachers since instruction is more useful and meaninful if teachers "can engage learners in scientific investigations, make use of cognitive tools, promote collaboration, and teach them the deeper conceptual understanding that traditional methods of instruction cannot" (Krajcik & Blumenfeld, 2006, p. 329).

References

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.

Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. Educational Researcher, 18(1), 32-42.

Consejería de Educación y Ciencia. (2005). Orden de 07-02-2005, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se crea el Programa de Secciones Europeas en centros públicos de educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 40, 3582-3590.

Consejería de Educación y Ciencia. (2006). Orden de 28-02-2006, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se modifica la Orden de 07-02-2005, por la que se crea el programa de secciones europeas, y por la que se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 55, 6029-6034.

Consejería de Educación y Ciencia. (2007). Orden de 23-04-2007, de la Consejería de Educación y Ciencia por la que se modifica la Orden de 07-02-2005 por la que se crea el Programa de Secciones Europeas, y se amplía mediante convocatoria el número de centros públicos de enseñanzas no universitarias con secciones europeas en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 93, 11007-11012.

Consejería de Educación y Ciencia. (2008). Orden de 13 de marzo de 2008, de la Consejería de Educación y Ciencia, por la que se regula el desarrollo del Programa de Secciones Europeas en los centros públicos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 64, 9970-9973.

Consejería de Educación y Cultura. (2002). Orden 23 de abril de 2002, por la que se establece la implantación generalizada de la enseñanza de las lenguas extanjeras en el segundo ciclo de la educación infantil y en el primer ciclo de educación primaria en los centros educativos de la Comunidad de Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 53, 7049-7050.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (2014). Decreto 7/2014, de 22/01/2014, por el que se regula el plurilingüismo en la enseñanza no universitaria en Castilla-La Mancha. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 17, 1657-1661.

Consejería de Educación, Cultura y Deportes. (2017). Decreto 47/2017, de 25 de julio, por el que se regula el plan integral de enseñanza de lenguas extranjeras de la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha para etapas educativas no universitarias. Diario Oficial de Castilla-La Mancha, 147, 18603-18612.

European Parliament and the Council. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. Official Journal of the European Union, L 394, 10-18.

Jefatura de Estado. (2010). Ley 7/2010, de 20 de julio, de Educación de Castilla-La Mancha. Boletín Oficial del Estado, 248, 15624-15678.

Jefatura del Estado. (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. Boletín Oficial del Estado, 295(I), 97858-97921.

Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project-Based Learning. En R. K. (Ed.), The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (pp. 317-333). Cambridge: Cambridge University Press.

Language Policy Division, Council of Europe. (2001). Common European Framework of Reference for Languages. Cambridge: Cambridge University Press.

López Campillo, R. M., & Sánchez Ruiz, R. (forthcoming). La modalidad bilingüe en la Facultad de Educación de Albacete: Proceso y consecución.

Milman, N. B. (2014). The Flipped Classroom Strategy. What Is it and How Can it Best be Used? Distance Learning, 11(4), 9-11.

Ministerio de Educación y Ciencia. (2005). Real Decreto 717/2005, de 20 de junio, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas en los centros docentes acogidos al Convenio entre el Ministerio de Educación y Ciencia y The British Council. Boletín Oficial del Estado, 160, 23893-23894.

Ministerio de Educación y Cultura. (2000). Orden de 5 de abril de 2000 por la que se aprueba el Currículo Integrado para la Educación Infantil y la Educación Primaria previsto en el Convenio entre el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Británico en España. Boletín Oficial del Estado, 102, 16748-16754.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. Boletín Oficial del Estado, 51(I), 19349-19420.

Rozati, S. M. (2014). Language Teaching and Task Based Approach. Theory and Practice in Language Studies, 4(6), 1273-1278.

Sánchez Ruiz, R., & López Campillo, R. M. (forthcoming). Towards Bilingual Primary Education: CLIL Activity Design for Arts and Social Sciences.

Sánchez Ruiz, R., & López Cirugeda, I. (2016). La competencia en comunicación lingüística a través del aprendizaje basado en tareas. V Congreso Internacional de Competencias Básicas: La Competencia en Comunicación Lingüística. Ciudad Real.

Sánchez Ruiz, R., & López Cirugeda, I. (forthcoming). Aprendizaje basado en tareas para el aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras.

Tucker, B. (2012). The Flipped Classroom. Education Next, 12(1). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1237826701?accountid=14513

AYUDANTES LINGÜÍSTICOS EN PROGRAMAS DE INMERSIÓN LINGÜÍSTICA EN EDUCACIÓN INFANTIL: PELIGROS Y TINIEBLAS

Jorge Sánchez Torres
Universidad de Sevilla

Resumen: Este trabajo presenta parte de las conclusiones de un estudio llevado a cabo en Santander, Cantabria, durante el curso 2014/2015 sobre la implantación del Plan de Inmersión Lingüística para la enseñanza de inglés en Educación Infantil y la figura del ayudante lingüístico. El objetivo de esa investigación fue estudiar y evaluar la situación actual del 'uso' del ayudante lingüístico que colabora en el Plan de Inmersión Lingüística en Educación Infantil (PIL) de esa comunidad para elaborar una lista de verificación autoevaluativa (dentro y fuera del aula) para los implicados con el fin de mejorar, si cabe tal mejora, el 'uso' de esta herramienta lingüística, ayudar tanto a los estudiantes con los que tiene un contacto directo como a los profesores, al coordinador bilingüe, al propio centro educativo y a las familias de los estudiantes y mejorar con ello el programa de inmersión lingüística para la enseñanza de inglés en Educación Infantil. No obstante, un análisis minucioso de los resultados revela una serie de circunstancias que ponen en peligro la llegada de ayudantes lingüísticos y el propio programa como la falta de formación generalizada (lingüística y metodológica) y la intervención de una empresa externa para la selección de los ayudantes lingüísticos.

Palabras clave: enseñanza bilingüe, programa de inmersión, ayudante lingüístico, competencia lingüístico-comunicativa, formación metodológica

Abstract: This work presents part of the conclusions of a study, carried out in Santander, Cantabria, during the 2014/2015 academic year, on the implementation of the Linguistic Immersion Program for the teaching of English in Infant Education and the figure of the language assistant. The objective of that research was to study and evaluate the current situation of the 'use' of the language assistant that works in the Infant Education Linguistic Immersion Program in that autonomous community of Spain for developing a self-evaluation checklist (inside and outside the classroom) for the stakeholders with the purpose of improving, if that improvement is possible, the 'use' of that linguistic resource, helping not only the students with whom the language assistant has direct contact, but also the teachers, the bilingual coordinator, the school, and the families, and improving with it the Linguistic Immersion Program itself. However, a careful analysis of the results reveals a number of circumstances that endanger the arrival of language assistants and the program itself such as the general lack of training (linguistic and methodological) and the intervention of an external company for the selection of the language assistants.

Key words: bilingual education, immersion program, language assistant, linguistic-communicative competence, methodological training

Introducción

La enseñanza de lenguas distintas a la materna se ha convertido en una prioridad en toda Europa sobre todo desde la publicación de *White Paper on education and learning* por el Consejo de Europa (1995). Esta prioridad ha tenido como resultado la creación de multitud de diferentes formas de enseñar lenguas extranjeras/segundas lenguas en los países que componen la Unión Europea. Esa iniciativa se ha seguido también en España con la creación de programas bilingües en las distintas comunidades autónomas que la componen.

Prueba de esta creación de programas es la Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, BOC de 27 de marzo, donde se menciona que la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece, en su artículo 2, como fin del sistema educativo la capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial y en una o más lenguas extranjeras, añadiendo, en el apartado 5 del artículo 14, al referirse a la ordenación y principios pedagógicos de la educación infantil, que corresponderá a las Administraciones educativas fomentar una primera aproximación a la lengua extranjera en los aprendizajes de segundo ciclo de educación infantil y, de manera especial, en el último año. Además, en esta orden también se especifica que el artículo 25 de la Ley de Cantabria 6/2008, de Educación de Cantabria, y el artículo 4 del Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria, recogen entre los principios pedagógicos de las etapas de Educación Infantil que la Consejería de Educación podrá facilitar la impartición de determinados aspectos del currículo en una lengua extranjera y desarrollar otras actuaciones en el marco de la educación plurilingüe y pluricultural, en las condiciones que establezca dicha Consejería. Es decir, se crea la posibilidad de una implantación progresiva de metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

También se establece en el mencionado decreto y en el área de Lenguajes que uno de los objetivos principales de esta área es que "el alumno se inicie en el uso oral de una lengua extranjera para comunicarse en actividades dentro y fuera del aula". Así, como se indica en el citado decreto, "el fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras y, de manera especial, del idioma inglés en las primeras etapas de la enseñanza constituye uno de los ejes de la política que la Consejería desea acometer. Para alcanzar este objetivo, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte ha elaborado un Plan de Inmersión Lingüística para la Enseñanza del Inglés en Educación Infantil." Con estas medidas se permite el acceso al idioma inglés en las aulas desde los primeros años, junto con una formación adecuada del personal docente y la implicación y cooperación de las familias de los alumnos.

Tanta es la importancia que esta ley y decreto otorgan al adelantamiento de la enseñanza de lenguas extranjeras que se pone en práctica esta propuesta en la etapa infantil en una primera convocatoria de implantación del Plan de Inmersión Lingüística (PIL) en 2012 (Orden ECD/16/2012). Esta puesta en práctica ya está dando sus frutos en la comunidad cántabra donde los centros PIL han ido aumentando en siguientes convocatorias de implantación.

Dentro de los objetivos del Plan de Inmersión Lingüística para la enseñanza de inglés en Educación Infantil en Cantabria se encuentran, entre otros, la exposición temprana, la adquisición y desarrollo de destrezas lingüísticas y el desarrollo de la curiosidad por la cultura de los países anglófonos. Estos objetivos, claramente lingüísticos, culturales y educativos se apoyan en la colaboración del ayudante lingüístico. De hecho, en la *Guía para la elaboración del Plan de Inmersión Lingüística en inglés en Educación Infantil* (Gobierno de Cantabria, 2012), se hace referencia a la figura del ayudante lingüístico como elemento crucial y a su perfil:

el recurso más importante que la Consejería de Educación, Cultura y Deporte va a comprometer es la puesta a disposición del centro de la figura del ayudante lingüístico, con una formación y perfil docente, por lo que se considera imprescindible que se utilicen metodologías participativas para obtener el mayor beneficio posible de su potencial (pág. 7).

Así, la Consejería de Educación, Cultura y Deporte pone a disposición de los centros acogidos al Plan de Inmersión Lingüística, entre otros recursos, una herramienta esencial y crucial para la consecución de los objetivos mencionados más arriba: el ayudante lingüístico. Este recurso humano es contratado a través de una empresa privada que especifica, en los documentos compartidos con el Gobierno de Cantabria, que las funciones de los ayudantes lingüísticos serán:

- la interacción educativa con el alumnado a fin de mejorar su competencia lingüística en lengua inglesa,
- la interacción comunicativa con los docentes y familias del centro según las actuaciones presentadas en los distintos proyectos,
- la realización de las actividades propuestas por el centro dentro del proyecto aprobado por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, donde podrá encontrarse alguna actividad formativa dirigida al profesorado y/o familias, (no más horas que las que constituyan el 10% del cómputo semanal),
- la planificación y preparación, junto al coordinador, de algunas actividades propuestas en los proyectos,
- la comunicación regular con el coordinador, así como con el profesorado,
- la posible participación en las diversas jornadas de formación convocadas por la Consejería de Educación, Cultura y Deporte con ocasión de los programas de fortalecimiento de lenguas extranjeras, así como, los que obligatoriamente debe programar la empresa adjudicataria a lo largo del curso en el que se desarrolla el servicio de ayudantía y [se especifica que]
- las actividades podrán realizarse en horario lectivo o no lectivo.

En este documento la empresa contratante también hace referencia al perfil de los ayudantes lingüísticos:

- jóvenes nativos de la lengua inglesa residentes en el Reino Unido e Irlanda,
- licenciados universitarios con formación pedagógica para enseñar inglés como segunda lengua,
- tienen experiencia laboral previa como profesores y
- la mayoría tienen nociones básicas de español.

Por último, en este documento compartido entre la empresa contratante y la Consejería se señala: “puesto que tendrán que aportar actividades y mostrar iniciativa pedagógica no sólo en el aula, sino posiblemente también fuera del horario escolar, tienen experiencia en la enseñanza de alguna actividad relacionada con la música, el baile, el teatro, los deportes o la artesanía. También hemos valorado en la selección la capacidad de liderazgo y los conocimientos informáticos.” Debido a que trabajar en centros PIL supone el contacto diario con niños en edades comprendidas entre los 3 y

los 5 años, la empresa contratante expresa: “por otra parte, puesto que van a trabajar con menores de edad, los candidatos han presentado un certificado de antecedentes penales.”

Objetivos, diseño y desarrollo del estudio

Con el objetivo de optimizar el plan de inmersión lingüística en Educación Infantil, la Consejería de Educación de la comunidad autónoma encarga una investigación que estudie y evalúe la situación actual del ‘uso’ del ayudante lingüístico que colabora en el PIL para elaborar un "checklist" autoevaluativo PIL (dentro y fuera del aula) para los implicados (el profesorado, el ayudante lingüístico y la persona responsable del ayudante lingüístico, coordinador bilingüe) no solo con el fin de mejorar, si esto es posible, la educación que se imparte y se recibe en esta etapa educativa sino también ofrecer una herramienta para sacar mayor partido a la figura del ayudante lingüístico que trabaja en centros PIL y cuyo buen desempeño de funciones puede ayudar tanto a los estudiantes con los que tiene un contacto directo como a los profesores, al coordinador bilingüe, al propio centro educativo y a las familias de los estudiantes.

Para tal fin, se diseña un estudio trasversal de caso múltiple con cuestionario/entrevista sobre la utilización del ayudante lingüístico en centros PIL con el objetivo de tener una visión clara de la actuación de este recurso humano, para optimizar su actuación y aprovechar al máximo su potencial y su estancia en la comunidad cántabra. Este estudio transversal (*cross-sectional study*) de caso múltiple comienza con un pequeño estudio piloto (observación y entrevistas en 5 Centros de Educación Infantil y Primaria, CEIP, y 1 Centro de Educación Infantil, CEI, de Santander) para obtener una visión generalizada de la figura del ayudante lingüístico y diseñar un cuestionario en línea dividido en 2 bloques que abarcan aspectos relacionados con el Plan de Inmersión Lingüística en sí y la figura del ayudante lingüístico.

La toma de datos durante el pilotaje se realiza en 2 etapas. La primera etapa se lleva a cabo entre los días 10, 11 y 12 de diciembre de 2014 y la segunda entre los días 4, 5 y 6 de febrero de 2015. Durante ese tiempo, en las dos etapas, el investigador de este estudio visita 3 CEIP y 2 CEIP más 1 CEI, respectivamente. Por supuesto, estos centros educativos visitados están acogidos al Plan de Inmersión Lingüística (PIL) de la Comunidad Autónoma de Cantabria. Aún así, los datos presentados en este estudio son los extraídos del estudio principal con el cuestionario en línea creado con los datos extraídos del estudio piloto. El cuestionario en línea se hizo llegar a un listado de 10 centros PIL ofrecido por la Consejería. Esos 10 centros se encuentran en 10 diferentes municipios de Cantabria, abarcando zonas urbanas, periféricas y rurales.

El número de participantes que cumplimenta el cuestionario en línea es 29. Estos participantes son: (i) 10 ayudantes lingüísticos, (ii) 9 coordinadores del programa bilingüe y (iii) 10 profesores que trabajan con los ayudantes. No obstante, para salvaguardar el anonimato de los participantes en el estudio, el nombre de los informantes y los centros no se menciona.

Se debe mencionar que la representatividad de los 10 centros que participan en el estudio es del 25% ya que la población total de centros PIL estaba compuesta, durante el año académico 2014/2015, por 40 centros. Esta representatividad facilita la posibilidad de ofrecer tendencias generalizadas y datos fiables y válidos, aspecto muy importante si se pretende sugerir patrones correctos de actuación a llevar a cabo con el recurso humano estudiado.

Análisis de datos y resultados

Los datos obtenidos del cuestionario en línea cumplimentado por los 29 informantes se cuantifican, categorizan y contrastan (ayudante lingüístico, profesores, coordinadores bilingües). No obstante, para las conclusiones, se toma como referencia aquellas respuestas que son más representativas y mejor describen un aspecto o situación estudiada.

El análisis de los resultados revela que los objetivos específicos de PIL (lingüísticos, culturales y educativos) se están cumpliendo debido, principalmente, a la estupenda labor y esfuerzos (trabajo y tiempo extra) de los directamente involucrados y al hecho de que el Plan de Inmersión Lingüística en Educación Infantil y la figura del ayudante lingüístico tienen muchos aspectos fuertes y beneficiosos para los estudiantes y también para los profesores, el centro y las familias:

- Fortalezas del PIL:
    - más exposición diaria al inglés, más input (100%),
    - uso más natural y real de la lengua inglesa (100%),
    - más oportunidades de producción en inglés, más output (96,6%),
    - la figura del ayudante lingüístico (82,8%),
    - aumento de la ratio profesor-estudiantes (82,8%),
    - más aspectos culturales del mundo angloparlante (82,8%),
    - crecimiento profesional, lingüístico y cultural del profesorado (82,8%),
    - mayor conciencia sobre la importancia de aprender una segunda lengua (72,4%),
    - Jornadas específicas para el profesorado y alumnado PIL –Viérnoles (65,5%),
    - más oportunidades de formación en inglés y metodología AICLE (62,1%),
    - mayor implicación de las familias (48.3%),
    - aulas y recursos digitales (44,8%),
    - materiales proporcionados (24,1%) y
    - otros recursos recibidos por el centro (20,7%).
- Fortalezas del ayudante lingüístico:
    - inglés más natural (93,1%),
    - ofrece inglés “verdadero” y riqueza de registro (89,7%),
    - más exposición para los alumnos (89,7%),
    - son nativos (79,3%),
    - trae aspectos culturales de primera mano (65,5%),

    - trae más energía, dinamismo y entusiasmo (58,6%),
    - trae más recursos e ideas al aula (55,2%) y
    - trae experiencias reales (51,7%).

No obstante, aunque no era el propósito inicial del estudio, los resultados señalan que el PIL tiene una serie de debilidades y asuntos que amenazan su futuro funcionamiento y los ayudantes lingüísticos tienen flaquezas y hay asuntos que amenazan su asistencia o futura participación:

- Debilidades del PIL:
    - el ayudante llega con el curso empezado y se marcha sin que haya acabado (69%),
    - inadecuado perfil y selección de los ayudantes (48,3%),
    - carencias metodológicas AICLE del profesorado y los ayudantes (48,3%),
    - incertidumbre sobre la continuidad del programa (41,4%),
    - falta de tiempo para coordinar y planificar (37,9%),
    - carencias lingüísticas en segunda lengua del profesorado y los ayudantes (27,6%),
    - en colegios grandes no se llega a todo el alumnado (27.6%) y
    - perfil no bilingüe de los profesores sustitutos (24,1%).
- Amenazas al PIL:
    - reducción de fondos (93,1%),
    - retribución salarial del ayudante (79,3%),
    - falta de formación y experiencia del ayudante (55,2%),
    - falta de formación y experiencia del ayudante en la etapa infantil y/o primaria (55,2%),
    - desmotivación de los profesores porque el ayudante no tiene el perfil y experiencia esperados (48,3%),
    - falta de ayudantes lingüísticos (41,4%),
    - falta de monitorización del ayudante por la empresa que lo contrata o la Consejería (34,5%),
    - falta de cualificación del profesorado (27,6%),
    - falta de implicación del profesorado (27,6%),
    - falta de comunicación (24,1%) y
    - falta de coordinación, planificación y tiempo para ello (20,7%).
- Debilidades del ayudante lingüístico:
    - no tiene formación pedagógica/metodológica ni experiencia en la etapa infantil y/o primaria (72,4%),
    - no tiene formación ni experiencia (51,7%),
    - trae expectativas y actitud equivocadas (41,4%),
    - falta de competencia lingüística/comunicativa en español para entender a los niños y profesores (27,6%) y
    - no tiene iniciativa ni confianza en sí mismo, es pasivo (27,9%).

- Asuntos que amenazan su asistencia o participación:
    - retribución salarial del ayudante (93.1%),
    - falta de formación y experiencia en la etapa infantil y/o primaria (58.6%),
    - falta de formación y experiencia (51.7%),
    - falta de información sobre el Sistema educativo español, el centro o nuestra forma de trabajar (48.3%),
    - falta de comunicación con la escuela, la empresa que contrata al ayudante o la Consejería (34.5%) y
    - largos recorridos hasta el centro (13.8%).

El análisis de resultados facilita una serie de sugerencias –derivadas directamente de las opiniones de los implicados- para solucionar en gran medida las debilidades, los aspectos negativos, las amenazas o aspectos que se podrían considerar amenazas y cubrir las necesidades que tienen tanto el PIL en Educación Infantil como el ayudante lingüístico. No obstante, un análisis más profundo sugiere que es la Consejería de Educación el organismo que tiene que tomar una serie de medidas:

- ofrecer información y formación al ayudante, los profesores y las familias,
- ofrecer tiempo para (i) formación (lingüística y metodológica), (ii) comunicación, coordinación y planificación y (iii) búsqueda, modificación y creación de materiales,
- ofrecer un plan de acción concreto y monitorización (PIL y ayudante lingüístico),
- mejorar el sistema de selección del ayudante, a ser posible, como señalan algunos informantes, eliminando de la ecuación a la empresa contratante por su mala gestión e incumplimiento del perfil de los ayudantes,
- revisar la percepción económica y ampliar la estancia/contrato del ayudante,
- ofrecer algún tipo de reconocimiento por los esfuerzos realizados y por realizar y
- ofrecer un banco de actividades o crear grupos de trabajo para tal fin, entre otras cosas.

Conclusiones

El propósito principal del estudio que se ha llevado a cabo en la comunidad autónoma cántabra era optimizar el Plan de Inmersión Lingüística en Educación Infantil. Es por ello que la Consejería de Educación de esa comunidad autónoma encargó una investigación para estudiar y evaluar la situación actual del 'uso' del ayudante lingüístico que colabora en el PIL con el fin de elaborar una lista de autoevaluación para los implicados: el profesorado, el ayudante lingüístico y la persona responsable del ayudante lingüístico, coordinador bilingüe. Con esta lista, se pretendía no solo mejorar la educación que se imparte y se recibe en esta etapa educativa sino también ofrecer una herramienta para sacar mayor partido a la figura del ayudante

lingüístico que trabaja en centros PIL partiendo de la base de que el buen desempeño de las funciones del ayudante lingüístico puede ayudar tanto a los estudiantes con los que tiene un contacto directo como a los profesores, al coordinador bilingüe, al propio centro educativo y a las familias de los estudiantes.

Sin embargo, aunque esas listas de verificación se han creado y su cumplimentación puede asegurar la buena acogida de los ayudantes en los centros, la creación de un buen ambiente de trabajo y el desempeño de las funciones del ayudante y podrían ser parte de la solución de (i) las debilidades y asuntos que amenazan el futuro funcionamiento del PIL y (ii) las flaquezas y los asuntos que amenazan la asistencia o futura participación de los ayudantes lingüísticos junto a las medidas que debe tomar la Consejería de Educación mencionadas anteriormente, desafortunadamente, según los informantes, todavía existen asuntos muy polémicos, una serie de peligros relacionados con la selección y el perfil del ayudante lingüístico y la empresa que lo contrata.

En documentación compartida entre la empresa externa y la Consejería de Educación, la empresa contratante hace referencia al perfil de los ayudantes lingüísticos: (i) jóvenes nativos de la lengua inglesa residentes en el Reino Unido e Irlanda, (ii) licenciados universitarios con formación pedagógica para enseñar inglés como segunda lengua, (iii) con experiencia laboral previa como profesores y con nociones básicas de español. No obstante, según los informantes del estudio, aunque no todos contestan a estas preguntas, el perfil del ayudante lingüístico es:

De hecho, el 48,3% de los participantes cree que el inadecuado perfil y selección de los ayudantes lingüísticos es una debilidad del PIL, el 48,3% también opina que la desmotivación de los profesores porque el ayudante no tiene el perfil y experiencia esperados supone una amenaza o pone en peligro la continuidad del PIL y los participantes consideran que un buen perfil y mejor selección de los ayudantes lingüísticos es una necesidad que se podría cubrir mejorando el proceso de selección haciéndola exhaustiva y solicitando perfil de profesor (de infantil y/o primaria) y conocimientos de español. Es más, algunos participantes mencionan:

- en referencia a la selección y el perfil del ayudante lingüístico:
  the assistants working within the program have been selected purely on their willingness to work. There are assistants that work hard and have been successful and well thought of, but there have been others that (1) don't have the ability or the interest to work in a school or with children, or (2) have a low or very poor level of English due to their not being from an English speaking country (ayudante lingüístico).
- en cuanto a la empresa externa que contrata a los ayudantes:
  the company employed by PIL has not been useful or supportive, in my opinion, and have underpaid the language assistants (ayudante lingüístico), sin duda, que una empresa externa, con intereses económicos y no académicos, sea la que contrata [es la mayor debilidad del PIL]. Con la bajada salarial era de suponer que el número de profesionales dispuestos a trabajar iba a ser muy bajo y, por lo tanto, los estándares de calidad son nulos. Se contrata a cualquiera que hable inglés y sea de fuera, hasta personas que no son originarios de países de habla inglesa … Son personas además sin experiencia, no saben trabajar con niños tan pequeños, no saben español, ... y les sueltan en España sin explicarles o formarles sobre nuestro sistema

sanitario, educativo, político, ... Estamos los coordinadores atendiendo sus necesidades (coordinador bilingüe).

Estos "peligros y tiniebla" mencionados no estarán solucionados sin una intervención directa de la Consejería de Educación de Cantabria y, aun así, no todo está solucionado. Barbero Andrés (2014) menciona que con la implantación del PIL y otros programas bilingües "se hace imprescindible una especialización de los docentes de este nivel educativo [Infantil] hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, además de una mejora sustancial de sus niveles de competencia lingüística" (pág. 50). Además, otros estudios previos sobre el auxiliar de conversación (muy similar al ayudante lingüístico), mencionados en el trabajo de Sánchez-Torres (2014), señalan:

- que es difícil "aprender a enseñar con otra persona" (Napier, Hang, Tuyet Mai, Van Thang y Van Tuan, 2002, pág. 429) o implementar su uso en el aula (Tobin y Abelló-Contesse, 2013, pág. 209),
- que existe "poca verdadera colaboración entre auxiliares y profesores" (Storey, Luk, Gray, Wang-Kho, Lin y Berry, 2001, citados en Carless y Walker, 2006; Choi, 2001; Alderson, Pizorn, Zemva y Beaver, 2001), confusión de roles y ansiedad a la hora de enseñar por parte de auxiliares y profesores (Tajino y Tajino, 2000, pág. 5)
- e incluso que "los auxiliares sienten que su presencia no es utilizada al completo y en algunos casos, no es requerida" (Hibler, 2010, pág. 61)
- o que existe falta de "formación intercultural [para los profesores] para poder afrontar de una manera más completa una lección en un idioma extranjero, así como ofrecer a los alumnos y alumnas propuestas que hagan la clase más apetecible" (Caparrós, 2010, pág. 42).

Aunque esta problemática relacionada con los auxiliares de conversación no es directamente aplicable a todos los ayudantes lingüísticos en PIL, todavía queda mucho trabajo que hacer y muchos aspectos y procesos que depurar. No obstante, sin duda, acabar con algunos de los aspectos que generan gran parte de la problemática relacionada con el plan y con la figura del ayudante lingüístico, específicamente el incumplimiento de un determinado perfil, por parte de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Cantabria, mejorará en gran medida la situación actual del Plan.

Además, con esta mejora se conseguirá alcanzar más fácilmente uno de los objetivos básicos y motor de la implantación del PIL: "avanzar en el desarrollo de los niveles de competencia lingüística en lengua inglesa del alumnado de Educación Infantil, estimulando el lenguaje oral y propiciando el establecimiento de lazos afectivos con otras culturas" (Guía para la elaboración del Plan de Inmersión Lingüística en inglés en Educación Infantil, 2012, pág. 5).

El tiempo, la formación (lingüística y metodológica), el trabajo común, la comunicación abierta, clara, fluida y constante, la coordinación y planificación y el reconocimiento son las claves para conseguir mejorar, entre todos, la educación que se oferta en Cantabria. Sin embargo, el material humano es el aspecto que más se debe cuidar porque es el conjunto de personas que estarán en contacto directo, en este caso,

con alumnos de 3 a 5 años de edad. Su capacitación/perfil no debe ser algo que se pase por alto y su selección no debería estar en manos de una empresa externa con fines lucrativos. Todo lo contrario, su selección debe ser académica, exhaustiva y rigurosa para conseguir una Educación de calidad.

Referencias bibliográficas

Alderson, J. C., Pizorn, K., Zemva, N. y Beaver, L. (2001). *The language assistant scheme in Slovenia: A baseline study*. Ljubljana, Eslovenia: Ministry of Education, Science and Sport.

Barbero Andrés, J. (2014). Programas de Educación Bilingüe en Cantabria: la mediación de las lenguas extranjeras en un nuevo escenario educativo. *Cabás, 11*, 40-70. ISSN 1989-5909. Recuperado de http://revista.muesca.es/index.php/articulos11/301-programas-de-educacion-bilinguee-en-cantabria-la-mediacion-de-las-lenguas-extranjeras-en-un-nuevo-escenario-educativo.

Caparrós Cabezas, C. (2010). El auxiliar de conversación: una figura necesaria. *Espiral. Cuadernos del profesorado, 3*(5), 36-43.

Carless, D. y Walker, E. (2006). Effective Team Teaching between Local and Native-speaking English Teachers. *Language and Education, 20*(6), 463-477.

Choi, Y. (2001). Suggestions for the re-organization of English teaching program by native speakers in Korea. *English Teaching, 56*, 101-122.

Consejo de Europa. (1995). *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning: Towards the Learning Society*. Bruselas: Comisión Europea. Recuperado de http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOC de 25 de agosto de 2008).

Gobierno de Cantabria. (2012). *Guía para la elaboración del Plan de Inmersión Lingüística en inglés en Educación Infantil*. Cantabria: Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.educantabria.es/docs/planes/potenciacion_lenguas_extranjeras/GUIA_PLAN_INMERSION_INGLES_INFANTIL.pdf.

Hibler, A. (2010). *Effective collaboration between native and nonnative speakers in the Spanish CLIL Context: The case of the Language Assistants in primary education.* (Trabajo fin de Master). Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de http://eprints.ucm.es/12796/.

Ley de Cantabria 6/2008, de 26 de diciembre, de Educación de Cantabria (BOE de 30 de diciembre).

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE de 4 de mayo).

Napier, N. K., Hang, N. M., Tuyet Mai, N. T., Van Thang, N. y Van Tuan, V. (2002). Bicultural Team Teaching: Experiences from an Emerging Business School. *Journal of Management Education, 26*(4), 429-448.

Orden ECD/16/2012, de 15 de marzo, por la que se convoca a los centros docentes públicos que imparten educación infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria para la implantación de planes de inmersión lingüística en lengua inglesa en el segundo ciclo de educación infantil (BOC de 27 de marzo).

Sánchez-Torres, J. (2014). *Los papeles que desempeñan el 'auxiliar de conversación' y el 'profesor-coordinador' en centros bilingües español/inglés de Sevilla. Un estudio empírico de casos*. (Tesis doctoral). Universidad de Sevilla. Recuperado de https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/31276.

Storey, P., Luk, J., Gray, J., Wang-Kho, E., Lin, A. y Berry, R. S. Y. (2001). *Monitoring and Evaluation of the Native-speaking English Teacher Scheme*. Hong Kong, China: Hong Kong Institute of Education. Recuperado de http://ebook.lib.hku.hk/HKG/B35850796.pdf.

Tajino, A. y Tajino, Y. (2000). Native and non-native: What can they offer? Lessons from team-teaching in Japan. *ELT Journal, 54*(1), 3-11.

Tobin, N. y Abelló-Contesse, C. (2013). The Use of Native Assistants as Language and Cultural Resources in Andalusia's Bilingual School. En C. Abelló-Contesse, P. M. Chandler, Mª D. López-Jiménez y R. Chacón-Beltrán (Eds.), *Bilingual and Multilingual Education in the 21st Century: Building on Experience* (pp. 203-230). Bristol, Inglaterra: Multilingual Matters.

VOLVIENDO A LOS FUNDAMENTOS: ¿CÓMO APOYAR AL ALUMNADO PARA POTENCIAR LA COMPRENSIÓN Y ASIMILACIÓN DE LOS TEXTOS ACADÉMICOS (TAS) EN LA EDUCACIÓN BILINGÜE (EB)?

Manuel F. Lara Garrido

Abstract: In this workshop we will go back to the basics of what is known as Bilingual Education. We will see some strategies (*scaffolding strategies*) which can be used to help students enhance comprehension and understanding of Academic Texts (ATs) in our Bilingual Education context. We pretend to give teachers some tools and strategies in order to implement in their classroom an explicit *academic literacy instruction*. We will be see some activities which can be used before, during and after the reading process of an AT.

Resumen: En este taller nos centraremos en los principios fundamentales que rigen lo que se ha dado en llamar EB e intentaremos dar al profesorado las estrategias de apoyo necesarias para que el alumnado consiga mejorar el aprendizaje de contenidos académicos a través de una LE. Aquí pretendemos proporcionar las herramientas y estrategias necesarias para llevar a cabo una enseñanza de lo que llamaremos *alfabetización académica* de un modo explícito. Veremos algunas actividades para realizar antes, durante y después del proceso de lectura del texto académico (TA).

Introducción

En la actualidad nos encontramos ante un aluvión de ideas y teorías en relación a la EB que al profesorado le puede resultar algo confuso y poco práctico en su tarea diaria.

En un principio nos centraremos en los principios fundamentales que rigen lo que se ha dado en llamar EB. Si nos vamos a lo fundamental, la función primordial del profesorado en un programa de EB es facilitar y proporcionar a los estudiantes todo tipo de apoyos para que el alumnado, finalmente, comprenda y asimile una unidad didáctica impartida "parcialmente" en lengua extranjera (LE).

En nuestra práctica docente el problema principal al que el profesorado se tiene que enfrentar es la dificultad añadidad que el alumnado encuentra al tener que asimilar una asignatura impartida en una LE como lengua vehicular.

Nuestro propósito es ayudar al profesorado que imparte contenidos académicos (CAs) utilizando como medio una LE y dotarlo con estrategias de apoyo (*Instructional Scaffolding Strategies*) que, utilizadas de forma coherente, faciliten la comprensión y asimilación de TAs haciendo los CAs más acesibles y compresibles a los estudiantes.

En el aprendizaje y enseñanza de las distintas áreas académicas solemos ignorar el papel que el lenguaje desempeña y, del mismo modo, en la enseñanza de la lengua no

tenemos en cuenta el hecho de que hay contenidos que se están trasmitiendo. (Mohan, 1980).

M.A.K. Halliday (1993) dijo que no se puede enseñar contenidos sin lengua, ni lengua sin contenidos.Tenemos que entender que lengua y contenidos van unidos y el profesorado debe ser consciente del enorme poder del lenguaje en el desarrollo de los que lo estudiantes aprenden. Aprender la lengua y aprender a través de la lengua son procesos simultáneos.

> Language is not a **domain** of human knowledge (except in the special context of linguistics, where it becomes an object of scientific study); language is the essential condition of knowing, the process by which experience **becomes** knowledge.
> (Halliday, 1993, p.94)

Si tenemos en cuenta que la transmisión de los CAs se produce fundamentalmente a través de los TAs y si los TAs están escritos en un lenguaje académico (LA), en nuestro caso en LE, nuestra principal labor sería proporcionar las herramientas necesarias para que el alumnado vaya consiguiendo, cada vez de forma más autónoma, dominar cualquier TA utilizando el LA concerniente a la materia impartida (scaffolding).

La lectura de TAs puede ser algo extremadamente complicado para la mayoría de los estudiantes, sobre todo si está escrito en LE. ¿Es la lectura en una LE diferente a la lectura en L1?, ¿tiene la lectura en LE unas nuevas demandas?.

La compresión del texto en LE no sólo depende del nivel lingüístico en LE, si no también de los procesos cognitivos y metacognitivos del alumno. Comprender un texto no es develar el significado de cada una de las palabras ni siquiera de las frases, o de la estructura general del texto; sino más bien generar una representación mental del referente del texto.

Debemos facilitar la transferecia de las estrategias de L1 a LE. Muchos alumnos presentan poco dominio de las estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión y producción de textos escritos incluso en su lengua materna. Esta situación retrasa el proceso de aprendizaje y disminuye la autonomía del individuo.

Vamos a comenzar nuestro taller tratando de dar respuesta y pensar sobre varias cuestiones que debemos tener claras a la hora de acometer nuestra práctica docente.

1. Is every teacher a reading teacher? - ¿Por qué un profesor de Conocimiento del Medio, Historia, Matemáticas, … tiene que enseñar estrategias de lectura?, ¿no sería esa labor de un profesor de áreas lingüísticas? Cuando un profesor de ANL está enseñando su materia, ¿debe también enseñar a leer?, ¿Sería ese uno de nuestros objetivos?

2. Learning to Read or Reading to Learn? - El profesorado de ANL deben implicarse en enseñar al alumnado las estrategias necesarias con el fin de que consiga leer para aprender. La transición desde "aprender a leer" a "leer para aprender" se facilita cuando el sujeto tiene un conocimiento explícito de las estrategias de lectura. El estudiante necesita aprender a leer porque tiene que saber leer para aprender.

3. What Teaching Methods, Strategies & Techniques should we use? - ¿deberíamos los profesores cambiar nuestras métodos de trabajo, técnicas y estrategias de enseñanza?

4. In what way should we change our Teaching Strategies? - ¿En qué sentido se produciría ese cambio?, ¿Qué nuevas técnicas o estrategias deberíamos adoptar?

5. *Have we been trained to accomplish those goals?* - ¿Nos han preparado y estamos listos para hacer más accesible la lectura de los textos académicos a los alumnos?, ¿Sabemos enseñarles a leer para aprender?

El profesorado debe adoptar unas técnicas de enseñanza dando en un principio los apoyos necesarios para así hacer avanzar a los alumnos hacia una sólida comprensión e interpretación de los TAs y progresivamente ir retirando esos apoyos (*scaffolding*) hasta que el alumnado alcance su más plena autonomía. Esta técnica de enseñanza es lo que se ha dado en llamar *sheltered instruction* o enseñanza asistida (Echevarria, J, Vogt, M & Short, D, 2008) basada en ir proporcionando el apoyo necesario al alumnado mientras realiza la actividades académicas requeridas en LE junto a una enseñanza explícita de estrategias de aprendizaje.

Si la lectura de TAs es el medio principal para la obtención de información en cualquier asignatura, no podemos olvidar la importancia que tiene el desarrollo de las destrezas de lectura en todas las asignaturas. Activar en los estudiantes la destrezas de lectura y comprensión de los TAs es una de la labores más importantes que el profesorado debe llevar a cabo, ya que la lectura afecta todas las demás actividades académicas.

Nos centraremos en este taller en ver cómo podríamos fomentar la lectura, comprensión y asimilación de TAs en Inglés. (*Enhancing reading comprehension skills*) ya que los estudiantes que no aprendan a leer bien (en nuestro caso en una LE), no podrán tener éxito. El éxito académico de los estudiantes está intimamente unido a la competencia lectora.

Aquí nos proponemos proporcionar las herramientas y estrategias necesarias para llevar a cavo una enseñanza de lo que llamaremos *alfabetización académica* (a*cademic literacy instruction*) de un modo explícito y, de esta forma, permitir a los estudiantes manejar las destrezas necesarias para tener éxito. También intentaremos dar sugerencias al profesorado podría asistir a los estudiantes, de una forma eficiente, en sus necesidades tanto lingüísticas como de contenidos en las distintas áreas.

Ya que de los TAs es de donde obtenemos la mayor parte de los CAs, vamos a ver distintas estrategias que el profesorado podrá utilizar antes, durante y después de la lectura del TA para facilitar al alumnado la asimilación y aprendizaje de dichos textos. Antes, durante y después de la lectura son los tres momentos del proceso de comprensión lectora. Como se verá, este proceso de comprensión implica ir más allá de la simple decodificación de palabras dentro del texto.

La labor del docente, en este proceso, es de guía y monitor para realización de las actividades que se proponen en los tres momentos que se plantean a continuación:

Antes de la lectura

- Predecir a partir del titulo, de las imágenes, del género, del tipo de texto y hacer preguntas en relación con el propósito del texto.
- Hacer explícito el objetivo y la funcionalidad de la lectura.
- Hacer conexiones con experiencias personales y con otros textos leídos con anterioridad.
- Activar los conocimientos previos pertinentes: ¿Qué sabemos?, ¿Tenemos más información?, vocabulario que se conoce…
- Enseñar previamente el vocabulario específico necesario.
- Identificación de palabras clave para, de este modo, ir recopilando los conocimientos previos.
- Formular preguntas previas y propósitos.
- Fomentar la discusión, el comentario y la lluvia de ideas.

Lo ideal es que los mismos alumnos sean capaces de formular preguntas, sobre la base de sus conocimientos previos o formular propósitos o hipótesis de lectura.

Durante la lectura

- Realizar inferencias y resolver dudas de comprensión.
- Formular hipótesis y realizar predicciones sobre el texto.
- Formular preguntas sobre lo leído.
- Evaluar el contenido y la forma del texto en relación con el propio conocimiento y el externo al texto.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Releer partes confusas.
- Consultar el diccionario.

Después de la lectura

- Resumir y sintetizar el conocimiento: tema e ideas principales.
- Realizar mapas conceptuales y organizadores gráficos.
- Formular y responder preguntas.
- Acciones con motivo de la lectura: representaciones, murales, carteles …

Referencias Bibliograficas

Chamot, A.U. & O'Malley, J.M., (1994). *The CALLA Handbook: Implementing the Cognitive Academic Language Approach*, Pearson Education, Longman

Cummins, J. (1979) "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters". Working Papers on Bilingualism, No. 19, 121-129.

Echevarria, J, Vogt, M & Short, D, (2008). *Making Content Comprehensible for English Learners: The SIOP Model*, Pearson, U.S.

Halliday et al. 1993 : Halliday, M.A.K. and J.R. Martin, *Writing science: Literacy and discursive power* , Pittsburgh: University of Pittsburgh Press, 1993; London: Falmer Press, 1993.

Krashen, S. (1982). *Principles and practices in second language acquisition*. NY: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications.* NY: Longman.

Marsh, D. (2009), "Every teacher is a Language Teacher", *Prácticas en Educación Bi/Plurilingüe, nº1,* Prácticas en Educación

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

Mohan, B. A. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.

Vogt, M.E. (2002). SQP2RS: *Increasing students' understandings of expository text through cognitive and metacognitive strategy application*. Paper presented at 52nd Annual Meeting of the National Reading Conference.

Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essencial Practices for Content Classrooms.* Jossey-Bass Teacher, U.S.A.

DIGITAL RESOURCES THAT WORK IN BILINGUALISM

Paula López Cabello
Raquel de Nicolás
CEIP Gonzalo Fernández de Córdoba, Madrid

Abstract: The use of new technologies has changed methodology among teachers all over the world. This has accordingly affected our teaching practice, primary education in our case.
Students learn now in a more interactive, manipulative, creative and motivational way.
The aim of this workshop is to share our knowledge and experience when using different digital resources. Teachers do not work in isolation and we consider that sharing ideas is the best way to enrich our students' learning.
Exploring the Internet and finding the right resources for our classes is not easy and it is very time-consuming and that is why we decided to do research on websites which could be useful in our English and science lessons.

Key words: Methodology-primary-digital resources-motivation

Resumen: El uso de las nuevas tecnologías ha cambiado la metodología de los profesores en todo el mundo. Esto ha afectado a nuestra práctica docente, en educación primaria en nuestro caso.
La manera de aprender de los alumnos es ahora más interactiva, manipulativa, creativa y motivadora.
El objetivo de este taller es compartir nuestro conocimiento y experiencia en el manejo de los recursos digitales. Los docentes no trabajamos de forma aislada y consideramos que la mejor manera de enriquecer el aprendizaje de los alumnos es intercambiando experiencias,
Explorar internet y encontrar los recursos adecuados para nuestras aulas no es tarea fácil y lleva mucho tiempo. Por ello, decidimos realizar esta investigación de páginas web que podrían ser útiles en nuestras clases de inglés y de ciencias.

Palabras Clave: Metodología-primaria-recursos digitales-motivación

Introduction

Attitude is a little thing that makes a big difference
Winston Churchill

"Knowledge grows when shared" and that is our purpose in this workshop today, to share with you our experience when using various digital resources which have been successful in our classes.

Motivation and interaction are two very powerful tools that will engage our students to work in and outside the classroom through technology. Our students are digital natives and technology motivates them intrinsically. That reality should make us think that our methodology must take full advantage of that fact. New methodological concepts, such as "flipped classroom", allow us to apply new techniques which will revolutionize our teaching practice. Digital resources on our classroom blogs, for

example, present new concepts to our students, attend to diversity and to students' different learning paces and styles. Students learn at home what was previously taught in the classroom. When they come to class, they can explain what they have learnt in their own words and the time in class is spent putting that input into practice. That way they are more responsible for their own learning. It's a more student-centred approach.

Our role as teachers in this 21st century has become that of "guides" and "facilitators". Our students are genuinely curious and eager to learn new things. We should help them develop their own critical thinking and distinguish what's important from what's superfluous. As educators ourselves, we understand that the needs of teachers are as diverse as the students that fill their classrooms.

Given the amount of digital resources available on the Internet, it is sometimes difficult to discriminate the useful ones from the not so good ones. Sometimes, we come across interesting English websites for science, but we soon realise they are too complex for our primary students, either because of the contents themselves or because of the language involved.

Too often, these sites are not free and their basic options are rather limited. Sometimes, they offer free subscriptions for a period of time and then you have to pay a yearly amount to continue using it. In other cases, you need to pay in order to obtain a premium or a plus version, where you have access to more resources.

We are going to mention a few of them and they have been divided into two sections. The first one involves a series of websites that provide readily available materials to be used online (on smartboards, computers or classroom blogs). The other one refers to websites where teachers can create their own materials and adapt them to their own context.

Websites with readily available materials:

These websites help teachers review or expand knowledge on the contents students are studying in class. This is a good way to check students' learning and comprehension. In this sense, primary education students develop and experience a sense of confidence and emotional security.

Our goal when using digital resources is to support the holistic development of learners. This means the students gain motivation, content and language knowledge and skills, while becoming learners who seek information in an active way and make use of opportunities for successful communication. Websites are the best resource to connect the students' new information with their own existing knowledge, skills and attitudes.

It is important for a student to feel confident and inspired when working on new sites. Learning through websites helps students activate previously acquired knowledge and create new relational links -such as language or background knowledge- needed to do complex work.

Choosing the best and most suitable websites is hard work for teachers. Sometimes, it happens that the links do not open, they have changed or the contents are not adequate for the level. It is very time consuming when planning our lessons to

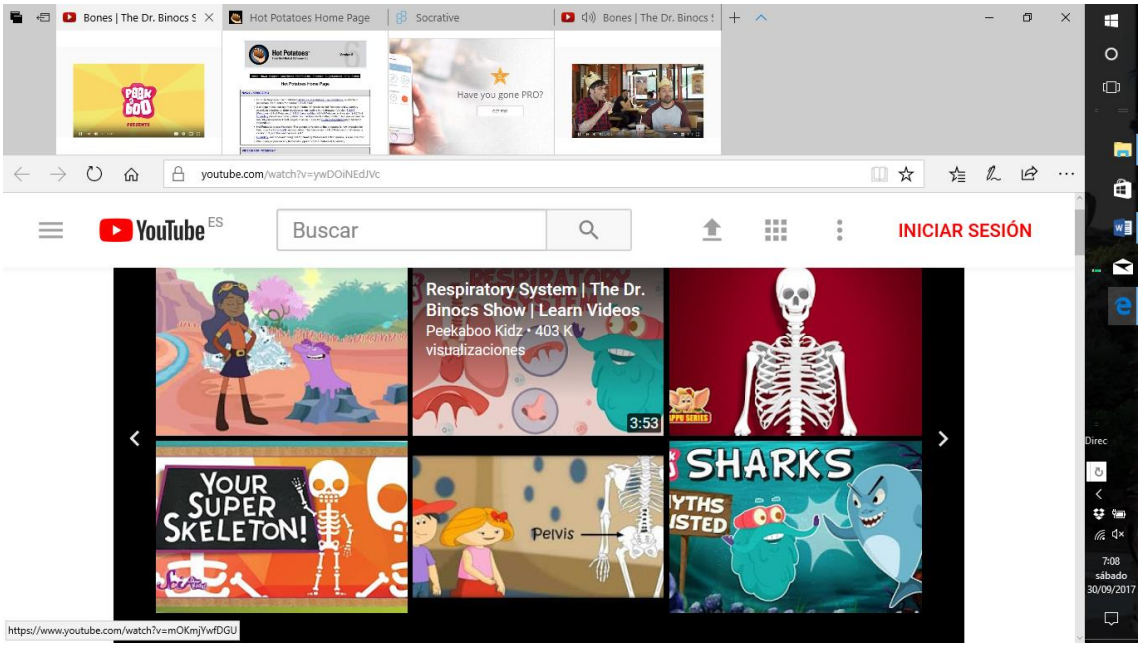
continually check websites to include in our plan.There are just a few publishing houses which have worked on this kind of research.

When working with websites, teachers need to bear in mind a new methodology and the way students are going to work (in pairs, in groups, or individually). Each type of grouping implies a different goal. How and what we learn depend very much on the company we keep because meaning is created through a social process.

Here are a few examples of websites and a short explanation about contents and what they can be used for.

- Dr Binocs is a great link where teachers can find a huge number of videos connected to social and natural sciences in a very visual, motivating and clear English language. This selection is about the human body:

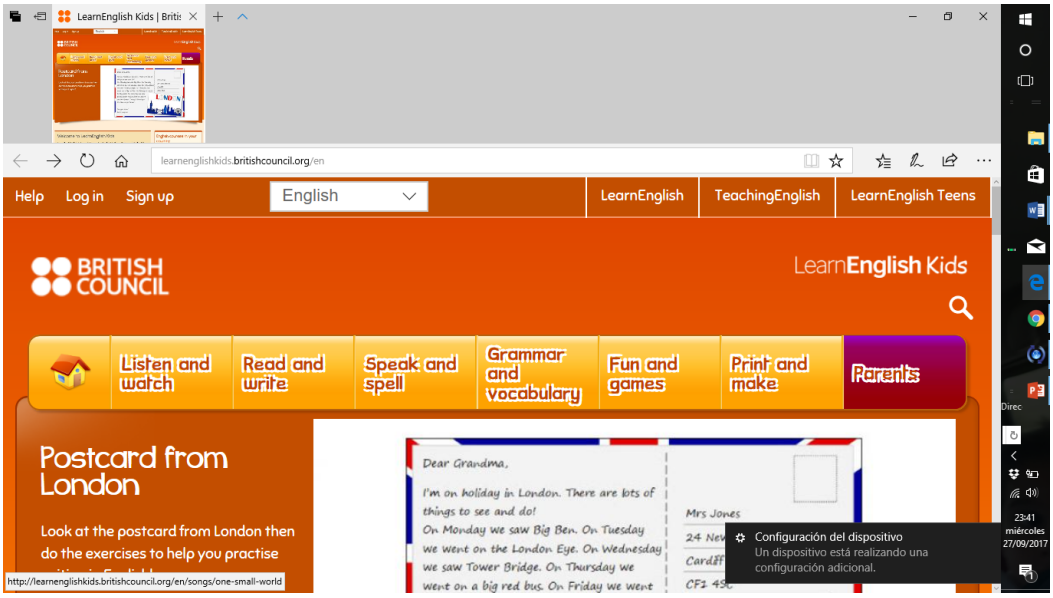
  https://www.youtube.com/watch?v=ywDOiNEdJVc



- http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/

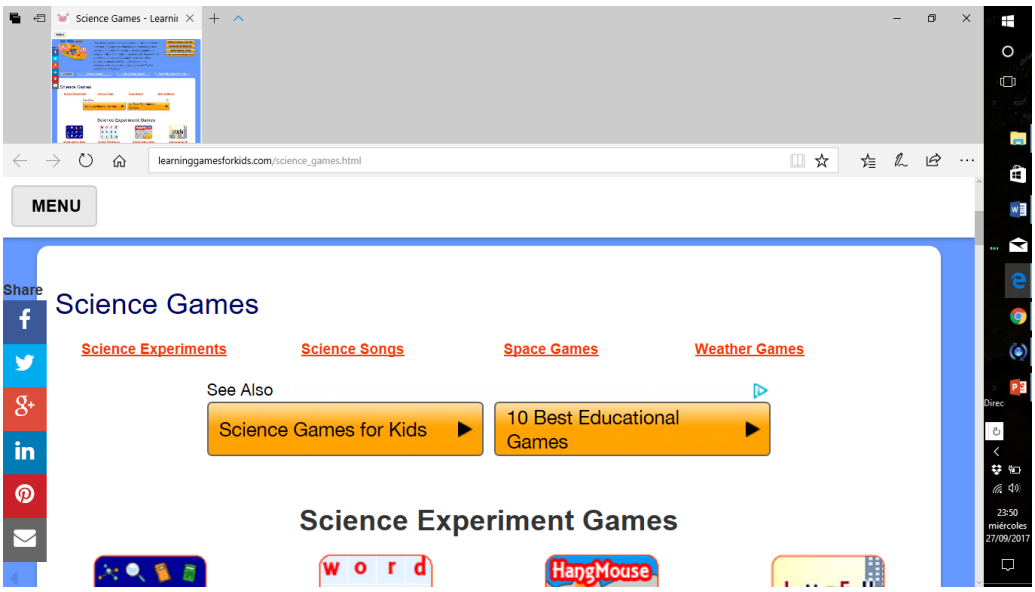
Learn English Kids is brought by the British Council, which implies English teaching experts. On this website teachers may find lots of free online games, songs, stories and activities for children. There are also articles for parents supporting children in learning English, videos on using English at home and information about courses around the world.

This website is especially indicated for primary students aged between 6 and 10 years old to practice 4 skills in English language. It is very suitable for reading and writing. It also contains lots of ideas for arts and crafts lessons using the English language as a tool for communication (CLIL).



- http://www.learninggamesforkids.com/science_games.html

This page is suitable for younger pupils between 6 and 8 years old. It is good for science games, with songs and jigsaws. It is enjoyable and motivating when students start learning science.



- http://www.enchantedlearning.com/Home.html

Enchanted Learning® produces web sites which are designed for children to develop their imagination, creativity, learning and enjoyment. This material is very clear and it shows a simple computer interface. The navigation and control are intuitive.

Useful information:

What do subscribers get?

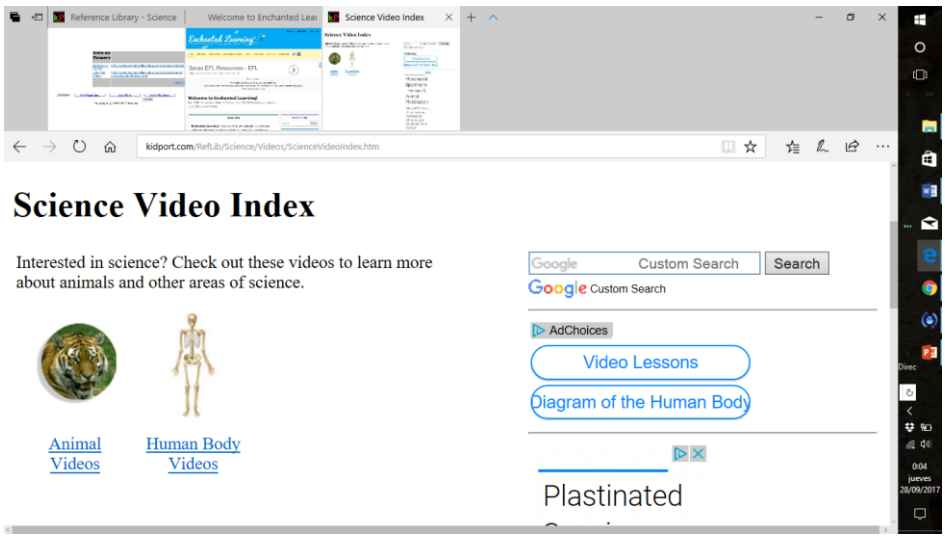
- You get access to all the content of the Enchanted Learning website – over 35,000 pages.
- No banner ads! You get an ad-free version of the site plus extra printing capabilities (printer-friendly pages and the ability to enlarge images).
- Site subscribers can access the members' website from ANY Internet-connected computer using their logins.
- Memberships last for a full year, beginning when you join and expiring on the same date in the following year.
- Note: We do NOT do automatic renewals.

We have 2 levels of subscriptions:

- Personal/family/single-teacher subscription - $20.00 for one year - You will receive a username and password which you can use to log onto the site from any Internet-connected computer(s).
- Single school subscription - $125.00 for one year - A school receives a single username and password which all the staff can use to log on. Staff members can log on from school, home, or any Internet-connected computer(s).

- http://www.kidport.com/RefLib/Science/HowPlantsGrow/HowPlantsGrow.htm

This page is good for videos especially for students between 6 and 10 years old. You can find videos about animals or the human body.

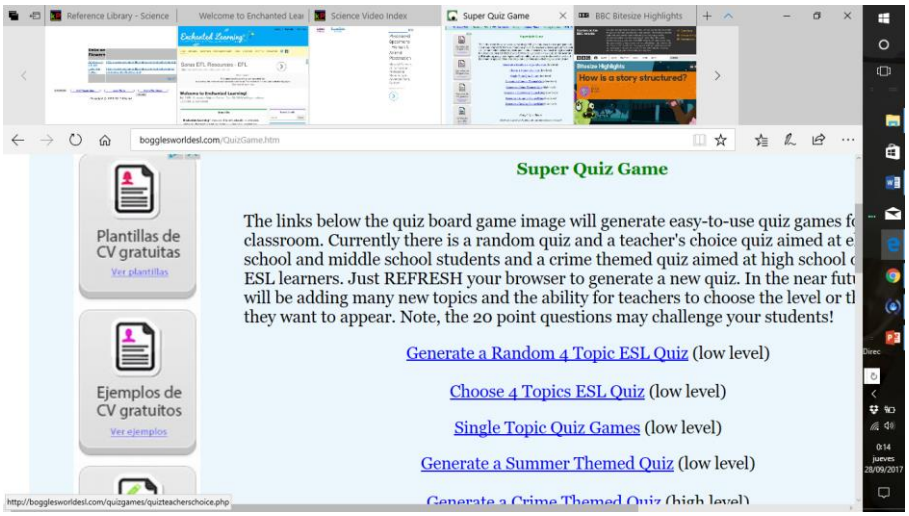


- http://bogglesworldesl.com/

LANTERNFISH contains printable teaching resources for language arts, TESOL, TEFL and ESL.

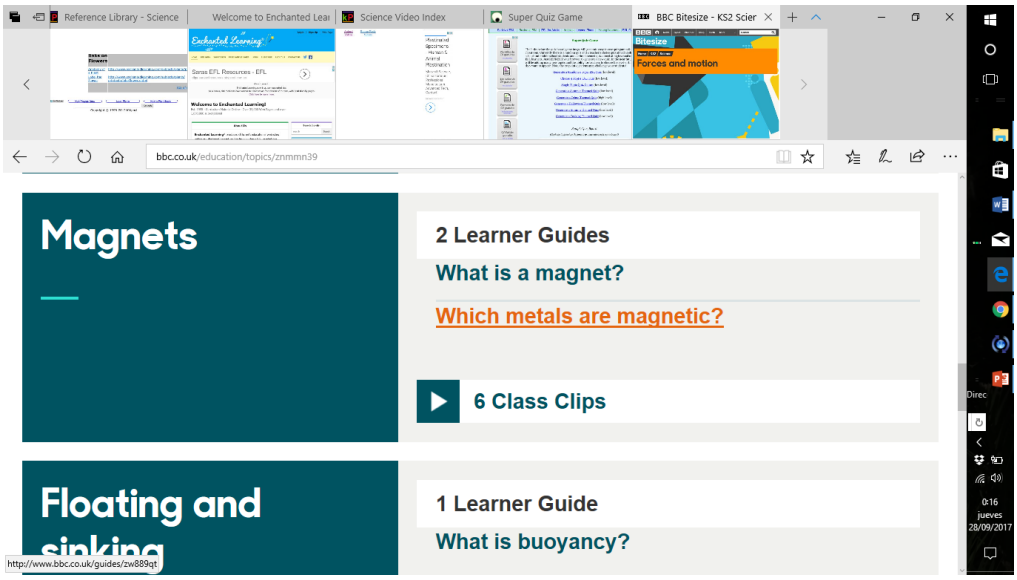
This website contains different sections:

- Word Skills Cloze Activities: this section contains worksheet generators for reviewing word skills such as synonyms, antonyms, categories, past tense, and naming.
- Large Flashcards: into one section.
- Job Fair: A Role-play: A new lesson where students role-play job seekers and employer to practice their interviewing skills
- Seasonal Links to foster communicative skills for different occasions: spring, St Patrick´s day, Easter, April Fool´s day
- Quiz and content questions games
- Rhyming riddles
- Common English proverbs



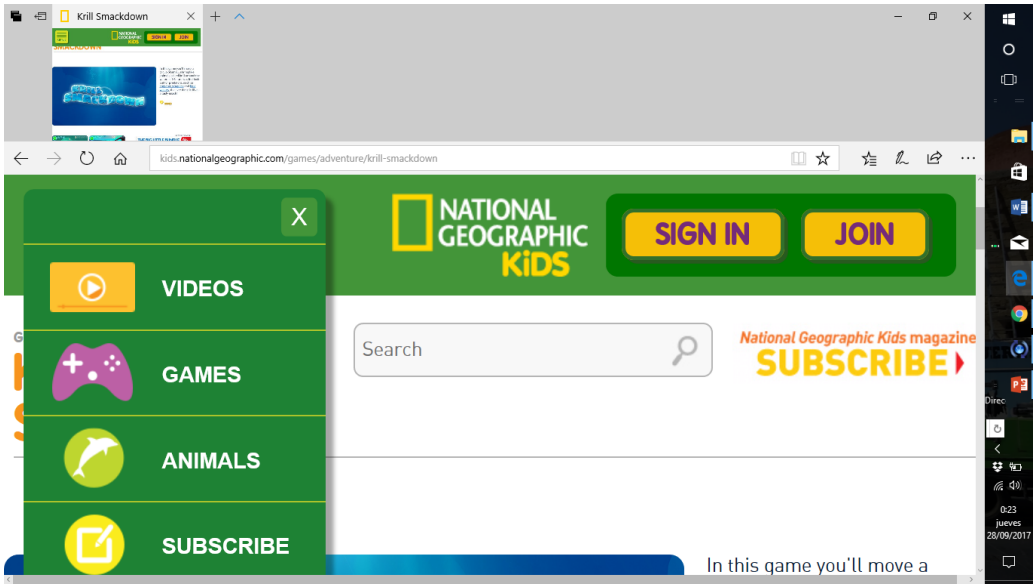
- http://www.bbc.co.uk/education/highlights

This website contains educational highlights either for English language and Science to be taught through CLIL methodology. It is suitable for students between 8 and 10 years old because the explanations are very clear with nice pictures and the language is very simple to be followed.



- http://kids.nationalgeographic.com/

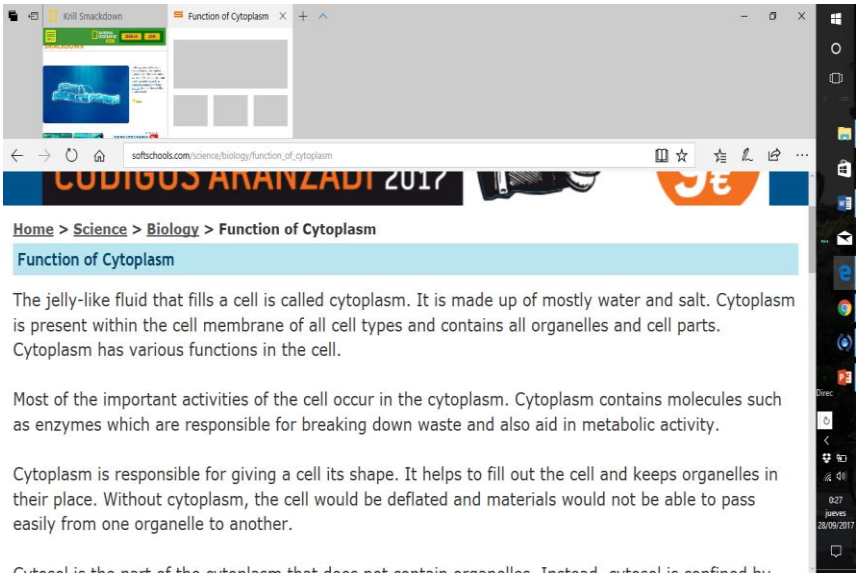
This is a very useful website for parents because it keeps them updated on what their child is doing and its participation on the link. The kids feel free to explore any topic they feel interested in. This develops their critical thinking and allows them to make decisions. It is a safe place where kids can explore learning about animals, science, and nature, all in an environment that encourages curiosity, wonder and exploration.



- http://softschools.com/

SoftSchools.com provides free math worksheets, free math games, grammar quizzes, free phonics worksheets and games. Worksheets and games are organized by grades and topics. These printable math and phonics worksheets are auto generated.

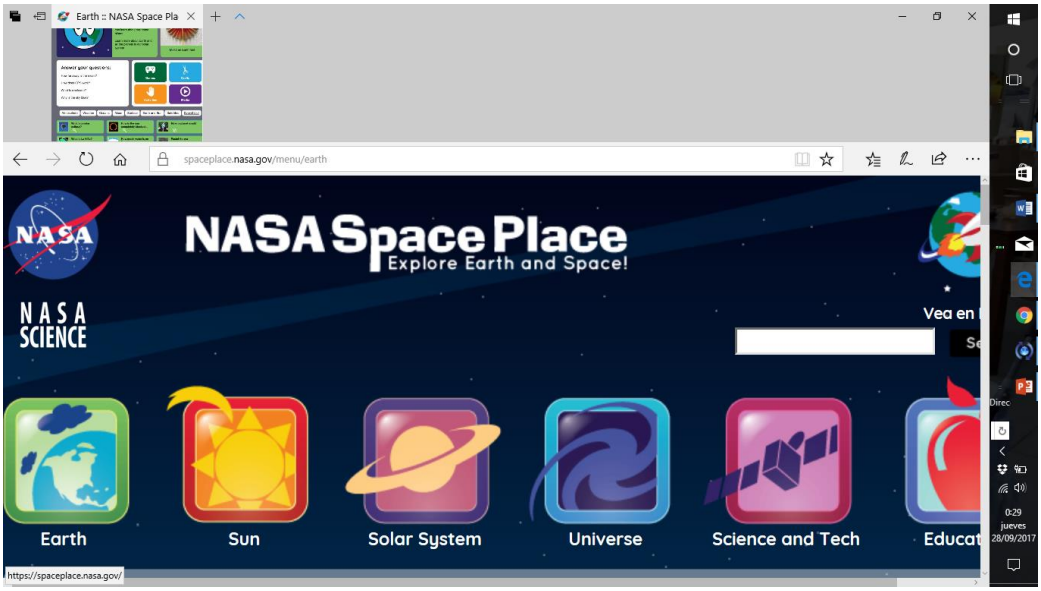
This page is interesting when preparing a quiz or reading comprehension questions. For instance, it is good for students in 5th grade of Primary to study the cell.



- https://spaceplace.nasa.gov/

This page is recommended for students between 6 and 10 years old. Pictures are very attractive and colorful; they may look a bit childish for older students.

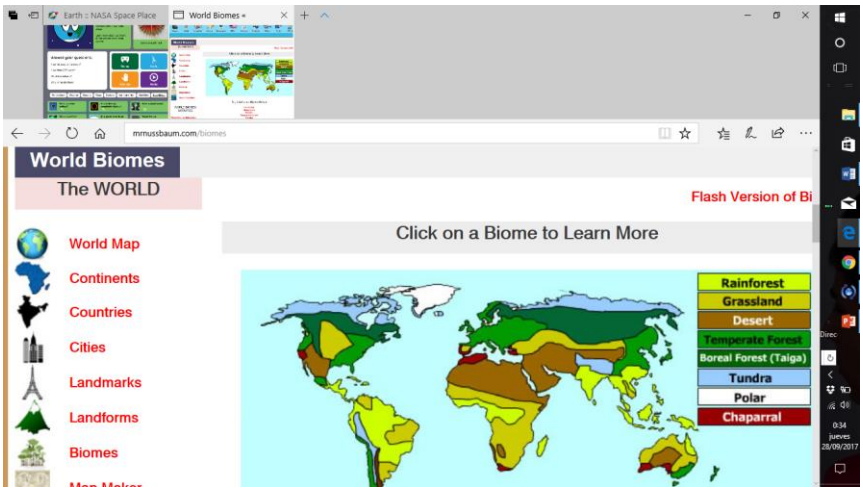
It is a good page to study the solar system in 4th grade of Primary.



- http://mrnussbaum.com/

The science section of MrNussbaum.com. is one of the largest collection of science interactives, explanations, generators, and activities for kids on the entire Internet. It is very intuitive to click on the links below to visit each sub-section.

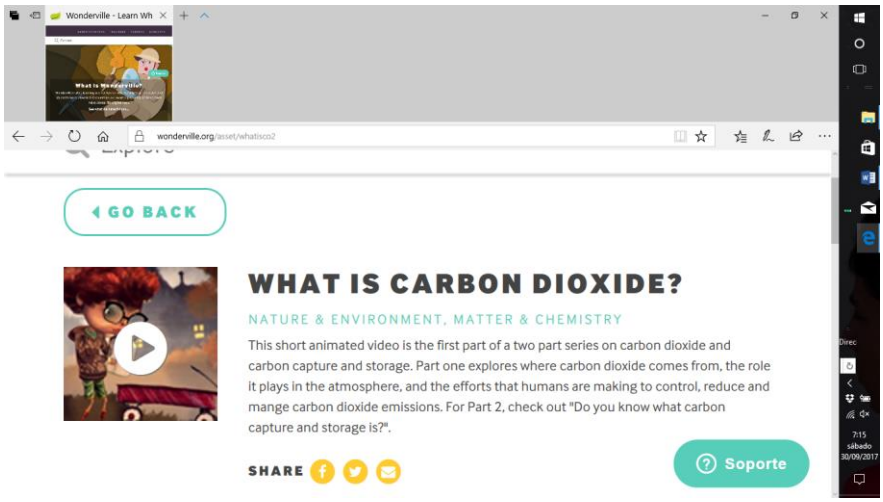
The MrNussbaum.com Biomes section features an interactive map in which learners can scroll over a world map and learn about each of the world's biomes as well as numerous interactive activities such as reading comprehension and multiple-choice question exercises, cloze reading exercises, word searches, games and much more.



- https://wonderville.org/

This website presents flexible, customizable lesson plans and assessments that turn Wonderville games and videos into deeper learning experiences. Since there is a close collaboration with a network of skilled experts to ensure, its content is both scientifically sound and engaging.

The Educators' Gateway is also home to a suite of classroom management tools that help individual and group performance at the click of a button. Wonderville is an excellent tool to introduce or reinforce concepts. It can also make it fun for students during home study review. It gives the teacher another added resource and helps reduce time spent on creating a lesson plan.



- http://www.angles365.com/classroom/class5.htm

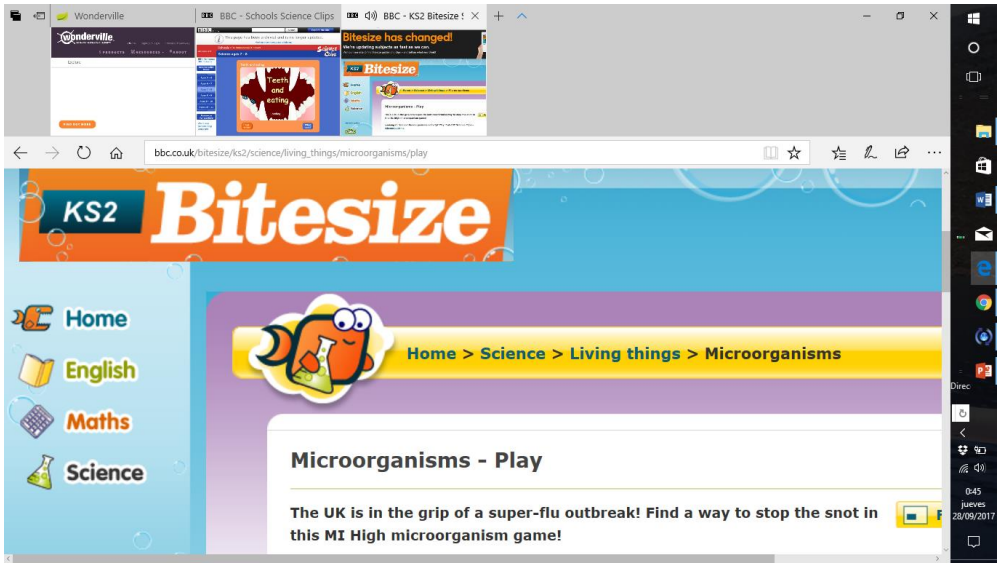
This page is recommended to read stories or sing songs in class. The activities are classified into levels and there are other chapters dedicated to festivals such as Halloween.

It is very easy to play with and helps students listen and repeat vocabulary words. The lexical items are very basic connected to the topics students are familiar with: colours, numbers, family, school, food, etc.

- http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/7_8/teeth_eating.shtml

The Science Clips website is aimed at children aged 5-11 years old and their teachers. It accompanies the Science Clips TV series.

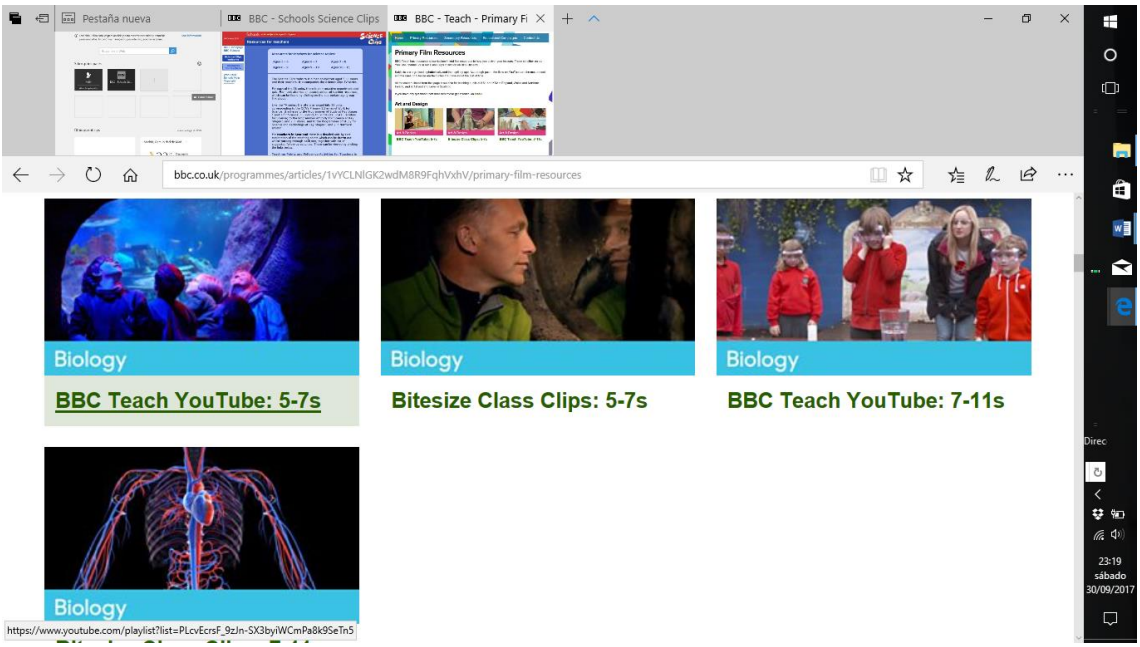
For each of the 36 units, there is an interactive experiment and quiz. Each unit also has an associated set of teacher resources, which can be found by clicking on the appropriate age group link above.



- http://www.bbc.co.uk/programmes/articles/1vYCLNlGK2wdM8R9FqhVxhV/primary-film-resources

BBC Teach has thousands of curriculum-linked film resources to help you deliver your lessons. These sit either on our YouTube channel, or in our Class Clips collection on BBC Bitesize.

Subjects are organised alphabetically and then split by age. The films on YouTube are the most recent and the ones on Bitesize are favourites that have stood the test of time. All the content linked from this page is suitable for teaching pupils in Primary Education.



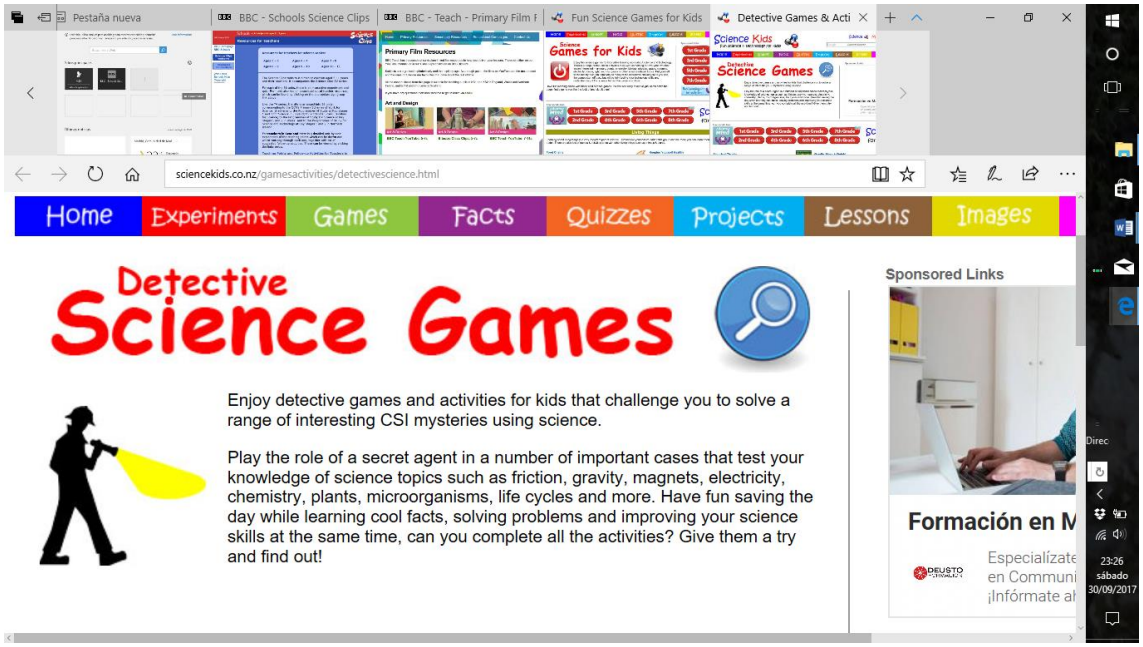
Teachers can also make a good use of blogs that exist from many teachers. Here are some examples of schools' blogs to see how other teachers work and share their ideas.

- http://cajoneducatic.blogspot.com.es/p/webs.html
- http://bogglesworldesl.com/esl_science.htm
- http://teacheramparo.blogspot.com.es/search/label/Songs
- Natural and Social Science 2º

Science experiments for a science fair

Science is all about exploration, so check out some of these interesting websites, interactives, simulations, games and articles that we found.

To incorporate science experiments in primary school there are a lot of useful websites to find information from. Here there is a list of some of them.



https://sciencebob.com/category/experiments/

http://www.sciencekids.co.nz/experiments.html

http://www.kidspot.com.au/things-to-do/collection/science-experiments

https://www.education.com/resources/activity+science-fair/

http://www.sciencekids.co.nz/gamesactivities/detectivescience.html

https://sites.google.com/a/clarke.k12.ga.us/earth-science/cool-science-websites

http://www.sciencekids.co.nz/gamesactivities.html

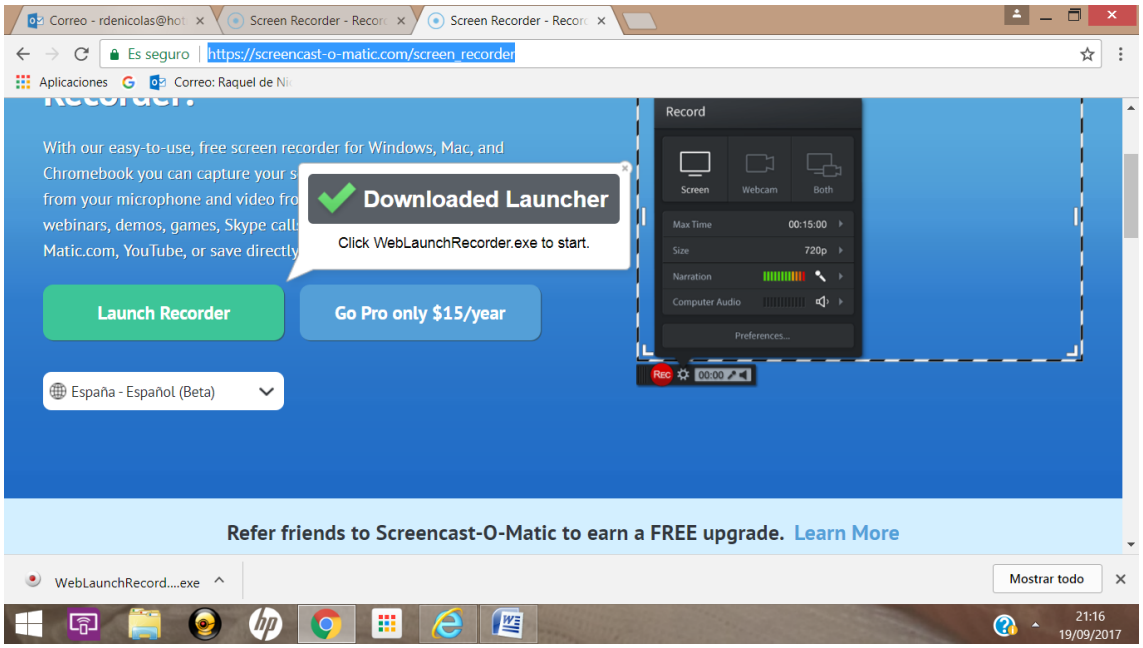
https://www.education.com/activity/social-studies/

Websites to create our own materials:

SCREENCAST:

This website allows you to create your own video recordings. It is very intuitive and user-friendly.

This is the link to download a free version of this site: **https://screencast-o-matic.com/screen_recorder.** On the screen, you click on "**Launch Recorder**" and the file called "**WebLaunchRecorder.exe**" will start to be downloaded. When this process finishes, you execute the installation file.



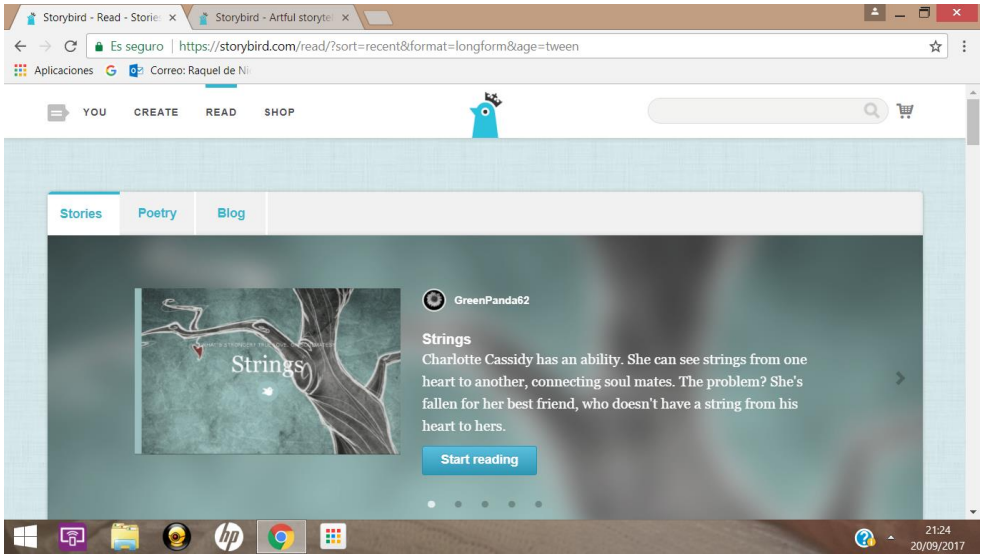
Once you have installed it**,** you can start recording your activities or lessons. You may use your computer webcam to appear on screen during your tutorial, or use a Powerpoint presentation, a book or a poster with your voice. You create your own files and they are ready to be uploaded onto Youtube or your blog.

STORYBIRD:

This website contains a lot of readings (picture books, longform stories and poetry) and you can also create your own stories.

This is the link to access the website and create your account: **https://storybird.com**

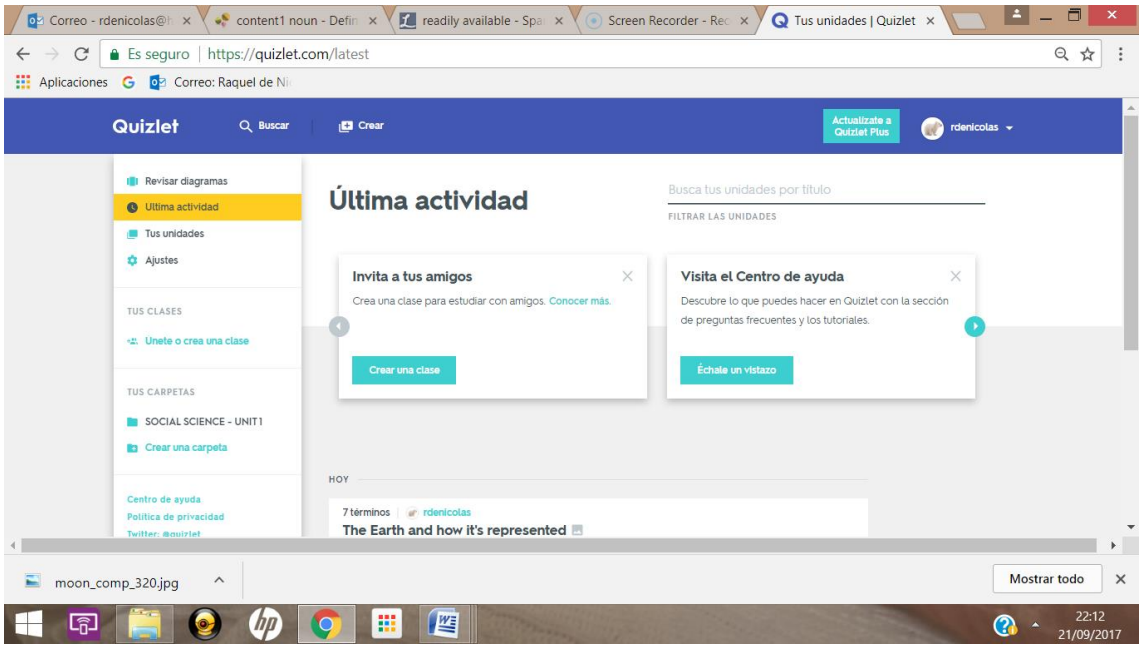
Once you have created your account, you can use any of the patterns available and start typing in your texts. Students can also write their own stories, which develops their imagination and creativity.



QUIZLET:

This website is thought to be used by teachers who want to create their own digital materials. This is the link to access the website and create your account: **https://quizlet.com**

Every unit you create includes a variety of activities such as flashcards, with definitions provided by the site itself and the option of writing your own; sound at different speed; tests with questions (multiple choice, true/false, etc.). You can group units together and put them into a file. Your students will be able to do the activities over and over again before and after the lesson.



SPELLING CITY:

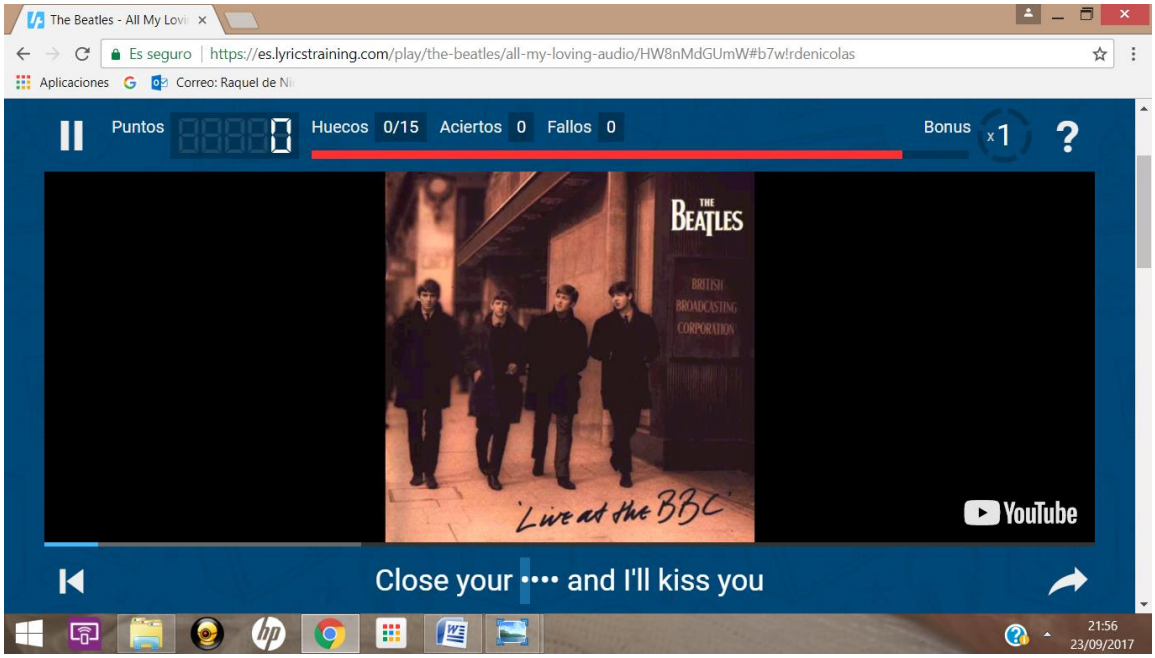
This website offers a free subscription for a month and a premium membership for up to 25 students for 60 dollars a year. This is the link to it: **https://www.spellingcity.com**

You can register as a teacher or as a parent. As a teacher, you need to create a school account. You click on the button that says "add a new school" and once you obtain your account, you can start writing your word lists. The site provides a wide variety of games to practise them. The activities include vocabulary, spelling, phonics and writing. Language arts is only available in the premium version.

LYRICSTRAINING:

This free website is perfect if you want to practise spelling through music. This is the link to it: **https://es.lyricstraining.com**

There is a wide range of songs available. You choose a song and select the level of difficulty (beginner, intermediate, advanced and expert). Students have to type in the missing words. Every dot of the missing word corresponds to a letter. The higher the level, the more words they need to type.



Conclusion

Motivation is like a little engine that makes us move in a certain direction. Engaging our students to work enthusiastically helps them to learn in a holistic way connecting mind and emotions. This way the learning is more meaningful and it helps to keep on building knowledge into the next step. Working with websites allows students to prepare their own quizzes for content reviews, to organize web quests looking for specific information and to improve the four linguistic skills in the foreign language.

Scaffolding and CLIL are two very useful techniques teachers may use when presenting a website in the bilingual programme of the Community of Madrid. Students learn better in a more interactive, manipulative, creative and motivational way.

References

Braslavsky, C. (2004). *Diez factores para una educación de calidad en el siglo XXI*. Fundación Santillana.

Mehisto, P. Marsh D. and Frigols M.J. (2008) *Uncovering CLIL*. Macmillan Books for teachers

Prot, B. (2005). *Pedagogía de la Motivación. Cómo despertar el deseo de aprender*. Editorial Narcea.

Webliography:

Real decreto 22/2007 (2007, Mayo 10), de 10 de mayo, por el que se establece para la Comunidad de Madrid el currículo de la Educación Primaria".
Disponible: http://www.madrid.org/dat_capital/loe/pdf/curriculo_primaria_madrid.pdf. Consultado: 08/12/2013.

TOO MANY COOKS SPOIL THE BROTH?

Sabrina Michielan
María Isabel Requena de Lamo
Academia Shakespeare

Abstract : Among the basic needs of humanity is eating. During the early school years (Kindergarten) this is carefully taught besides promoting autonomy, hygiene and good sleeping habits, not only at home, but also by educators.
However, little importance is given or the time devoted to teaching children autonomy in cooking or preparing their own food; a fact which can be considered a life skill for any person, no matter the origin or culture.
In this workshop, we will develop some ideas to cook in class which, besides promoting good eating habits among students from kindergarten to secondary education, will be useful to transmit other types of knowledge like maths, road safety education, cooperation and self-esteem.
Through very simple activities, we will show that it is possible to carry out cooking in class with rather austere means, a pinch of organization and a spoonful of imagination. Bon apetit!

Key words: cooking, life skills, learning English, creativity

Resumen: Comer es una de las necesidades básicas de la humanidad. Durante las edades escolares más tempranas este aspecto es enseñado intensamente además de promover la autonomía, la higiene y buenos hábitos de sueño, no solo en casa, sino también por parte de los educadores.
Sin embargo, es muy poca la importancia dada y muy poco el tiempo que se dedica a enseñar a los niños a ser autónomos en cocinar o preparar su propia comida; este hecho puede ser considerado una habilidad de por vida, sin importar la cultura o el origen de cada persona.
En este taller, vamos a desarrollar algunas ideas para cocinar en la clase, las cuales, además de promover buenos hábitos alimenticios entre los estudiantes desde infantil hasta secundaria, serán útiles como medio para transmitir otros conocimientos como matemáticas, educación vial, cooperación y autoestima.
A través de actividades muy sencillas, mostraremos que es posible cocinar en clase con medios relativamente austeros, una pizca de organización y una cucharada de imaginación. ¡Bon apetit!

Palabras clave: cocinar, aprendizaje de inglés, creatividad.

Introducción

Why using cooking as a learning tool in the language classroom?

It is well known that all human beings have three basic needs: eating, sleeping and hygiene. Since the earliest ages these behaviours are taught and promoted by educators, especially regarding autonomous hygienic habits but in the following years it is taken for granted and those habits have to be developed and improved at home.

However we firmly believe that in a language classroom it is possible and necessary to use cooking to foster these life skills at the same time as we deal with the linguistic aspects. That is the reason why we include a wide variety of activities related to cooking in our classes with students ranging from preschoolers to teenagers. We dare to say that this could be plausible and effective even with adult learners although we

have not carried out it so far.

According to Gardner there are many different types of learners among them dynamic, visual, tactile/kinesthetic and auditory. Teachers should be aware of it and offer different types of activities covering those learning styles. Cooking in class is a good way to include everybody in the learning process with a common goal in a relaxed atmosphere.

Besides it is frequent to find students in the classroom with special needs and/or learning difficulties and it is the teacher's role to fulfill their requirements to teach a language in a different way from the standards.

Moreover the sense of achievement experienced by the students when completing a process and seeing the immediate result is very important for their self-esteem and to make them aware of their limits and their possibilities of improving some personal and social skills.

In addition to all these benefits cooking activities also help stimulate and boost cognitive skills such as memory, logic, calculation and understanding.

What all this mess for?

We can find many good reasons to include activities related to cooking in class mainly the fact that it is a lot of fun for the students and a great source of creativity.

Many children do not dare to try new or different kinds of food they are not used to, either because it is something unknown to them or because they are reluctant to change their habits. By cooking in class students are given the chance to taste new stuff and to face their fear of the unknown. There are different factors that contribute to going forward from that step for example seeing friends eating new food naturally can push them to imitate such behaviour. In addition it could be a first step to use tools like whisks or kid-friendly knives which they are not allowed to at home for many reasons.

Again it is well known that the social element is a very important aspect in the family as well as outside. With cooking activities we can work in class on concepts related to social behaviours and foster good manners. They learn to take turns, ask politely, cooperate, share along with other social skills.

Sometimes the starting point is a context completely different from cooking like a story, a video or a song, and through this we introduce the necessary elements for elaborating a recipe that could take place later.

We cannot forget the importance of cross curricular activities and contents that can be dealt with through practical and meaningful tasks such as, in our case, cooking. To mention just a few we cover topics like maths, road-safety education, healthy diet, foreign languages culture.

A relaxed mind and a relaxing atmosphere are essential for the brain to learn faster and better. Back in the 1970s Georgi Lozanov developed the methodology of Suggestopedia proving that a "comfortable and relaxing environment would make the learner more receptive and, in turn, stimulate

learning"; and more recently neurological research confirms that the brain cannot acquire new contents adequately in situations of stress and pressure. Cooking activities manage to create a stress-free environment making it easier for students to assimilate information.

This practice also includes learning by doing which is well known by educators to have immediate and visible results no matter which type of activity or content is involved. Students are not merely passive listeners but active subjects of their own learning process.

Fine motor skills are also improved, especially among the youngest pupils, as they have to carry out different tasks that imply a great variety of hand and finger movements as well as hand-eye coordination.

And last but not least, as suggested by the European Community, we are providing our students, future adult citizens, with personal life skills as a first step towards an autonomous life which will make them happier and more fulfilled.

What to cook and how?

There are different ways to proceed when the time comes to introduce a recipe in the class depending on the content or the level of language involved. Sometimes we simulate a shopping situation role-playing the customer and the shop assistant; others we present the ingredients and the procedure for them to follow. Depending on the number of students it is possible to carry out the tasks in pairs or in small groups.

One aspect to consider is hygiene. First of all cover the tables with paper cloth s it is going to be the working surface; secondly all students and the teacher must wash their hands thus promoting good hygienic and health habits.

Another fact that is extremely important to be born in mind is allergies; we always ask parents or students in advance about some special dietary requirements they have to follow.

Some possible pre-cooking materials include the use of flashcards, videos, short stories or songs to carry out activities like order the sequence, remember vocabulary and understand instructions. It is also possible to provide worksheets before and after the cooking depending on how long we want to develop the topic and time available to do so.

Follow up activities can be done in the succeeding lesson once the students have taken the dish home, tried it and commented and shared with their families. It is not uncommon to find out that they have repeated the recipe or made some variations to adjust it to their taste or any special eating rule or allergy they may have.

We will present here just a few of the numberless recipes that can be carried out in an austere class with no special or difficult appliances to get. If by any chance some teachers could have access to more sophisticated facilities, the range of options could be endless.

A traffic light

Road-safety education is covered here after reading a story called "Mr. Traffic Lights". The story is quite easy and can be useful to learn basic road rules. After reading the story and dramatizing it, we can prepare a simple recipe that students can bring

home at the end of the class.

We only need some ladyfinger biscuits, red, yellow and green jelly and chocolate syrup. We only use a basic tool for example an apple corer.

The way of proceeding consists of carving three circles on the ladyfinger biscuits and painting them with the chocolate syrup. After that we fill in each hole with the jelly and the traffic light is ready to be eaten.

Peach Boats

A healthy diet and some health education is of utter importance nowadays as children obesity is one of the main themes of discussion. Related to that we can invite children to leave comfort food and perhaps try new food and understand the benefits of a balanced diet.

This recipe is quite simple with reference to ingredients (peach halves in light syrup, tuna, lettuce, crab sticks and mayonnaise) but we need a few more tools like a cutting board, scissors, knives, spoons, forks and some bowls.

After opening the tins of tuna and peach halves and washing the lettuce leaves, the tasks are distributed in pairs or in small groups depending on the size of the class. They simply have to follow the instructions by chopping, slicing, cutting, smashing, mixing all the ingredients and finally filling the peaches with the mixture. The students can eventually decorate their boats with a flag made of a tooth pick and a piece of paper.

Special dates recipes

Everybody, and particularly children, like to celebrate special occasions with something different from the usual routine for example at Christmas, Saint Valentine's Day, Easter. To commemorate that we can include easy and thematic recipes that everyone will love.

One example of this is a quick recipe for Valentine's Day consisting of small chocolate truffles made of smashed biscuits mixed with cocoa and condensed milk, then coated with grated coconut. When finished they can be nicely wrapped in a transparent bag with a ribbon to give them to dad or mum to show love.

Other examples could include some muffins decorated with Christmas toppings or Halloween confetti, decorating chocolate eggs for Easter with icing sugar or wine gums.

The main point of these elaborations is the fact of taking it home and sharing with the family besides fostering the wish to do it again by themselves awakening in them the curiosity and motivation for food and cooking.

Conclusions

Cooking is such an international "language" that everybody should have some notions of how to manage somehow in the kitchen, no matter the mother tongue, the race, the culture or even the age. As proven here, since very early educational stages teachers can have a role to transmit that, not only as a source of life skills but also as a cross curricular means to give knowledge about themes or topics like maths, road safety

education and health.

These are just a few glimpses based on our own experience to spark the imagination that every teacher has inside and to challenge them to include in their classes uncommon activities which will surely be great fun for both students and teachers.

If, apart from teaching contents, you feel passionate and incorporate it into your lessons, you are signing the guarantee of having great learning experiences for your students and unforgettable moments for you in your life as a teacher.

References

Gardner, H. (1985). Frames of Mind: The theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books Inc.

Bowen, T. (s.f.) www.onestopenglish.com. "Teaching approaches: what is suggestopedia?" http://www.onestopenglish.com/methodology/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-what-is-suggestopedia/146499.article.

Madariaga, M. (2005, mayo). Mr Traffic Lights. The Teacher's Magazine (19), p. 7.

HERRAMIENTAS E IDEAS PARA EL AULA BILINGÜE

Aser Santos Bajón
CEIP Gonzalo de Berceo, Coslada

Abstract: This workshop intends to provide teachers and people interested in bilingual education with six online tools that can be used to solve various problems they come across every day. These tools target specific aspects of classroom life, such as evaluation of the teaching-learning process, student behaviour, presentation preparation and communication with the outside world. The approach taken by this workshop is completely practical and is designed to get assistants to participate actively. These tools should not be considered an approach in and of themselves, as they are actually very specific ideas that will help professionals apply CLIL to their lessons.

Resumen: Este taller trata de mostrar a profesores y demás personas interesadas en la educación bilingüe seis herramientas online que pueden utilizarse para resolver problemas a los que nos enfrentamos con bastante frecuencia en el aula. Los objetivos específicos de la utilización de estas herramientas son la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, el comportamiento de los alumnos en el aula, la presentación y el tratamiento de contenidos y la comunicación con el mundo exterior. Se trata de un taller completamente práctico y diseñado para que sus asistentes participen de forma activa. Estas herramientas no pretenden ser consideradas un método en sí mismo; por el contrario, deben ser consideradas herramientas específicas para su aplicación por parte de personas interesadas en la metodología AICOLE.

Key Words: Online tools, bilingual education, CLIL, ICT, classroom management

The main objectives of this workshop are to present different online tools and other ideas that can be used in the bilingual classroom. It is also intended to show different strategies that we can use in the Primary classroom in order to face certain daily situations regarding bilingual education. Finally, the presentation is designed to show tricks for adapting the CLIL methodology, which is, in and of itself, a challenging concept, to the Primary classroom.

This workshop is not a study of methodology, nor is it a debate about the positive and negative aspects of bilingual education. To the average Primary teacher, many classes and presentations about bilingual methodology are too vague to be useful or require resources that we simply do not have. This workshop strives to offer easily accessible approaches to classroom issues that can be used starting on the first day of class.

The workshop will be divided into five sections. The first section will be quite brief, as it serves as an outline of the presentation. In this section, I will explain why I believe the workshop is important, what it is about and how these ideas will help participants to overcome basic problems that we, as teachers, find every day in the classroom. In order to flesh this final concept out, I will then mention some of the key

issues teachers face in the bilingual classroom. These problems, which are not mentioned in order of importance, but rather in relation to their treatment in each of the following sections, are lack of communication, difficulty with writing and spelling, efficient and comprehensive evaluation of each student's knowledge of the subject matter, classroom organisation and, finally, behaviour and classroom management. I will then explain that each of the following four sections will deal with one or more of these problems. I will make it clear that it is important to note that these strategies are not designed to eradicate classroom problems immediately and completely; instead, they are tips and tricks to make learning and participating easier for teachers and students alike.

The second section of the workshop, but the first to address specific issues and specific tools, deals with a problem that is present in all bilingual classrooms: communication. I will remind the audience that this is a multi-faceted issue, as it can be divided into subgroups, such as oral communication, written communication and students who are too shy to participate in class. Here, I plan to introduce the first online tool of the workshop, Padlet. This is an online resource that helps us improve communication, firstly among our students and secondly between our students and students from "twin schools". In this part of the workshop, audience members will learn the basics of setting up an account and basic usage of the tool. I will encourage them to use their phones to sign up during the explanation. Once I have created my account, I will highlight the most important functions of this tool and explain how they can be used for interaction with students or for students to interact with their peers. Throughout this tutorial, audience members will be able to use their Padlet account to interact with me and other audience members. This interaction will be the baseline for showing the many ways we can use Padlet to work in pairs, small groups or even big groups. I will mention how this tool has allowed many of my most timid students to express themselves and their personalities and have more fun using English to communicate. Additionally, as we create a group project, we will explore some Padlet-specific ideas that can be applied in class. These ideas have been used with great levels of success at my school. Once we have seen the most important methods of using Padlet, it will be time to move on to the next section.

In the third section, I will open my Kahoot account and initiate a previously created game. While I do this, I will remind the audience of another important classroom issue: evaluation. It has always been a challenge for teachers to work within the confines of the curriculum and make sure that students are understanding and internalising contents. I will pose the rhetorical question of how many times we have asked our students if they have understood a concept, only to be met with a tired chorus of "yes". Many times, students look like they have mastered the contents of a unit, but then fail the evaluation; conversely, I can admit that I have occasionally "overtaught" certain aspects that I considered difficult to assimilate. We should not waste time "beating a dead horse"; instead, we need to focus on the contents that students have not mastered so that they can go confidently into their exams and the outside world. Here, I

will state that, thankfully, there have been some huge advancements made in the past few years. I will then present two online tools that can be used for immediate evaluation of contents, Kahoot and Plickers. Members of the audience will once again be encouraged to participate by using their mobile phones. Starting with Kahoot, I will ask everyone to visit the website kahoot.it and enter the game number and a nickname. We will play a 3 question-long Kahoot. After we finish, I will explain that this fun online tool is a favourite among teen and adult learners of English, but that it is not feasible for the bilingual classroom for various reasons. Firstly, it requires individual mobile phones and secondly, it displays each participant's results, which can lead to excessive competition or bullying. I will then visit the Plickers website and state that we have another option, specifically designed for children in schools. In the interest of time, we will only create accounts on Plickers, not on Kahoot. At this point, I will introduce Plickers. Participants will be asked to create an account by following the steps I show them. After they have set up an account, I will instruct them on how to create content within this tool. Once we have created several questions, I will ask participants to look under their seats and take the papers they find. I will state that the strange symbols, unique to each paper, are what make Plickers so attractive for teachers. Once again, we will play a game of only 3 questions. I will ask participants to show their answers by showing their paper with the "correct" answer at the top of the page. My mobile phone will read the symbols and automatically calculate which students answered correctly and which students did not know the answer. As participants will see, only the teacher needs a phone and only the teacher can see each student's individual results. Before closing this section, I will reiterate how easy it is to create content and how important this tool is because it provides immediate and personalised evaluation. My students look forward to "playing Plickers" at least once a week in English, Social Science and Natural Science classes.

To introduce Section 4, I will show a slide containing all the contents of a Unit of social science, scattered around. Then I will introduce another key classroom issue: concept organisation. There must be a high degree of coherence when teaching and reinforcing the contents of any subject; otherwise students will feel lost. I will also mention that some methods work well for adults but not for children. As an example, many adults can learn individual contents and draw their own conclusions about interconnectedness, which comes first or why they are important, students have trouble making this leap on their own. Additionally, high school and university students are expected take notes, writing down the most important ideas and connecting them. We, as primary teachers, cannot have such expectations. I will pose the question of how we can take the contents that we have been studying in a particular unit and present them to students in a way that is attractive and easily understood. The answer to this question will be through a mind map.

At this point I will explain what a mind map is, while visiting the website Cacoo and showing the same social science contents reorganised in a structured way. I will highlight the way that both images and text can be used with lines and arrows to arrange

the contents in an identifiable way, such as a hierarchical structure, a cycle or in chronological order. I will then state that mind maps are not only useful for teachers; students can make mind maps, and even share them, in order to consolidate knowledge and study. Just as Padlet helps shy children express their creative thoughts, Cacoo or Mind42 allow students to organise and present what they have learnt. In this way, mind maps have the double duty of facilitating communication and organisation. I will suggest that a great way for students to make presentations is by using a mind map made with Cacoo or Mind42. With these tools, students are in control of what they want to say and how to present the information, so they do not feel tongue-tied or lost halfway through the presentation. As I say this, I will open a Mind42 mind map with the same social science contents presented in a different way to illustrate how a student might present this Unit to the class in preparation for the exam. At this point, I will ask participants to create an account with Mind42 and stress that Mind42 is a free resource, while Cacoo is a paid service.

In the fifth and final section, I will deal with classroom management in the bilingual classroom. This section is best introduced with just one word, which is the final key issue: behaviour. How can we manage time properly if so much time must be spent asking children to sit down? How can we teach the necessary contents and reach the necessary objectives if our students constantly talk and interrupt the class? Should we really be using valuable class time to scold students for their mistakes? After spending a certain about of time teaching, be it decades, years or even months, we are desperate for students to be quiet and controlled. We will try anything: writing names on the board, using lights on a traffic light, the threat of recess without a football. As always, technology has evolved to help us keep behaviour in check and the classroom under control. Here I will open the ClassDojo website (again). Throughout the first four sections of the workshop, whenever participants did something correctly, I would quickly open ClassDojo, award a point and continue with the topic at hand. Now I will explain what it is and how it works. I will ask participants to visit ClassDojo.com and create an account. If you work with more than one group of students, ClassDojo allows you to create as many separate groups as you need. Once you have created a group, you simply add your students' names. ClassDojo is great because it includes things that students love, like funny sound effects and crazy-looking monster avatars, and it allows teachers to award and take away points individually or as a group. In fact, almost everything about ClassDojo is customisable, which makes it a unique tool. For example, each of us knows our students and their strong and weak points, so we can edit the skills, like "Raising your hand" and choose how many points can be awarded or removed from each skill. Studies have shown that positive reinforcement works much better than criticism, and ClassDojo gives us the possibility to award students points for whatever it is they do well. I will stress that this is important to keep in mind, so that the best-behaved students do not always run away with the lion's share of the points. ClassDojo encourages healthy competition and working in unison with classmates. It is not at all unusual for students to ask first thing in the morning if they can see the current point levels. This tool is not only meant for interaction with students, but also with

fellow teachers and parents. We can select different views: the main view is of the whole group, with points displayed for each student. However, it is very easy to access each student's report, where you can see a pie chart of their progress and a log that includes each skill evaluated and the number of positive or negative points awarded. You can attach a comment to a particular point given/taken from a student in any skill so that the family can be aware of their child's progress and behavior. It also allows level mates to see at a glance how students have been performing up to now and which skills need to be worked on. One more fantastic aspect of ClassDojo is the countdown clock function, perfect for timed activities and games.

PATROCINADORES OFICIALES

OXFORD UNIVERSITY PRESS

ANAYA Pearson

SANTILLANA Richmond

PATROCINADORES

BY ME

TRINITY COLLEGE LONDON

NATIONAL GEOGRAPHIC LEARNING

aseproce Asociación Española de Promotores de Cursos en el Extranjero

The Improving Co.

ETS TOEIC

ETS TOEFL

BRITISH COUNCIL IELTS

BRITISH COUNCIL Aptis Forward thinking English testing

unir UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

COLABORADORES

Universidad Rey Juan Carlos

Universidad de Valladolid

Universidad de Oviedo

Universidad de Jaén

unir UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE LA RIOJA

UEX UNIVERSIDAD DE EXTREMADURA

CICAE ASOCIACIÓN DE COLEGIOS PRIVADOS E INDEPENDIENTES

cece

NABE National Association for Bilingual Education

acles

facepm

Colegio Oficial de Doctores y Licenciados

UCETAM UNIÓN DE COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA DEL CENTRO ASOCIADO DE MADRID

Greta

BEP Network

Raimundo International Academy

Meet Us Education Services Linking cultures

PLATAFORMA DEL ESPAÑOL

PAVSANIAS VIAJES ARQUEOLÓGICOS Y CULTURALES

EDUCACIÓN 3.0

FSIE Madrid

siele SERVICIO INTERNACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA