



UNIVERSIDAD DE MURCIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO

Análisis del enfoque CLIL en las materias de *Social Science* y *Science* en 1.º y 2.º de Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia

D. José María Campillo Ferrer

2018

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría dar las gracias a mis directores de tesis, pues sin su ayuda este proyecto no hubiera podido llevarse a cabo. En segundo lugar, quiero agradecer a mis familiares, pues me han dado el apoyo suficiente para no desfallecer en los momentos de mayor dedicación y esfuerzo. En tercer lugar, quiero dar las gracias a mis compañeros de trabajo, pues sus sabios consejos me han guiado a lo largo de todo el proceso que conlleva la elaboración de este estudio.

También quiero agradecer a todos los participantes de este estudio por su paciencia, colaboración desinteresada y tiempo gastado en esta investigación, pues sin su ayuda este trabajo tampoco hubiera sido posible. Quisiera mencionar a los validadores de los instrumentos de la investigación, a los maestros que han formado parte de los grupos de discusión, a los trabajadores de las editoriales bilingües por proporcionar el material necesario para elaborar los estudios pertinentes y a los maestros bilingües que han completado los cuestionarios aportando su visión personal y reflexiva sobre la realidad de los centros educativos de la Región de Murcia. Igualmente, me gustaría agradecer a todo el personal de la Universidad de Murcia que me ha tratado con amabilidad y respeto resolviendo mis dudas, solventando mis problemas y facilitando la tramitación de todo este trabajo.

En resumen, quiero agradecer todo el apoyo mostrado, el trato tan amable recibido y el respeto y la consideración con los que he sido tratado, por todo ello, os reitero mi gratitud y agradecimientos.

Resumen

El principal propósito de esta investigación es examinar el desarrollo del enfoque pedagógico CLIL, *Content and Language Integrated Learning*, también llamado AICLE en español, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, como una de las innovaciones didácticas más relevantes implementadas en la Educación Primaria durante las dos últimas décadas en la Región de Murcia en España. Este estudio examina determinados aspectos esenciales a la hora de implementar innovaciones educativas de este calibre como son el tipo de experiencia CLIL seleccionada, el grado de aceptación mostrado por la comunidad educativa o el tiempo transcurrido en su implementación. Esta investigación puede ofrecer analogías con otras realidades educativas similares, en las que se enseñan una o varias ANL, -Áreas No Lingüísticas-, en una lengua extranjera, lo que puede promover el estudio comparativo de diferentes contextos de aprendizaje bajo este enfoque a la vez que una visión global acerca de las nuevas tendencias en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Palabras clave: CLIL, Región de Murcia, educación bilingüe, Educación Primaria, ANL.

Abstract

The main purpose of this research is to analyse the development of CLIL educational approach, Content and Language Integrated Learning, also called AICLE in Spanish, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, as one of the most important innovations in teaching carried out in Primary Education for the last two decades in the Region of Murcia in Spain. This study examines some essential aspects when implementing educational innovations like this, such as the kind of CLIL module chosen, the level of acceptance shown by the educational community or the time spent on its implementation. This research can reflect some similarities in comparison to other analogous educational contexts, where one or several NLS, -Non-Linguistic Subjects-, are taught through a foreign language, what may promote a comparative study among different learning contexts under this approach as well as a more meaningful analysis of the new trends in foreign language teaching.

Keywords: CLIL, Region of Murcia, bilingual education, Primary Education, NLS

Tabla de contenidos

Introducción	1
Capítulo 1 Marco teórico	5
1.1. Definiciones de bilingüismo	6
1.2. Dimensiones y tipos de bilingüismo	8
1.3. Teorías del bilingüismo	17
1.4. Educación bilingüe	27
1.4.1. Propósitos de la educación bilingüe	30
1.4.2. Filosofía y modelos de la educación bilingüe	31
1.4.3. Inconvenientes de esta tipología de modelos de educación bilingüe	37
1.5. Programas educativos ligados al bilingüismo	38
1.5.1. Programas de sumersión	41
1.5.2. Programas de exclusión en L2	42
1.5.3. Programas de inmersión estructurada	43
1.5.4. Programas de aprendizaje de una lengua extranjera	44
1.5.5. Programas bilingües de doble inmersión	46
1.5.6. Programas bilingües de inmersión con lengua heredada	48
1.5.7. Programas bilingües de inmersión	49
1.5.8. Programas bilingües de transición	52
1.5.9. Programas bilingües de mantenimiento	53
1.5.10. Programas bilingües de inmersión parcial	55
1.6. El enfoque CLIL. Origen y terminología	61
1.6.1. Aprendizaje centrado en los contenidos	66
1.6.2. Aprendizaje basado en las 4Cs	70
1.6.3. Dimensiones principales en CLIL	84
1.6.4. Una metodología educativa única	86
1.6.5. El papel del docente en CLIL	87
1.6.6. Estrategias cognitivas y tareas en CLIL	95
1.6.7. Materiales y recursos en CLIL	99
1.6.8. Actividades CLIL	105
1.6.9. Evaluación CLIL	107
1.6.10. CLIL y su transcendencia internacional	109
1.6.11. CLIL en España	112
1.6.12. CLIL en la Región de Murcia	115
1.6.13. Análisis crítico de CLIL en España	127
1.7 Planteamiento del problema	135
Capítulo 2 Marco empírico	139
2.1. Objetivos	139
2.2. Diseño de investigación	148
2.3. Participantes y contexto	150
2.4. Variables	155
2.5. Recogida de información	157
2.6. Soporte para el análisis técnico de los datos	192
Capítulo 3 Presentación y discusión de los resultados	195
3.1. Estudio 1. Descripción del currículo autonómico	195
3.2. Estudio 2. Descripción de las programaciones didácticas	209
3.3. Estudio 3. Descripción de los libros de texto	233
3.4. Estudio 4. Descripción de las valoraciones en el cuestionario	265
3.5. Estudio 5. Descripción de las valoraciones en los grupos de discusión	473

3.6. Discusión e interpretación de los resultados	517
3.7 Conclusiones	547
Limitaciones y propuestas de mejora	555
Bibliografía	560
Apéndice 1 CUEXBIL. Cuestionario sobre la efectividad del enfoque CLIL en las áreas de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i> en 1.º y 2.º de Primaria	584
Apéndice 2 EVTEX. Formulario para el análisis de los libros de texto de <i>Social Science</i> de 1.º y <i>Science</i> de 2.º de Primaria	602

Lista de tablas

Tabla 1. Modelos de educación bilingüe	37
Tabla 2. Tipos de programas educativos para bilingües emergentes	45
Tabla 3. Programas educativos lingüísticos duales	57
Tabla 4. Diferencia entre educación bilingüe y enseñanza de lenguas	58
Tabla 5. Listado de variables independientes y dependientes empleadas en este estudio mediante el instrumento CUEXBIL	156
Tabla 6. Carta de presentación	167
Tabla 7. Instrucciones para responder al cuestionario	167
Tabla 8. Preguntas incluidas en el cuestionario	167
Tabla 9. Valoración global	168
Tabla 10. Resultados del bloque de presentación de CUEXBIL	171
Tabla 11. Resultados del bloque de instrucciones de CUEXBIL	172
Tabla 12. Resultados del bloque de preguntas de CUEXBIL	173
Tabla 13. Resultados del bloque de valoración global de CUEXBIL	173
Tabla 14. Indicador de medias aritméticas para cada ítem de CUEXBIL	175
Tabla 15. Contextualización y consistencia del instrumento.	180
Tabla 16. Congruencia del instrumento	180
Tabla 17. Preguntas incluidas en el instrumento	181
Tabla 18. Valoración global del instrumento	182
Tabla 19. Resultados del bloque sobre la contextualización de EVTEX	184
Tabla 20. Resultados del bloque de presentación de EVTEX	185
Tabla 21. Resultados del bloque de congruencia de EVTEX	186
Tabla 22. Resultados del bloque de valoración global de EVTEX	186
Tabla 23. Indicador de medias aritméticas para cada ítem de EVTEX	187
Tabla 24. Propuestas de mejora acerca de EVTEX	188
Tabla 25. Correspondencia entre las orientaciones metodológicas en el área de ciencias sociales y los indicadores de competencia CLIL	201
Tabla 26. Correspondencia entre los tipos de conocimiento y los elementos curriculares	203
Tabla 27. Cotejo de los objetivos del área de <i>Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	210
Tabla 28. Cotejo del desarrollo competencial del área de <i>Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	213
Tabla 29. Cotejo del desarrollo metodológico del área de <i>Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	216
Tabla 30. Cotejo de los contenidos del área de <i>Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	217
Tabla 31. Cotejo de los contenidos del área de <i>Social Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	221
Tabla 32. Cotejo de los criterios de evaluación de <i>Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	223
Tabla 33. Cotejo de los criterios de evaluación de <i>Social Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	226
Tabla 34. Cotejo de los estándares de aprendizaje del área de <i>Social Science</i> en las programaciones de las editoriales objeto de estudio	228

Tabla 35. Resultados del análisis de los elementos curriculares en el área de Social Science	231
Tabla 36. Resultados del análisis de los elementos curriculares en el área de <i>Science</i>	232
Tabla 37. Presencia definida de los elementos curriculares y didácticos en los libros de texto de <i>Science</i>	237
Tabla 38. Presencia definida de los elementos curriculares y didácticos en los libros de texto de <i>Social Science</i>	237
Tabla 39. Presencia definida de contenidos de ciencias sociales en los libros de texto de <i>Science</i>	239
Tabla 40. Presencia definida de contenidos de ciencias sociales en los libros de texto de <i>Social Science</i>	241
Tabla 41. Presencia definida de bloques temáticos de CCSS en los libros de texto de <i>Science</i>	242
Tabla 42. Presencia definida de bloques temáticos de CCSS en los libros de texto de <i>Social Science</i>	244
Tabla 43. Reparto de actividades en los libros de texto de <i>Science</i> según la categoría cognitiva asociada	245
Tabla 44. Reparto de actividades en los libros de texto de <i>Social Science</i> según la categoría cognitiva asociada	247
Tabla 45. Relación de aspectos centrados en la atención a la diversidad presentes en los libros de texto de <i>Science</i> de 2.º de Primaria	248
Tabla 46. Reparto de aspectos centrados en la atención a la diversidad presentes en los libros de texto de <i>Social Science</i> de 1.º de Primaria	249
Tabla 47. Aspectos metodológicos revisados en los libros de texto de <i>Science</i> de 2.º de Primaria	251
Tabla 48. Aspectos metodológicos revisados en los libros de texto de <i>Social Science</i> de 1.º de Primaria	252
Tabla 49. Desarrollo de la evaluación en los libros de <i>Science</i> de 2.º de Primaria	253
Tabla 50. Desarrollo de la evaluación en los libros de <i>Social Science</i> de 1.º de Primaria	255
Tabla 51. Uso de las TIC y otros recursos audiovisuales en los libros de <i>Science</i> de 2.º de Primaria	256
Tabla 52. Uso de las TIC y otros recursos audiovisuales en los libros de <i>Social Science</i> de 1.º de Primaria	257
Tabla 53. Tratamiento de los temas transversales en los libros de <i>Science</i> de 2.º de Primaria	258
Tabla 54. Tratamiento de los temas transversales en los libros de <i>Social Science</i> de 1.º de Primaria	260
Tabla 55. Resumen de los resultados del análisis de los libros de texto de <i>Social Science</i>	261
Tabla 56. Resumen de los resultados del análisis de los libros de texto de <i>Science</i>	262
Tabla 57. Categorías identificadas en los grupos de discusión.	474
Tabla 58. Primera categoría. Formación del docente, nivel B2, FD-B2	478
Tabla 59. Primera categoría. Formación del docente, nivel superior a B2, FD-+B2	478
Tabla 60. Primera categoría. Formación del docente, en <i>Science</i> , FD-S	479

Tabla 61. Primera categoría. Formación del docente, en CLIL, FD-C	481
Tabla 62. Segunda categoría. Formación de los auxiliares de conversación en didáctica, FAX-D	483
Tabla 63. Segunda categoría. Formación de los auxiliares de conversación en <i>Science y/o Social Science</i> , FAX-S	485
Tabla 64. Segunda categoría. Formación de los auxiliares de conversación en CLIL, FAX-C	485
Tabla 65. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Recursos, AR-R	487
Tabla 66. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Contenidos, AR-C	488
Tabla 67. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Procesos de aprendizaje, AR-PA	489
Tabla 68. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Nivel de L2 de los alumnos, AR-L2	490
Tabla 69. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Competencias del profesorado, AR-CP	491
Tabla 70. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Evaluación del área, AR-E	492
Tabla 71. Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Organización del programa, AR-O	492
Tabla 72. Cuarta categoría. Intercambio de buenas prácticas CLIL. Positivo, IBPC-P	496
Tabla 73. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos adaptados, DRC-RAD	499
Tabla 74. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos auténticos, DRC-RA	500
Tabla 75. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos elaborados, DRC-RE	500
Tabla 76. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos compartidos, DRC-RC	501
Tabla 77. Sexta categoría. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL. En L2, NCA-L2	504
Tabla 78. Sexta categoría. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL. En aprendizaje CLIL, NCA-CLIL	505
Tabla 79. Sexta categoría. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL. En <i>Science y/o Social Science</i> , NCA-SS	506
Tabla 80. Séptima categoría. Otros aspectos analizados. Contratación de auxiliares de conversación. OA-CAC	508
Tabla 81. Séptima categoría. Otros aspectos analizados. Uso de la L1. OA-L1	508
Tabla 82. Séptima categoría. Otros aspectos analizados. Adaptación de los libros de texto al currículo educativo. OA-ALC	510
Tabla 83. Séptima categoría. Otros aspectos analizados. CLIL en Secundaria. OA-CS	512

Lista de figuras

Figura 1. Tipos de bilingüismo	15
Figura 2. Continuidad de contextos y procesos alfabetizadores en dos idiomas	17
Figura 3. El modelo de bilingüismo asociado a la teoría CUP (<i>Common Underlying Proficiency</i>)	20
Figura 4. Efectos cognitivos de diferentes tipos de bilingüismo	22
Figura 5. La representación de la competencia bilingüe a través del “iceberg doble”	25
Figura 6. Principales ejes de la educación bilingüe	40
Figura 7. Rango de escenarios de la enseñanza de lenguas por contenidos	59
Figura 8. Las múltiples caras de CLIL	65
Figura 9. Coordinación de las tres cuestiones que definen CLIL	68
Figura 10. El tríptico lingüístico	70
Figura 11. Las 4 Ces en CLIL	71
Figura 12. El modelo piramidal de WTC (<i>Willingness to communicate</i>)	74
Figura 13. Enfoque didáctico de compensación	76
Figura 14. La Matriz CLIL	78
Figura 15. Taxonomía de Anderson & Krathwohl. Categorías cognitivas	80
Figura 16. Componentes de la cultura en CLIL	82
Figura 17. Elementos principales en CLIL	89
Figura 18. Modelo de aprendizaje de segundas lenguas aplicado en CLIL	94
Figura 19. Estrategias cognitivas en el proceso de aprendizaje	95
Figura 20. Cualidades de los recursos CLIL	100
Figura 21. Despliegue de tareas y actividades en el proceso de aprendizaje CLIL	106
Figura 22. Programas CLIL en Primaria y/o Secundaria en Europa en 2015/16	112
Figura 23. Relación de adscripciones de centros públicos y concertados de Educación Primaria a los programas bilingües de la Región de Murcia	152
Figura 24. Relación de centros de Primaria bilingües por municipio en la Región de Murcia en el curso 14/15	153
Figura 25. Proceso de validación del instrumento para evaluar los libros de texto de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i> .	179
Figura 26. Distribución de ilustraciones por editoriales de los libros de texto bilingües	234
Figura 27. Distribución de los tipos de ilustraciones examinadas en los libros de texto de <i>Social Science</i> .	234
Figura 28. Distribución de los tipos de ilustraciones examinadas en los libros de texto de <i>Science</i> .	235
Figura 29. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i>	273
Figura 30. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> en función del sexo de los participantes (%).	273

Figura 31. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según su condición laboral (%)	274
Figura 32. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según experiencia bilingüe (%).	274
Figura 33. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según experiencia docente (%).	275
Figura 34. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según nivel competencial en L2 (%).	275
Figura 35. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según horas de formación en CLIL (%).	276
Figura 36. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según la posesión del título de grado bilingüe (%).	276
Figura 37. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según el centro de trabajo (%).	277
Figura 38. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según la localización geográfica (%).	278
Figura 39. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> (%).	279
Figura 40. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según el sexo del participante (%).	280
Figura 41. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según condición laboral (%).	281
Figura 42. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según horas de formación en CLIL (%).	282
Figura 43. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según años de experiencia bilingüe (%).	283
Figura 44. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según nivel competencial en L2 (%).	284
Figura 45. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según experiencia docente (%).	285
Figura 46. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según el centro educativo donde trabajan (%).	285
Figura 47. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según la posesión del título de grado bilingüe (%).	286
Figura 48. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de <i>Science</i> y <i>Social Science</i> según la localización geográfica (%)	287
Figura 49. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües (%)	290
Figura 50. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según el sexo del participante (%)	291

Figura 51. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según su condición laboral (%).	291
Figura 52. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según el número de horas de formación en CLIL (%).	292
Figura 53. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según los años de experiencia en programas bilingües (%).	293
Figura 54. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según el nivel de inglés (%).	293
Figura 55. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según la experiencia docente que posean (%).	294
Figura 56. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según el tipo de centro de trabajo (%).	294
Figura 57. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según la posesión del grado bilingüe (%).	295
Figura 58. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según la localización geográfica (%).	295
Figura 59. Lugar de colaboración de los maestros bilingües (%).	298
Figura 60. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el sexo del participante (%).	298
Figura 61. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según su condición laboral (%).	299
Figura 62. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el número de horas de formación en CLIL (%).	300
Figura 63. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según los años de experiencia en programas bilingües (%).	301
Figura 64. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el nivel de inglés (%).	301
Figura 65. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según la experiencia docente que posean (%).	302
Figura 66. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el tipo de centro de trabajo (%).	303
Figura 67. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según la posesión del grado bilingüe (%).	303
Figura 68. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según la localización geográfica (%).	304
Figura 69. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación (%).	306
Figura 70. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el sexo del participante (%).	307
Figura 71. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la condición laboral (%).	308
Figura 72. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el número de horas de formación en CLIL (%).	309
Figura 73. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según los años de experiencia en programas bilingües (%).	310
Figura 74. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el nivel de inglés (%).	311
Figura 75. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la experiencia docente que posean (%).	312

Figura 76. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el tipo de centro donde trabajan (%).	313
Figura 77. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la posesión del grado bilingüe (%).	313
Figura 78. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la localización geográfica (%).	314
Figura 79. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el sexo del docente (%).	319
Figura 80. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el sexo del docente (%).	320
Figura 81. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la condición laboral (%).	321
Figura 82. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el número de horas de formación en CLIL (%).	322
Figura 83. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según los años de experiencia en programas bilingües (%).	324
Figura 84. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el nivel de inglés (%).	325
Figura 85. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la experiencia docente que posean (%).	326
Figura 86. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el tipo de centro donde trabajan (%).	327
Figura 87. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la posesión del grado bilingüe (%).	328
Figura 88. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la localización geográfica (%).	329
Figura 89. Uso de recursos CLIL en el aula (%).	335
Figura 90. Uso de recursos CLIL en el aula según el sexo del participante (%).	336
Figura 91. Uso de recursos CLIL en el aula según la condición laboral (%).	337
Figura 92. Uso de recursos CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	338
Figura 93. Uso de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia bilingüe (%).	338
Figura 94. Uso de recursos CLIL en el aula según el nivel de inglés (%).	339
Figura 95. Uso de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	340
Figura 96. Uso de recursos CLIL en el aula según el tipo de centro donde trabajan (%).	341
Figura 97. Uso de recursos CLIL en el aula según la posesión de la titulación bilingüe (%).	342
Figura 98. Uso de recursos CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	343
Figura 99. Elaboración de recursos CLIL en el aula (%).	345
Figura 100. Elaboración de recursos CLIL en el aula según el sexo de los participantes (%).	346
Figura 101. Elaboración de recursos CLIL en el aula según la condición laboral de los participantes (%).	346

Figura 102. Elaboración de recursos CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	347
Figura 103. Elaboración de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	348
Figura 104. Elaboración de recursos CLIL en el aula según el nivel de L2 (%).	349
Figura 105. Elaboración de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	350
Figura 106. Elaboración de recursos CLIL en el aula según el centro laboral de los participantes (%).	351
Figura 107. Elaboración de recursos CLIL en el aula según posean la titulación universitaria bilingüe (%).	352
Figura 108. Elaboración de recursos CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	353
Figura 109. Frecuencia de actividades CLIL en el aula (%).	355
Figura 110. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según la condición laboral (%).	355
Figura 111. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según la condición laboral (%).	356
Figura 112. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según la condición laboral (%).	356
Figura 113. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según la condición laboral (%).	357
Figura 114. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según la condición laboral (%).	357
Figura 115. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según la condición laboral (%).	358
Figura 116. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según el nivel competencial en L2 (%).	359
Figura 117. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según el sexo del docente (%).	360
Figura 118. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según la posesión de la titulación universitaria bilingüe (%).	361
Figura 119. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según la titularidad del centro donde imparten docencia (%).	362
Figura 120. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	362
Figura 121. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	363
Figura 122. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	363
Figura 123. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	364
Figura 124. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	364
Figura 125. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%).	365
Figura 126. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	365

Figura 127. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	366
Figura 128. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	366
Figura 129. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	367
Figura 130. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	367
Figura 131. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües (%).	368
Figura 132. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	368
Figura 133. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	369
Figura 134. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	369
Figura 135. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	370
Figura 136. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	371
Figura 137. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%).	371
Figura 138. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	372
Figura 139. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	373
Figura 140. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	373
Figura 141. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	374
Figura 142. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	375
Figura 143. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según la localización geográfica (%).	375
Figura 144. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula (%).	378
Figura 145. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el sexo de los participantes, -hombres-, (%).	379
Figura 146. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el sexo de los participantes, -mujeres-, (%).	380
Figura 147. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el tipo de centro educativo, -CEIP-, (%).	381
Figura 148. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el tipo de centro educativo, -CC-, (%).	382
Figura 149. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el nivel de competencia en L2, -B2-, (%).	382
Figura 150. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el nivel de competencia en L2, -C1-, (%).	383

Figura 151. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según el nivel de competencia en L2, -C2-, (%)	384
Figura 152. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la posesión del título bilingüe, -docentes que sí la tienen-, (%)	384
Figura 153. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la posesión del título bilingüe, -docentes que no la tienen-, (%)	385
Figura 154. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la condición laboral, -funcionarios interinos-, (%)	386
Figura 155. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la condición laboral, -funcionarios en prácticas-, (%)	386
Figura 156. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la condición laboral, -funcionarios definitivos-, (%)	387
Figura 157. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la condición laboral, -contratados en centros concertados-, (%)	388
Figura 158. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia bilingüe, - 1 año -, (%)	388
Figura 159. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia bilingüe, - 2 años-, (%)	389
Figura 160. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia bilingüe, - 3 años-, (%)	390
Figura 161. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia bilingüe, - 4 años-, (%)	391
Figura 162. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia bilingüe, - 5 años-, (%)	391
Figura 163. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia bilingüe, - 6 años -, (%)	392
Figura 164. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Altiplano -, (%)	393
Figura 165. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Alto Guadalentín-, (%)	393
Figura 166. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Bajo Guadalentín-, (%)	393
Figura 167. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Campo de Cartagena-, (%)	393
Figura 168. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Huerta de Murcia -, (%)	394
Figura 169. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Mar Menor-, (%)	394
Figura 170. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Noroeste-, (%)	395
Figura 171. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Oriental-, (%)	395
Figura 172. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Río Mula-, (%)	395
Figura 173. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Valle de Ricote-, (%)	395
Figura 174. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Vega Alta del Segura-, (%)	396

Figura 175. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según la localización geográfica, - Vega Media del Segura-, (%)	396
Figura 176. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según las horas de formación CLIL, -de 0 a 20 horas-, (%)	397
Figura 177. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según las horas de formación CLIL, -de 20 a 60 horas-, (%)	397
Figura 178. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según las horas de formación CLIL, -de 60 a 120 horas-, (%)	397
Figura 179. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según las horas de formación CLIL, -de 120 a 200 horas-, (%)	397
Figura 180. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según las horas de formación CLIL, -más de 200 horas-, (%)	398
Figura 181. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia docente, -de 1 a 5 años -, (%)	399
Figura 182. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia docente, -de 6 a 11 años -, (%)	399
Figura 183. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia docente, -de 12 a 20 años -, (%)	400
Figura 184. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL según los años de experiencia docente, -de 20 a 30 años -, (%)	400
Figura 185. Frecuencia uso de instrumentos de evaluación en el aula (%)	402
Figura 186. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el nivel competencial en L2, -B2-, (%)	403
Figura 187. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el nivel competencial en L2, -C1-, (%)	403
Figura 188. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el nivel competencial en L2, -C2-, (%)	404
Figura 189. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el tipo de centro educativo, (%)	405
Figura 190. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el sexo del participante, (%)	406
Figura 191. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la posesión del título bilingüe, (%)	407
Figura 192. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según las horas de formación en CLIL, -de 0 a 20 horas-, (%)	408
Figura 193. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según las horas de formación en CLIL, -de 20 a 60 horas-, (%)	408
Figura 194. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según las horas de formación en CLIL, -de 60 a 120 horas-, (%)	409
Figura 195. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según las horas de formación en CLIL, -de 120 a 200 horas-, (%)	410
Figura 196. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según las horas de formación en CLIL, -más de 200 horas-, (%)	410
Figura 197. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües, -1 año-, (%)	411
Figura 198. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües, -2 años-, (%)	412

Figura 199. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües, -3 años-, (%).	413
Figura 200. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües, -4 años-, (%).	413
Figura 201. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües, -5 años-, (%).	414
Figura 202. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües, -6 años-, (%).	415
Figura 203. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente, -de 1 a 5 años-, (%).	415
Figura 204. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente, -de 6 a 11 años-, (%).	416
Figura 205. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente, -de 12 a 20 años-, (%).	416
Figura 206. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente, -de 20 a 30 años-, (%).	417
Figura 207. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, -funcionarios interinos-, (%).	418
Figura 208. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, -funcionarios en prácticas-, (%).	418
Figura 209. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, -funcionarios definitivos-, (%).	419
Figura 210. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, -contratados en centros concertados-, (%).	419
Figura 211. Frecuencia de uso de la exposición oral como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica (%).	420
Figura 212. Frecuencia de uso de cuadernos de clase como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica (%).	421
Figura 213. Frecuencia de uso de exámenes escritos como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica (%).	421
Figura 214. Frecuencia de uso de pruebas de elección múltiple como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica (%).	422
Figura 215. Frecuencia de uso de tareas en clase como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica (%).	423
Figura 216. Nivel de satisfacción en CLIL, (%).	425
Figura 217. Nivel de competencia en CLIL, (%).	425
Figura 218. Nivel de satisfacción en CLIL según el sexo del participante, (%).	426
Figura 219. Nivel de competencia en CLIL según el sexo del participante, (%).	426
Figura 220. Nivel de satisfacción en CLIL según horas de formación en CLIL, (%).	427
Figura 221. Nivel de competencia en CLIL según horas de formación en CLIL, (%).	427
Figura 222. Nivel de satisfacción en CLIL según la localización geográfica, -primer subgrupo-, (%).	427
Figura 223. Nivel de satisfacción en CLIL según la localización geográfica, -segundo subgrupo-, (%).	427

Figura 224. Nivel de competencia en CLIL según la localización geográfica, -primer subgrupo-, (%).	428
Figura 225. Nivel de competencia en CLIL según la localización geográfica, -segundo subgrupo-, (%).	428
Figura 226. Nivel de satisfacción en CLIL según los años de experiencia bilingüe, (%).	429
Figura 227. Nivel de competencia en CLIL según los años de experiencia bilingüe, (%).	429
Figura 228. Nivel de satisfacción en CLIL según la condición laboral del docente, (%).	430
Figura 229. Nivel de competencia en CLIL según la condición laboral del docente, (%).	430
Figura 230. Nivel de satisfacción en CLIL según los años de experiencia docente, (%).	431
Figura 231. Nivel de competencia en CLIL según los años de experiencia docente, (%).	431
Figura 232. Nivel de satisfacción en CLIL según el nivel competencial en L2, (%).	432
Figura 233. Nivel de competencia en CLIL según el nivel competencial en L2, (%).	432
Figura 234. Nivel de satisfacción en CLIL según el tipo de centro educativo, (%).	432
Figura 235. Nivel de competencia en CLIL según el tipo de centro educativo, (%).	432
Figura 236. Nivel de satisfacción en CLIL según posean el título bilingüe, (%).	433
Figura 237. Nivel de competencia en CLIL según posean el título bilingüe, (%).	433
Figura 238. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes	435
Figura 239. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según la condición laboral	436
Figura 240. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según el sexo de los participantes	436
Figura 241. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según la localización geográfica.	437
Figura 242. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según las horas de formación en CLIL	438
Figura 243. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según los años de experiencia bilingüe	438
Figura 244. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según el tipo de centro educativo	439
Figura 245. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según la posesión del título bilingüe	440
Figura 246. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según los años de experiencia docente	440
Figura 247. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según el nivel competencial en L2	441
Figura 248. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias.	443

Figura 249. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la posesión del título bilingüe.	444
Figura 250. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el nivel competencial en L2, -B2-.	445
Figura 251. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el nivel competencial en L2, -C1-.	446
Figura 252. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el nivel competencial en L2, -C2-.	446
Figura 253. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -1 año-.	447
Figura 254. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -2 años-.	447
Figura 255. Nivel mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -3 años-.	448
Figura 256. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -4 años-.	449
Figura 257. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -5 años-.	449
Figura 258. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -6 años-.	450
Figura 259. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el sexo de los participantes.	451
Figura 260. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL, -de 0 a 20 horas-.	452
Figura 261. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL, -de 20 a 60 horas-.	452
Figura 262. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL, -de 60 a 120 horas-.	453
Figura 263. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL, -de 120 a 200 horas-.	454
Figura 264. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL, -más de 200 horas-.	454
Figura 265. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente, -de 1 a 5 años-.	455
Figura 266. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente, -de 6 a 11 años-.	455
Figura 267. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente, -de 12 a 20 años-.	456
Figura 268. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente, -de 20 a 30 años-.	457
Figura 269. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el tipo de centro donde trabajan.	458
Figura 270. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -desarrollo en L2-.	459
Figura 271. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -mejora de la competencia social-.	460
Figura 272. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -desarrollo intercultural-.	460

Figura 273. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -aprendizaje de contenidos-.	461
Figura 274. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -mejora de los procesos cognitivos-.	462
Figura 275. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -funcionarios interinos-.	462
Figura 276. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -funcionarios en prácticas-.	463
Figura 277. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -funcionarios definitivos-.	463
Figura 278. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -contratados en centros concertados-.	464
Figura 279. Formación conveniente del profesorado expresada en los grupos de discusión en función del tipo de centro donde trabajan.	483
Figura 280. Formación conveniente de los auxiliares de conversación de acuerdo con las opiniones de los maestros CLIL.	486
Figura 281. Aspectos revisables en el enfoque CLIL	496
Figura 282. Estimación acerca del intercambio de experiencias entre maestros CLIL	498
Figura 283. Relación de recursos necesarios en la educación bilingüe	503
Figura 284. Aprendizaje de los alumnos inscritos en los programas bilingües de la Región de Murcia.	507

Introducción

La planificación y puesta en práctica de programas bilingües ha constituido una de las mayores innovaciones educativas de los últimos años en la Región de Murcia. Su aplicación en las aulas murcianas ha supuesto un cambio de paradigma educativo al modificar, entre otros aspectos, el lenguaje vehicular en el que se enseñan los contenidos propios de las ANL. Este cambio en el contexto educativo murciano motivado por la promoción de las lenguas extranjeras desde diversos ámbitos tanto europeo como nacional o autonómico, ha traído consigo el uso del inglés como medio de comunicación principal en las aulas de Educación Primaria.

Para plasmar estas innovaciones en la práctica docente ha sido necesario una serie de cambios legislativos, programáticos y didácticos que se han ido desarrollando en los últimos años. Estas novedades han supuesto una gran dosis de esfuerzo y adaptación por el profesorado implicado, que ha tenido que actualizar su perfil formativo a las características que presentan los programas bilingües. Igualmente ha tenido que abandonar la senda de la enseñanza tradicional y apostar por una nueva forma de trabajar en clase, interactuando bajo unos principios y fundamentos que se concentran en el enfoque pedagógico CLIL. Este enfoque facilita al alumnado el aprendizaje integrado de contenidos no lingüísticos a través de una lengua extranjera (Georgiou y Pavlou, 2010). Este enfoque abre las puertas a nuevas formas de enseñanza en las clases de ciencias sociales lo que implica el desarrollo de nuevas estrategias metodológicas, técnicas, recursos, materiales, procesos cognitivos, objetivos didácticos y principios que permiten el aprendizaje competencial progresivo en el alumnado adscrito a estos programas. Ante todas estas innovaciones pedagógicas, nos planteamos una serie de preguntas que se resumen en una clara y concisa: ¿Se ha adaptado la práctica docente a los principios

CLIL? Esta es la principal pregunta que intentamos contestar en esta investigación y que trataremos de desglosar en diversas preguntas más específicas basadas en el uso de la lengua extranjera y la lengua materna, el desarrollo de técnicas y estrategias basadas en CLIL o el manejo de recursos y materiales en las sesiones de *Science* y/o *Social Science*.

En esta línea, hay que señalar que las últimas novedades legislativas han afectado notablemente a la manera de enseñar en el aula a través de la incorporación de conceptos como las competencias clave o los estándares de aprendizaje evaluables. Estos elementos curriculares han modificado el currículo de la etapa de Educación Primaria y, en consecuencia, las programaciones didácticas del profesorado. ¿Qué aspectos más relevantes del enfoque CLIL aparecen reflejados en las leyes educativas autonómicas? Con esta pregunta queremos ver el grado de correlación entre los fundamentos pedagógicos que sustentan CLIL y su reflejo en los currículos autonómicos, para poder inferir hasta qué punto las prescripciones legales se ajustan a los parámetros determinados bajo este nuevo paradigma educativo. En este sentido, las orientaciones metodológicas son fundamentales a la hora de describir las nuevas pautas que debe seguir el profesorado en el aula. ¿Qué rasgos principales exponen las programaciones didácticas en relación a CLIL? Si continuamos definiendo el marco curricular, en el que se circunscribe este nuevo paradigma, es necesario describir el siguiente nivel de concreción curricular vinculado a las programaciones docentes. De acuerdo con la normativa en vigor, las editoriales elaboran las programaciones didácticas para sus libros de texto de cada área que suelen servir de apoyo a la labor docente en el ámbito programático. Por este motivo, hemos recopilado diversas programaciones didácticas con el fin de medir el grado de similitud con las directrices legales previamente descritas en las áreas de *Science* y *Social Science*. ¿Qué características contienen los libros de texto de estas materias que reflejen

los principios CLIL? En este sentido, los libros de texto suponen una herramienta muy relevante para concretizar lo programado y descrito hasta el momento. En consecuencia, son un instrumento mediante el que se canalizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase por medio de la distribución y organización coherente de los distintos elementos curriculares. Bajo los principios de este enfoque educativo se puede analizar en los libros de texto, hasta qué punto se han desarrollado los procesos cognitivos en clase o si se incluye el tratamiento de elementos socioculturales tan relevantes bajo el paradigma CLIL. ¿Cuál es la perspectiva de los maestros adscritos a los programas bilingües acerca del nivel de concreción de CLIL en las aulas bilingües? Sus puntos de vista en torno al tema que nos ocupa nos conducen al siguiente nivel de concreción curricular ligado al desarrollo programático en el aula. La manera en la que los docentes han asimilado los principios básicos del enfoque CLIL es fundamental para poder obtener una panorámica más real y funcional de lo que acontece en clase. Las ventajas y desventajas que ellos consideran pueden suponer el punto de partida para desarrollar procesos endógenos que permitan mejorar el sistema desde su interior.

Para organizar toda esta información, esta investigación se divide en varios capítulos. En primer lugar, se encuentra el marco teórico mediante el que analizamos los antecedentes así como el estado actual de la investigación acerca de la enseñanza bilingüe, CLIL y sus concreciones didácticas. Del mismo modo, examinamos el desarrollo de la enseñanza bilingüe en España, los rasgos principales que definieron su puesta en marcha en la Región de Murcia y el planteamiento del problema. En el siguiente capítulo, profundizamos en los aspectos fundamentales que caracterizan el proceso metodológico llevado a cabo para realizar esta investigación y que aluden a los objetivos de investigación, el método utilizado, la población, la muestra y las herramientas empleadas

para recoger la información pertinente sobre las prácticas educativas desarrolladas en los centros bilingües de la Región de Murcia. Estos resultados son clasificados en torno a cinco estudios realizados acerca de la normativa ligada a esta cuestión, las programaciones docentes, los libros de texto, las valoraciones del profesorado y sus reflexiones y comentarios sobre este tema. Junto con la descripción de los resultados incluimos unas conclusiones parciales extraídas a partir de los resultados de cada estudio. A continuación, el capítulo de conclusiones generales aporta una visión más amplia de la enseñanza CLIL en esta comunidad autónoma, pues recopila la información global de cada estudio, lo que permite contribuir a la consecución de los objetivos de la investigación inicialmente planteados. Por último, describimos los límites de este estudio que han condicionado el desarrollo metodológico de la investigación así como el tipo de resultados conseguidos. Estos condicionantes pueden promover la realización de estudios posteriores que continúen por la senda de investigación inicialmente planteada en este trabajo a fin de profundizar en este ámbito didáctico y perfilar el futuro de los programas de enseñanza en lenguas extranjeras en la Región de Murcia.

Capítulo 1

Marco teórico

La idea de bilingüismo resulta compleja de definir debido a las innumerables concepciones que a lo largo de los años se han ido acumulando. Las consideraciones conferidas al mismo así como las diferentes connotaciones asociadas a variables sociales, políticas, culturales y de diversa índole permiten examinar este concepto desde una gran diversidad de ópticas. La convergencia de muchas de ellas en el ámbito educativo posibilita focalizar, en un primer estadio, su significado, dotándolo de gran interés para la comunidad educativa en la que se centra este estudio, pues este término se configura como una de sus señas de identidad en la actualidad. Acotándolo en primera instancia, la RAE lo precisa como el empleo frecuente de dos lenguas por una persona (1992). Es lógico pensar que esta definición es tan solo el punto de partida para abordar su riqueza conceptual así como la múltiple literatura ligada al mismo. Por ello, una revisión de las principales interpretaciones vinculadas a este término desde las perspectivas de diferentes autores puede resultar de gran utilidad para un análisis de sus rasgos más pertinentes así como para clarificar sus tipologías y variables. La relevancia de este fenómeno social en términos cuantitativos es incontestable, pues la diversidad lingüística y el intercambio comunicativo entre diversas comunidades de hablantes han acrecentado, si cabe, los porcentajes de población identificados con tal denominación. Hace tres décadas Grosjean (1982) ya especificaba que la mitad de la población era bilingüe. En la actualidad, se estima que alrededor de dos tercios de los niños en el mundo son educados en entornos bilingües (Konishi, Kanero, Freeman, Golinkoff, & Hirsh-Pasek, 2014). Estos datos demuestran la proliferación de este fenómeno en la población mundial, fruto de múltiples factores en los que subyace siempre una necesidad por comunicarse y hacerse entender

para conseguir fines muy concretos. Sin embargo, es preciso remarcar la diversidad idiosincrásica de cada colectividad bilingüe que convierte esta seña de identidad en un concepto complejo de delimitar. De hecho, a lo largo de la historia la idea de bilingüismo ha acaparado una serie de definiciones que oscilan, entre las exposiciones más restrictivas que plantean la cuestión en torno a unos rasgos bien definidos que permiten categorizar la pertenencia, o no, de un individuo o comunidad a un entorno bilingüe, a disertaciones más flexibles que lo convierten en un espectro progresivo cuyos parámetros inclusivos engloban a diversas comunidades en las que se infieren ciertos rasgos, que apuntan en esa dirección. Por este motivo, y con el propósito de acotar a grandes rasgos este término, vamos a proceder a definir las áreas desde las que se ha examinado este concepto en décadas anteriores, lo cual nos proporcionará una serie de tipologías convergentes al elemento objeto de estudio, pero con unas peculiaridades distintivas que lo enriquecen al concebirlo con una profusión de matices singulares en cada ámbito de investigación. Toda esta clasificación ayudará a una mejor comprensión de los principios que pivotan en torno a este elemento desde los diferentes contextos de estudio, y sentará las bases para su especificación en el ámbito educativo que será el siguiente paso en el análisis de esta tesis.

1.1 Definiciones de bilingüismo

Desde tiempos inmemoriales, las comunidades lingüísticas se han relacionado por motivos económicos, sociales, culturales, educativos y de diversa índole. Ello ha ocasionado una notable transformación de las mismas en la concepción ideológica de su identidad, en relación a la adopción de más de un idioma para la configuración de su propia idiosincrasia. El determinismo lingüístico o modo en el que se percibe y moldea el mundo a través del pensamiento es para Salzmann, Stanlaw, & Adachi, (2014) esencial a la hora de definir a un sujeto perteneciente a una determinada comunidad lingüística.

Por tanto, una eclosión con otras formas de percibir la realidad ocasionará, sin duda, determinadas modificaciones en la esencia misma de su pensamiento. Dicho de otro modo, según Skutnabb-Kangas (1981): «It is often not until one begins to learn other languages and to lose one's "monolingual naivety" that one begins to realise how relative and arbitrary is the way in which one's own language describes the world» (p. 5). Para categorizar este fenómeno resulta obvio que debemos atenernos a las variables lingüísticas, psicológicas y sociológicas que suceden en dichas circunstancias, lo cual para Baker (1988) convierte la tarea en algo casi imposible debido al gran número de contextos y usos del idioma que se pueden presentar.

En consecuencia, no debe sorprender que las definiciones de bilingüismo hayan variado en las últimas décadas. De hecho, las primeras interpretaciones expresadas por los investigadores son muy diversas y heterogéneas. En este sentido, destacamos la de Bloomfield (1935), en la que especifica que el bilingüismo se basa en controlar dos idiomas al mismo nivel que un hablante nativo. En oposición a esta definición, Weinreich (1953) reduce las pretensiones de Bloomfield, y señala al bilingüismo como la coexistencia de dos sistemas lingüísticos en el individuo, sin especificar el grado de dominio de ninguno de los dos. En esta línea, Butler & Hakuta (2004) exponen que los individuos bilingües son los que dominan perfectamente la L1 y pueden expresar frases completas con sentido en L2. Estas dos últimas definiciones son menos excluyentes y abarcan un mayor número de individuos susceptibles de ser denominados bilingües. Por su parte Macnamara (1966) los define como aquellos que tienen adquiridos al menos una de las destrezas lingüísticas básicas en L2, esto es, la escucha, el habla, la lectura y/o la escritura, aunque no las haya desarrollado al máximo. Estas primeras definiciones tienden a un cierto simplismo, debido a su ambigüedad implícita que suscita un gran número de dudas al respecto de quién o bajo qué circunstancias una persona o comunidad puede ser

considerada de este modo. En definitiva, tales interpretaciones de bilingüismo no tienen en cuenta la heterogeneidad de variables que comprende este fenómeno tan complejo.

1.2. Dimensiones y tipos de bilingüismo

Para tratar de desentrañar la complejidad vinculada al ámbito del bilingüismo es preciso analizar las tipologías que han surgido en torno a este concepto y que han puesto de manifiesto una serie de rasgos definitorios esclarecedores. En torno a estas dimensiones se han establecido unas agrupaciones semánticas para delimitar de manera sistemática su constitución y subcategorías.

En primer lugar, el nivel de dominio que presenta un individuo en L2 es, indudablemente, una dimensión a tener en cuenta para tratar de definir este fenómeno. De hecho, a partir de este valor tan significativo se distinguen dos tipos de bilingüismo, el receptivo y el productivo. El bilingüismo receptivo se centra más en las habilidades ligadas a la comprensión lingüística, esto es, la lectura y la escucha, pero no implica su desarrollo en los ámbitos de la expresión oral o escrita. Wei (2000) también lo etiqueta como semibilingüismo, bilingüismo pasivo o asimétrico. El bilingüismo productivo, por el contrario, abarca las cuatro destrezas, no solo las receptivas sino también las productivas. Profundizando en esta variable, numerosos estudios han examinado las habilidades lingüísticas de los individuos desde diferentes ópticas tratando de interrelacionarlas con otros aspectos, que influyen enormemente en el grado de dominio de estas destrezas.

En segundo lugar, la capacidad que tiene un individuo para hacer un uso real de la lengua es otra dimensión necesaria en este contexto, pues permite diferir el nivel de

competencia funcional y práctico del estrictamente gramatical. Por ello, es fundamental analizar también la variedad de factores que van más allá de los puramente formales, como indica Clark (1992) para examinar el empleo de la L2 desde una perspectiva más amplia y heterogénea «it is precisely the speaker, time, place and circumstances of an utterance that distinguish the study of language use from the study of language structure» (p. XIV). En esta línea, Baker & Hinde (1984) apuntan hacia un bilingüismo funcional en el que el cuándo, el dónde, y con quién son aspectos tan importantes como el análisis del propio mensaje en sí. La finalidad implícita de nuestras emisiones en un contexto determinado resulta crucial para entender qué función concreta desempeñan. De este modo, algunos autores sostienen que la riqueza contextual y funcional de matices en las que un sujeto puede hacer uso de su L1 o L2 obliga a examinar los actos comunicativos desde diferentes perspectivas, -social, psicológica, cognitiva o propiamente comunicativa-, lo que, en definitiva, termina por enriquecer y otorgar mayor complejidad a este fenómeno (Hamers & Blanc, 2000).

Otro de los criterios para definir el concepto de bilingüismo es el nivel de equilibrio entre ambos idiomas. En este sentido, Peal & Lambert (1962) denominaron “bilingües equilibrados” a los sujetos que demostraron en su investigación un grado similar de dominio de la L1 y la L2, en contraposición con los “pseudobilingües” que no llegaron a manifestar tales habilidades en la L2, -siendo su L1 dominante con respecto a la otra lengua (L2)-. Esta clasificación presenta, sin embargo, algunas cuestiones sin resolver. En primer lugar, se plantea la disyuntiva de fijar el grado de dominio suficiente para ser denominado como “bilingüe equilibrado”, esto es, los parámetros lingüísticos adecuados que permitan clarificar los niveles de competencia en ambos idiomas. En este sentido, cabría determinar si la competencia requerida debe equipararse a la que ya tienen en la L1 o por el contrario se regula bajo diferentes valores. Además, en consonancia con

las definiciones anteriores, parece necesitar más variables que sopesar para acotar este concepto desde una perspectiva multidisciplinar. Ello requeriría prestar más atención a elementos socioculturales y contextuales que posibiliten o reduzcan un mayor o menor desarrollo en la L2, pues el grado de exposición a la segunda lengua así como el contexto en el que se desarrolla resultan determinantes, para alcanzar un nivel de competencia aceptable en el ámbito de los “equilibrados”.

En el análisis definitorio del concepto de bilingüismo, la edad es otro factor esencial que puede resultar determinante para estimar el grado de dominio de la L1 y la L2 de un sujeto o colectividad. De este modo, depende del momento de adquisición de la L2 hablamos de bilingüismo simultáneo o bilingüismo secuencial. Profundizando en esta tipología, de acuerdo con Vihman & McLaughlin (1982), el bilingüismo simultáneo o infantil permite al niño la asimilación de ambas lenguas a la vez en los primeros años de su vida. De todas formas, este tipo de bilingüismo lleva consigo una gran complejidad, pues algunos autores advierten de una posible interferencia idiomática entre ambas lenguas debido a la variedad de información que recibe el infante en la L1 y la L2 (Goodz, 1989). En esta línea de investigación, se apunta a una reducción de esas interferencias si cada padre usa una lengua distinta para comunicarse con su hijo, por lo que el niño recibiría contenidos en los dos idiomas por emisores bien diferenciados, y le facilitaría enormemente su proceso de significación (Ronjat, 1913). De todas formas, incluso en este tipo tan precoz, ciertos estudios aseguran que los sujetos ya presentan una lengua dominante en sus producciones (Sebastián-Gallés, Echeverría & Bosch, 2005). Por otro lado, según la edad del individuo, se aprecia otra clase de bilingüismo, el bilingüismo secuencial, que se desarrolla de forma consecutiva una vez adquirida la L1, pues como indica Kohnert (2008) se puede producir en cualquier edad o momento vital. De hecho,

la adquisición de una segunda lengua puede ocurrir a través de programas de inmersión lingüística en un contexto educativo, o bien en otros casos, mediante visitas a un país extranjero o por fenómenos migratorios. Esta explicación nos lleva a la duda de qué momento es el óptimo para la plena adquisición de una segunda lengua, teniendo en cuenta aspectos como los años de exposición a la L1 y la L2, la etapa en la que se comienza a aprender una L2 o las habilidades cognitivas de los individuos para discernir entre ambos idiomas evitando las interferencias. Para algunos autores como Flege (1987) o Bialystok (1997) no existe un período crítico claro que asegure un éxito en el dominio de la L2. En este sentido, Snow (1987) señala otros factores relevantes en este proceso:

Of course, it is not the case that age is not the only factor of influence in speed of second language learning. It is well documented that such factors as amount of exposure, quality of language exposure, motivation to learn, desire to identify with the second-language group, tolerance for the psychological stress associated with functioning in two cultural settings, and language aptitude play important roles as well (p. 193).

De todas formas, otros autores sí apuestan por un período crítico para la adquisición de una lengua, como Lenneberg (1967) que subraya la existencia de este período desde la infancia hasta la pubertad como el mejor momento para ello. Del mismo modo, Johnson & Newport (1989) confirman la validez de este lapso de tiempo para la adquisición tanto de una L1 como de una L2, pues sus estudios muestran resultados más bajos después de la adolescencia en los sujetos examinados. En consecuencia, considerar únicamente el factor ligado a la edad es insuficiente para determinar claramente cuáles son las condiciones óptimas para la adquisición de una segunda lengua. Por esta razón, otros aspectos deben ser analizados para cumplir dicho objetivo. Por otra parte, es posible

establecer otra relación entre edad y bilingüismo. Partiendo de la definición de bilingüismo secuencial en el que la L2 es adquirida tras la L1, y que, por tanto, convierte a los sujetos en bilingües tras pasar un tiempo prolongado de exposición, por el mismo motivo, si dichos individuos no están expuestos a la segunda lengua durante un dilatado espacio de tiempo perderán nociones de la L2 y su condición de bilingües por extensión.

Otro criterio que permite perfilar el concepto de bilingüismo es el nivel de desarrollo de la segunda lengua adquirido por los sujetos bilingües. Este factor está íntimamente asociado con la edad, puesto que está comprobado, como hemos comentado anteriormente, que ciertos aspectos neurológicos y madurativos del individuo, sobre todo en su infancia, afectan al dominio y desarrollo de una segunda lengua. Desde este enfoque, se aprecian dos tipos de bilingüismo, ascendente y recesivo.

El bilingüismo ascendente refleja a un individuo o colectividad cuya habilidad en la L2 va mejorando y progresando a medida que pasa el tiempo. El bilingüismo recesivo se refiere a la situación contraria, cuando el sujeto o comunidad pierde dominio sobre la segunda lengua en términos de producción y comprensión, por lo que la calidad en sus emisiones y recepciones comienza a deteriorarse. Esta clasificación está ligada, según Edwards (2004), a la dicotomía aditiva-sustractiva, pues la percepción de la L2 por parte de la sociedad conlleva una valoración positiva o negativa según las circunstancias contextuales, psicológicas, económicas, políticas y demás factores tanto personales como sociales.

La cultura es un elemento tan complejo como necesario para entender de forma globalizada la lengua o lenguas que emplean una determinada colectividad. Por esta

razón, Eliot (2010), realiza varias estratificaciones para delimitarla de un modo más significativo y la clasifica entre la cultura del individuo, la de un grupo o clase y la de una sociedad. En consecuencia, tal y como apunta Baker (2011) puede ocurrir en alguno de estos tres estadios que el proceso de adquisición de una segunda lengua no discorra paralelo al proceso de aculturación, y de ahí su distinción entre bilingües monoculturales y bilingües biculturales o multiculturales. Los sentimientos, actitudes y valores que asociamos a nuestras experiencias o como indica Storey (2003) «the practices and processes of making shared meanings» (p. X) pueden circunscribirse de manera más limitada a un determinado grupo o colectividad o por el contrario pueden ser producto de una miscelánea cultural fruto de la interacción y apertura hacia otros modos de entender la realidad que nos rodea. Este último caso habilita a los sujetos a desplegar una competencia sociocultural de la L2 mayor que la desarrollada por los individuos del primer caso, y en consecuencia, los acerca hacia un bilingüismo más rico y multifacético.

Otro factor decisivo en el desarrollo del bilingüismo es el contexto. Según el contexto, Skutnabb-Kangas (1981) diferencia un bilingüismo natural y otro escolar. De este modo, define al bilingüe natural como “an individual who has learnt two languages without formal teaching in the course of her everyday life as her natural means of communication, and often learnt relatively young” (p. 95). Por tanto, los individuos bilingües naturales tienen mayor acceso a la adquisición de una segunda lengua por pertenecer, según Baker (2011), a una comunidad bilingüe endógena donde están expuestos a ella en diferentes ámbitos. En contraposición a este bilingüismo Skutnabb-Kangas (1981) propone el escolar, como fruto del aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto educativo sin demasiadas posibilidades para hacer uso de ella fuera de ese ámbito. De este modo, estos individuos se caracterizan, de acuerdo con Baker (2011) por

formar parte de una comunidad exógena donde no existe una colectividad bilingüe claramente establecida, por ejemplo en las regiones españolas donde no hay lengua autonómica propia. En términos contextuales, del mismo modo apreciamos otros dos tipos de bilingüismo, aditivo o sustractivo. El aditivo surge de la percepción positiva de otra lengua en el contexto personal y social del individuo. En este sentido, se asocia el bilingüismo con prestigio o enriquecimiento personal, y como señala Cummins (1987), sin que ello tenga que suponer necesariamente un menoscabo al dominio de su L1. En el sustractivo, por el contrario, el contexto le infunde al sujeto una percepción del bilingüismo como factor de riesgo o amenaza en su desarrollo cultural. Este último tipo ocurre en sociedades monolingües, donde los sujetos que hablan otra lengua distinta a la de esa sociedad, se les invita a dejar de practicarla en favor de la que impera allí (García, 2009). Ello implica una serie de consecuencias negativas para aquellas personas cuya L1 no es la lengua mayoritaria, y que, por tanto, como apunta Wilkinson (1998) puede suponer un desfase considerable en términos académicos.

Asimismo, de acuerdo con las circunstancias personales que presenta cada individuo y de la elección personal que este realiza cuando usa uno u otro idioma, hablamos de un bilingüismo electivo o voluntario y un bilingüismo circunstancial o involuntario. Bilingüismo electivo es aquél al que optan los que quieren aprender otro idioma, por ejemplo, en un contexto educativo. Por otra parte, el bilingüismo circunstancial o involuntario sucede en contextos en los que por motivos laborales, económicos o de otra índole, el sujeto se ve arrastrado hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Este último tipo está íntimamente relacionado con el fenómeno de la inmigración. Como en otros tipos ya citados, la definición es relativamente ambigua, pues no delimita

con claridad otros aspectos relacionados con estas clases de bilingüismo, como el grado de exposición, la frecuencia de uso o el dominio de la lengua, entre otros aspectos.

Como podemos comprobar hasta ahora, estas tipologías son, en su mayoría, unidimensionales, esto es, se refieren unilateralmente a factores lingüísticos, psicológicos, sociales, culturales o de otra índole sin combinar significativamente la red de factores tanto intrínsecos como extrínsecos que pivotan alrededor de este ámbito tan complejo.

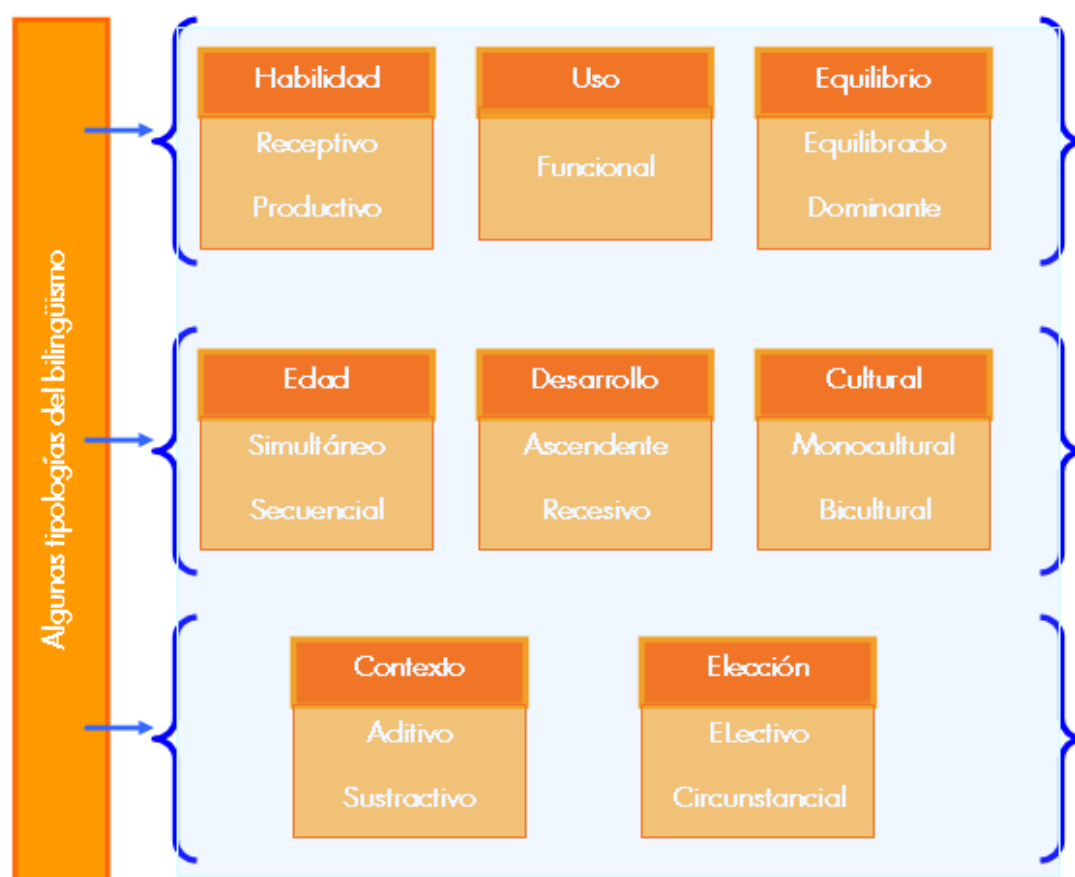


Figura 1. Tipos de bilingüismo. Adaptado de “*Foundations of bilingual education and bilingualism*,” por C. Baker, 2011, Clevedon: Multilingual matters.

Partiendo de la complejidad que presenta este fenómeno, y una vez delimitado el concepto y sus posibles variantes, resulta conveniente abordarlo detalladamente desde

una de las interpretaciones interrelacionadas con el mismo. Atendiendo a las primeras definiciones, como el dominio de las destrezas de comprensión y expresión escritas en dos idiomas (Goodman, Goodman & Flores, 1979), lo cierto es que en las últimas décadas se ha examinado con mayor profundidad este concepto introduciendo una serie de factores que pivotan a su alrededor. De este modo, Pérez (1996) lo etiqueta como «the decoding and encoding of print using two linguistic and cultural systems in order to convey messages in a variety of contexts» (p. 54). En esta definición, se introduce una serie de elementos alusivos a las situaciones que enmarcan y confieren sentido al acto comunicativo, así como a las interpretaciones que se desprenden de los mismos. En esta línea, algunos estudios señalan una clara correlación entre bilingüismo y el dominio de la lectoescritura en dos lenguas, en concreto, Hornberger (1989), enfatiza la necesidad de interconectar ambos fenómenos en lugar de analizarlos desde ángulos opuestos. De este modo, según el autor, es preciso tener en cuenta los distintos tipos de bilingües así como las complejas relaciones que mantienen en diferentes contextos para analizar con mayor rigor el resultado de sus producciones. En base a ello, propone esquemas tridimensionales en los que plasmar la naturaleza continua de las variables propuestas tanto desde perspectivas contextuales como intrínsecas del individuo.

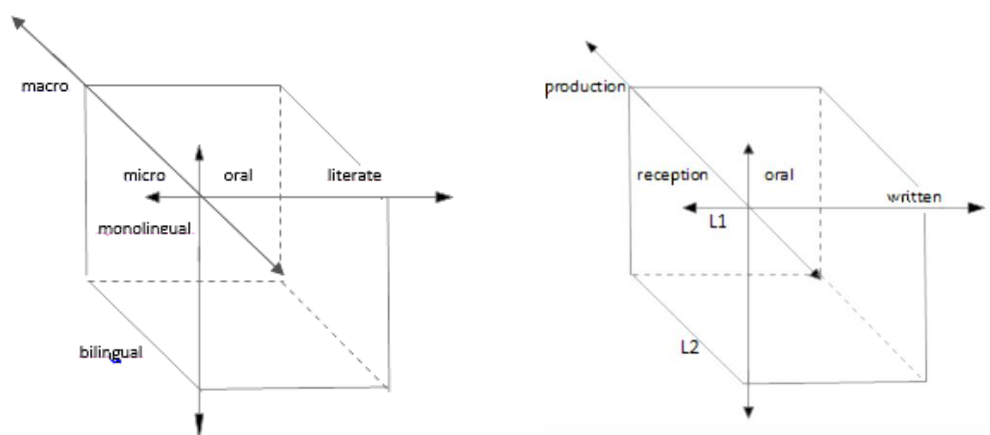


Figura 2. Continuidad de contextos y procesos alfabetizadores en dos idiomas. Adaptado de “Continua of biliteracy” por N. Hornberger, 1989, *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.

Tal y como podemos ver en la figura 2, el desarrollo continuo en el individuo se plasma en un esquema tridimensional con tres ejes convergentes basados en diversas dicotomías lingüísticas: la receptiva-productiva, la oral-escrita y la L1-L2 propiamente dicha. El enfoque del autor implica la libre direccionalidad dual del sujeto para oscilar hacia una u otra dirección, lo cual evidencia su naturaleza dinámica y variable. En este sentido, existe una interdependencia de los dos idiomas que coexisten en el mismo individuo. Ello refleja, por un lado, la imposibilidad de analizar las lenguas aisladamente sin apreciar la influencia que una ejerce sobre la otra, y por otro, la complejidad bilingüe que subyace en los distintos planos: personales, contextuales, sociolingüísticos y educativos, entre otros.

1.3. Teorías del bilingüismo

La finalidad de este apartado es tratar de plasmar las teorías principales que han examinado el bilingüismo en las últimas décadas desde una perspectiva cognitiva,

principalmente. Ello nos servirá de punto de partida para analizar la realidad educativa bilingüe más próxima a nuestro entorno, focalizando las implicaciones didácticas que se desprenden de este estudio en el contexto murciano.

Las teorías más relevantes que han surgido en torno a este fenómeno parten de los intentos por clasificar la diversidad de sujetos bilingües que podemos encontrarnos en la sociedad y que dan lugar a numerosas tipologías, como ya hemos observado en apartados anteriores. La formulación de teorías, que lo explican desde diversas ópticas, es normalmente fruto de arduas investigaciones que analizan la diversidad bilingüe desde disciplinas tan variadas como la neurología, la lingüística, la sociología o la didáctica. Sus postulados permiten avanzar en la investigación de este ámbito tan apasionante como complejo e influir de manera directa en el modo de enseñanza de las lenguas y, por ende, en la aceptación de modelos metodológicos nuevos que suponen numerosas innovaciones en estas áreas.

En el desarrollo de determinadas teorías ligadas al bilingüismo es preciso subrayar las relacionadas con el almacenamiento y procesamiento de la información. Existen dos corrientes al respecto, una de ellas sostiene que el cerebro almacena los contenidos de ambas lenguas en compartimentos separados, lo que se conoce en la investigación del tema como *Separate Underlying Proficiency* (SUP). Esta teoría empleada por Cummins (1980) sostiene que las lenguas que domina un sujeto bilingüe funcionan por separado en su cerebro. Ello podía ocasionar, sobre todo en el caso de niños bilingües, problemas de almacenamiento en contraposición con los monolingües, quienes al albergar contenidos de una sola lengua en su cerebro no presentan riesgo de saturación o de exceso de información. Esta hipótesis ha condicionado la visión del bilingüismo por parte de

diversos sectores sociales, como padres, educadores o gobernantes que preferían optar por otras opciones educativas antes que esta. Años posteriores de investigación han demostrado la inoperatividad de esta teoría, pues como afirma Herdina & Jessner (2002), no se debe concebir esta capacidad cognitiva humana como una magnitud cuantificable y partitiva en bloques bien diferenciados, ya que ello requeriría, a su vez, una división interna de los recursos cognitivos que implementa el bilingüe para emplear cada lengua por separado. De hecho, estas ideas han quedado refutadas científicamente debido, entre otros motivos, a la habilidad del bilingüe para transferir los conocimientos y destrezas desarrolladas en una lengua hacia la otra. Además de la transferencia entre lenguas existe otro motivo más patente que rebate esta teoría, y es el porcentaje de población bilingüe en el mundo, más de la mitad de la humanidad, que se relaciona y comunica sin problemas en sus entornos más próximos, disfrutando de una diversidad lingüística, contextual y sociocultural superior a la que poseen las sociedades monolingües. El modelo opuesto al SUP es el llamado *Common Underlying Proficiency* (CUP), en el que ambos idiomas comparten procesos cognitivos similares en la mente del sujeto aunque ello resulte en producciones diferentes según el idioma empleado. De acuerdo con este modelo, la segunda lengua de la que hace uso el sujeto puede tener efectos beneficiosos sobre la primera lengua empleada. Ello implica la complejidad de este fenómeno relegando el carácter unidireccional de la teoría anterior a un segundo plano. En consecuencia, en un contexto educativo, los aprendices que han desarrollado ciertas habilidades lingüísticas en un idioma no tienen por qué volver a aprender dichas destrezas en el otro, sino que deben aplicar las ya aprendidas a la nueva lengua (véase figura 3).

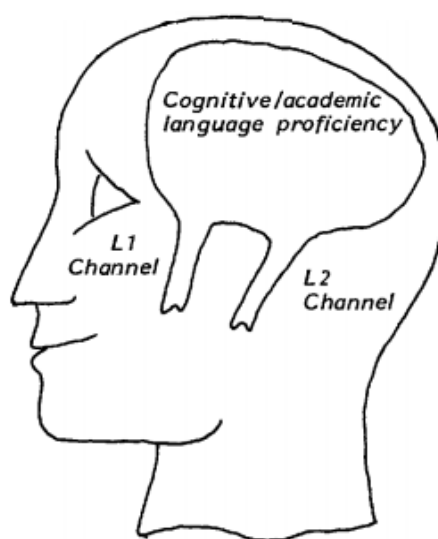


Figura 3. El modelo de bilingüismo asociado a la teoría CUP (Common Underlying Proficiency).

Adaptado de “*The construct of language proficiency in bilingual education*” por J. Cummins (Ed.), 1980, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

De todas formas, esta teoría también ha despertado algunas críticas, pues según Roberts (1994), muchos investigadores consideran este fenómeno más complejo de como lo presentan los defensores de la teoría CUP, y subrayan la necesidad de contemplarla más allá de una transferencia de habilidades lingüísticas de codificación y decodificación, incluyendo otros elementos tan relevantes como los contextuales, socioculturales y/o etnográficos, entre otros.

En cualquier caso, en oposición a la primera teoría presentada, -SUP-, la corriente CUP implica un avance en la investigación de la interdependencia de lenguas, pues no concibe los idiomas como fenómenos aislados, sino que los interrelaciona desde una perspectiva cognitiva. Este punto de inflexión supuso un gran impulso en estudios de disciplinas tan variadas como la lingüística aplicada, la neurolingüística o la neuropsicología cognitiva.

Otro conjunto de teorías ligadas al bilingüismo es la vinculada al nivel de aprendizaje de lenguas, que están relacionadas con las ya expuestas en el apartado anterior. En este sentido, la teoría de los umbrales nace a partir de las investigaciones realizadas acerca de los procesos de transferencia de la L1 a la L2, y mantiene la necesidad de que el sujeto presente unos niveles mínimos de conocimiento, al menos en una de ellas, para garantizar un correcto desarrollo lingüístico posterior en ambos idiomas. En caso contrario, en contextos bilingües sustractivos, el proceso de aprendizaje se revierte y conlleva una serie de efectos negativos en los aprendices. Por consiguiente, y de acuerdo con Toukomaa & Skutnabb-Kangas (1977), esta teoría daba respuesta a los sujetos que presentaban una respuesta adversa en el aprendizaje de dos lenguas, al no alcanzar un nivel de competencia suficiente en ninguna de las dos. De hecho, esta corriente sostenía que el desarrollo competencial de los individuos en su primera lengua causaría un efecto positivo en el progreso de su segunda lengua, lo que conlleva, en términos didácticos, una apuesta por el aprendizaje de la primera lengua en un contexto educativo sin que suponga un detrimento para la adquisición de un segundo idioma. Bajo estos postulados, los autores y defensores de esta teoría abogan por diferentes umbrales de competencia en ambos idiomas, tal y como se aprecia en la figura inferior.

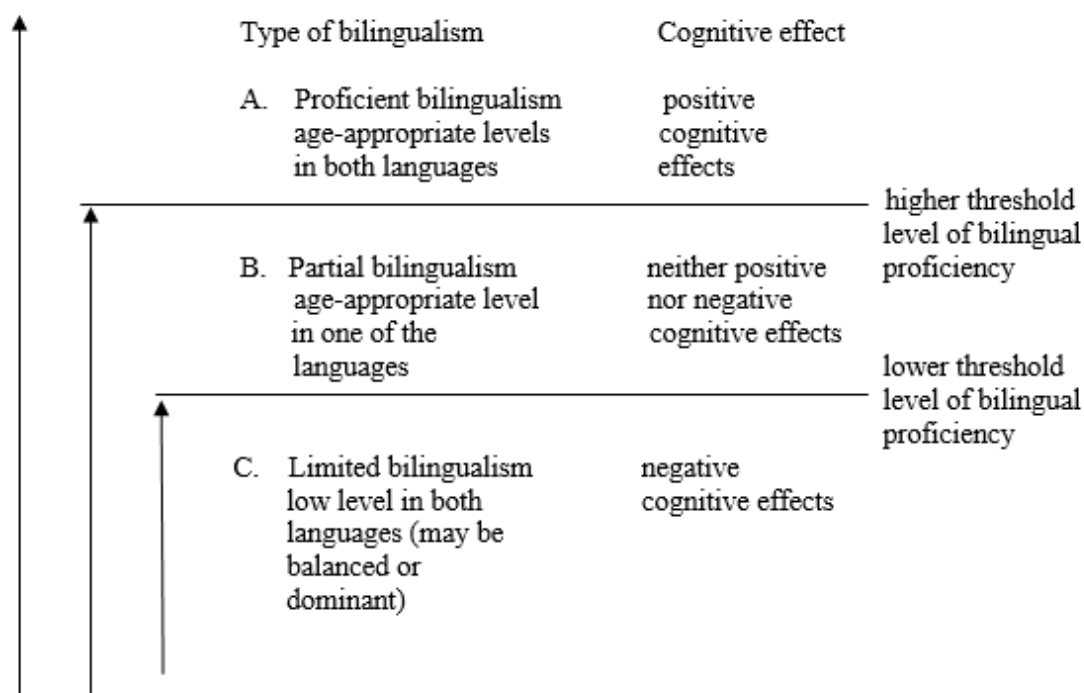


Figura 4. Efectos cognitivos de diferentes tipos de bilingüismo. Adaptado de “Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development” por J. Cummins, 1987, en P. Romel, M. Palij & D. Aaronson (Eds.). *Childhood Bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 57-73). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Según este modelo, se distingue un primer umbral, nivel C, donde los individuos presentan niveles competenciales bajos en ambos idiomas, lo que acarrea una serie de efectos cognitivos negativos. En el siguiente umbral, nivel B, los sujetos muestran un nivel competencial apropiado a su edad en una de las lenguas, sin que repercuta ni positiva ni negativamente en términos cognitivos. Finalmente, en el umbral superior, nivel A, existe un dominio competencial en ambos idiomas adecuado a su edad, por lo que ello les reporta efectos cognitivos positivos.

La crítica a esta teoría viene de la mano de autores como Takakuwa (2005), que la considera como paradójica al no concretar en términos más precisos en qué consiste

cada nivel de competencia presentes en los tres umbrales. Esta ambigüedad da como resultado, tras un análisis de las investigaciones vinculadas a esta teoría, una disparidad de umbrales competenciales muy difícil de categorizar. Por otra parte, MacSwan (2000) critica la falta de concreción competencial en los umbrales expuestos, al no distinguir entre el desarrollo oral y el escrito en cada nivel.

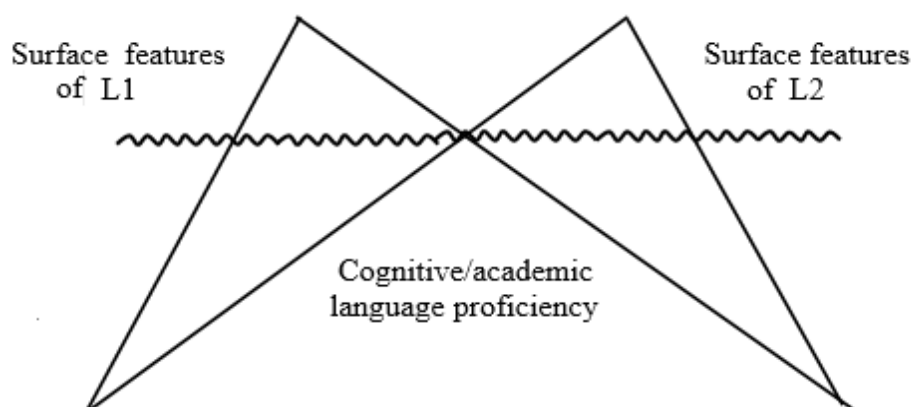
En consonancia con esta teoría surge una corriente de ideas, que se agrupan en torno a la denominada hipótesis de la interdependencia evolutiva en la que Cummins (1979), entre otros autores, subraya la influencia que ejerce una lengua sobre la otra. En concreto, se especifica que el desarrollo competencial de un sujeto en el aprendizaje de una segunda lengua viene condicionado por su dominio en su primera lengua. En otras palabras, la mejora en la L2 de un individuo es directamente proporcional al nivel alcanzado en su L1, -si éste es mayor, los resultados en la L2 serán mejores y si es menor, sus resultados serán menos satisfactorios-. Algunos autores como Thomas & Collier (2002) han profundizado en esta hipótesis y acotan en un contexto bilingüe el período de instrucción en la L1 a un mínimo de seis años, para evitar el temido fracaso escolar. Esta teoría, en consecuencia, desmiente la eficacia de programas educativos de inmersión lingüística basados en una exposición intensiva a la L2, en detrimento de la L1, y aboga por mantener la enseñanza de una primera lengua sin perjuicio del aprendizaje de un segundo idioma. En términos prácticos, la adquisición de destrezas, tanto orales como escritas, en un primer idioma resultan determinantes para el perfeccionamiento de los procesos cognitivos en el aprendiz, que pueda transferir con posterioridad a un segundo idioma. En otras palabras, bajo estas premisas y ciñéndonos a las destrezas escritas, si el sujeto no las ha adquirido plenamente en L1, -ni la escritura ni la lectura, aun de forma mecánica-, difícilmente lo podrá conseguir en un segundo idioma. Existen estudios previos que ya confirman esta teoría, como el de Hébert et al. (1976), con el que se

demostró la eficacia de la enseñanza en L1 como estímulo y base previa de conocimientos para el aprendizaje de una L2, con resultados muy positivos entre los aprendices investigados.

Otras investigaciones, por el contrario, otorgan mayor relevancia a determinados aspectos ligados a esta teoría en detrimento de otros que relegan a un segundo plano. Es el caso de Verhoeven (1994), quien tras realizar un estudio longitudinal en el que se midieron las destrezas escritas de niños turcos bajo una perspectiva léxica, morfosintáctica, pragmática y fonológica, obtuvo como resultado una progresión, correlativa a su éxito en L1, en aspectos pragmáticos y fonológicos pero no tanto en los niveles léxico y sintácticos. Su conclusión limita, por tanto, la mejora de todos los aspectos en la L2 bajo la influencia de la L1, según la hipótesis de la interdependencia que sostiene Cummins. En consonancia con el estudio anterior, Castilla, Restrepo & Perez-Leroux (2009) acotan los postulados de esta hipótesis, justificando el éxito de las destrezas de la L1 como factor determinante en la mejora del proceso de adquisición de la L2, pero no por razones de transferencia idiomática, sino por las propias habilidades de aprendizaje lingüísticas inherentes en los sujetos analizados.

Por otra parte, en el entramado de teorías que giran en torno al fenómeno del bilingüismo existe una corriente que centra su atención en el fomento de distintas destrezas lingüísticas en la L1 y la L2 por parte del sujeto bilingüe. En este sentido, Cummins (1980) distingue por una parte, las habilidades BICS (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) o destrezas ligadas a aspectos fonológicos, léxicos y sintácticos subyacentes en contextos comunicativos habituales y, por otra parte, reconoce las habilidades CALP (*Cognitive Academic Language Proficiency*) asociadas a los procesos cognitivos y metalingüísticos inherentes en el procesamiento de información y el tratamiento de lenguaje descontextualizado de cualquier acto comunicativo. Sin embargo,

los ámbitos BICS y CALP no se pueden asociar estrictamente a comunicación y cognición en términos absolutos pues, como apunta Cummins (1984), ambos conceptos también comparten elementos entre ellos, tanto pragmáticos como meramente formales. El autor expuso esta idea mediante el modelo de doble iceberg, véase figura inferior.



(Fuente: Cummins, 1980)

Figura 5. La representación de la competencia bilingüe a través del “iceberg doble”. Adaptado de “*The construct of language proficiency in bilingual education*” por J. Cummins (Ed.), 1980, Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Otro de sus rasgos más relevantes, como indica Genesee (1984), es el nivel de progresión de estas habilidades, pues las destrezas BICS tienden a alcanzarse más rápidamente que las CALP al estar más ligadas a contextos comunicativos en los que la transmisión de mensajes y no la corrección formal es lo determinante.

Por supuesto, la adquisición de elementos BICS y CALP también depende del contexto donde se haga fehaciente, pues en el contexto escolar suele predominar CALP en detrimento de BICS tal y como años más tarde concreta Cummins (2000): «CALP or

academic language proficiency is what schools focus on in this endeavour. It reflects the registers of language that children acquire in school and which they need to use effectively if they are to progress successfully through the grades» (p. 59).

La preferencia escolar por enseñar aspectos parcialmente descontextualizados del lenguaje que conllevan la aplicación de procesos cognitivos como la síntesis o la evaluación, implica una mayor duración en su tratamiento y posterior asimilación por parte de los aprendices. En consecuencia, en determinados contextos de aprendizaje de una L2, el proceso de asimilación de CALP se extenderá en el tiempo más allá del que conlleva BICS. Bajo estas premisas, -y teniendo en cuenta los principios de la hipótesis de la interdependencia evolutiva anteriormente comentada que subraya el grado de dependencia de los idiomas en los que se desarrolla-, el autor sostiene que BICS lo hace de forma independiente en la L1 y la L2, mientras que CALP mantiene relaciones de dependencia entre ambas lenguas. Este hecho permite inferir que CALP se puede trabajar y aprender en una educación bilingüe empleando la L1 o la L2, según las características más idóneas para ello. En relación a este punto, el autor se muestra categóricamente en contra de reducir el tiempo de exposición a la L1 en favor de la L2, pues como numerosos estudios han demostrado con posterioridad, -Thomas and Collier (2002)-, el periodo de instrucción de los alumnos bilingües en L1 no debe ser inferior a 6 años, como mínimo, para favorecer el éxito en su educación y posibilitar, de este modo, el fomento de destrezas CALP ya sean en uno u otro idioma. En el contexto regional murciano bilingüe, el grado de permanencia de la L1 en este sistema educativo es muy alto debido a la fortaleza curricular de la Lengua Castellana, que ha sido considerada como una materia troncal insustituible desde hace décadas.

Entre las críticas más sobresalientes a esta corriente, destaca la de Troike (1984), que señala a CALP en contextos bilingües como producto de un proceso de aculturación

o asimilación de aspectos culturales transferidos de un determinado grupo social a otro, más que como el conjunto de destrezas cognitivas y metalingüísticas independientes de uno u otro idioma. El mismo autor alerta del papel que desempeñan los aspectos socioculturales, sociolingüísticos y comportamentales no suficientemente abordados en esta corriente y que hacen inclinar la balanza hacia el éxito o el fracaso académico dependiendo de si estas circunstancias son favorables o perniciosas para los aprendices de la L1 y la L2. Otros autores suben su nivel de crítica, alejándose de la dicotomía BICS/CALP por ser demasiado restrictiva en la realidad, Scarcella (2003): «In the BICS/CALP perspective, the development of academic English is largely presented as a fixed choice: either it is acquired or it is not. However, this binary view of language and its development rarely plays out in reality» (p. 5-6).

En esta línea, este autor critica la rigidez a la hora de temporalizar la adquisición de destrezas BICS y CALP en ese orden y apunta la flexibilidad temporal como factor a tener en cuenta en el proceso de desarrollo de estas habilidades. Esto permitiría asimilar algunos aspectos de BICS más tarde y otros de CALP más temprano. Finalmente, el autor echa en falta una asignación u organización de tareas asociadas tanto a BICS como a CALP para facilitar a los profesores su labor de enseñar y trabajar con los alumnos en la asimilación de elementos lingüísticos de un modo eficaz.

1.4. Educación bilingüe

Si la definición de bilingüismo trae consigo una gran complejidad *per se*, -debido a la abundancia de interpretaciones en torno al concepto así como de teorías ligadas a su funcionalidad-, resulta obvio que el concepto de educación bilingüe también va a reportar un acopio de definiciones ligadas al mismo. De hecho, una de las principales dificultades a la hora de acotar el término es la extensa literatura existente al igual que la variada gama

de políticas educativas legisladas en torno a este fenómeno. Además, las categorizaciones vinculadas a la educación bilingüe han experimentado numerosas variaciones en las últimas décadas, lo que ha dado lugar a una tipificación diacrónica tan amplia como heterogénea. Si bien no vamos a profundizar en este ámbito en toda su extensión vamos a tratar de señalar, de un modo genérico, las posiciones desde las que se ha examinado este modo de enseñanza en décadas anteriores, atendiendo a la filosofía bilingüe conferida ya sea aditiva o sustractiva. Este enfoque nos permitirá concretar unos modelos de educación bilingüe convergentes en el fomento de los idiomas como principal objetivo, pero con niveles de desarrollo bastante dispares, según la filosofía adoptada. Ello conlleva cuestionarse si todos los modelos de educación bilingüe que presentaremos a continuación persiguen los mismos objetivos o, por el contrario, están coartados por otra serie de condicionantes que van más allá de los puramente educativos y lingüísticos. Tras señalar sus rasgos distintivos, al igual que sus ventajas e inconvenientes, pasaremos a describir los programas que han aflorado en torno a estos modelos encuadrados bajo distintas denominaciones, lo que nos ayudará a conseguir una mejor comprensión de los principios que pivotan en torno a este elemento desde los diferentes contextos de estudio, y sentará las bases para la concreción de los enfoques empleados a la hora de implementar este tipo de educación. Ello dará paso al siguiente apartado de esta tesis ligado más concretamente a los programas CLIL, sus rasgos principales y su implementación en los distintos contextos.

Ante el amplio espectro de interpretaciones que giran en torno a este concepto se puede perfilar un flujo continuo definitorio que oscila entre los que la conciben inicialmente como cualquier sistema educativo que albergue el aprendizaje de dos idiomas, la L1 y la L2 (García, 2009), hasta los que la consideran un concepto

globalizador que integra una multitud de subcategorías interrelacionadas. En alusión a las primeras definiciones existen estudios que etiquetan un sistema como bilingüe por el mero hecho de tener entre sus alumnos a sujetos bilingües (Porter, 1990). Ello nos lleva a la disyuntiva de entender la educación bilingüe como un sistema que instruye a alumnos bilingües, o como uno cuya finalidad es el aprendizaje de dos idiomas. En el otro extremo encontramos autores como Mackey (1970), que contempla multitud de escenarios que pueden albergar una educación bilingüe, en función de variables tan dispares como el uso de los idiomas por parte del niño en casa, el tipo de comunidad en la que está inmerso el niño, el currículo escolar o el estatus que tenga cada idioma. Ello le lleva a distinguir hasta doscientos cincuenta tipos diferentes de educación bilingüe. La variedad tan extensa de contextos educativos posibles permite especificar enormemente este ámbito tan global, pero hace difícil su operatividad en términos prácticos.

Por otra parte, en los últimos años hay una definición extendida de educación bilingüe en función del método de instrucción aplicado, en particular, en función del idioma seleccionado para impartir las materias y contenidos del currículo. En este sentido, May (2008) concibe la educación bilingüe como aquella que implica la enseñanza en ambos idiomas. Genesee (2004) lo define del siguiente modo: «bilingual education is defined as education that aims to promote bilingual (or multilingual) competence by using both (or all) languages as media of instruction for significant portions of the academic curriculum» (p. 548).

Bajo esta última interpretación, ciertos sistemas educativos quedarían fuera de este ámbito, por ejemplo, aquellos en los que la segunda lengua se enseña solamente como asignatura, -en el caso concreto del inglés, los programas que abogan por clases de ESL

(*English as a Second Language*) o de EFL (*English as a Foreign Language*) quedarían excluidos de esta etiqueta-. También estarían fuera los programas que enseñan solo a través de una sola lengua, sin tener en cuenta a los alumnos cuya L1 sea diferente, por ejemplo, los programas de lengua mayoritaria o programas de sumersión, entre otros.

1.4.1. Propósitos de la educación bilingüe

Como hemos mencionado en la introducción, la extensa gama de políticas, corrientes de pensamiento, modelos y programas en la educación bilingüe convierten este concepto en un tema de gran controversia. A lo largo de la historia ha originado numerosos debates a nivel regional, nacional e incluso internacional, acerca de qué fines debía perseguir determinados modelos etiquetados con esta denominación, de lo que se deduce su gran relevancia y transcendencia política y social que va más allá de motivos meramente lingüísticos. De todas formas, con el fin de ser más precisos y evitar debates que se alejan de nuestro centro de interés, vamos a tratar de describir este apartado desde parámetros más centrados en el ámbito educativo que en otros diferentes y, bajo esta premisa, analizaremos los fines o propósitos de la educación bilingüe. Christian (1996) señala tres posibles objetivos que persigue la educación bilingüe: el desarrollo competencial bilingüe, el éxito académico y el fomento de actitudes interculturales positivas. Todo ello subraya su finalidad práctica a la hora de promover la diversidad lingüística entre los alumnos que participan en esos programas. Baker & de Kanter (1981) van un paso más allá y además de enfatizar el fomento lingüístico y cultural entre sus objetivos determinan su papel primordial, para mejorar la imagen del centro escolar evitando niveles de absentismo y de fracaso escolar indeseados.

Genesee (2004) distingue entre unos objetivos comunes, -asociados a la mejora competencial en ambos idiomas y el éxito escolar-, y otros propósitos más concretos ligados a distintos tipos de contextos y lenguas según su consideración:

Genesee (2004):

- To promote national policies of bilingualism (e.g., French immersion in Canada)
- To promote national languages in countries with one official language but students who speak a variety of other languages (e.g., Estonian immersion for Russian-speaking students in Estonia)
- To promote proficiency in important regional and/or world languages (e.g., English immersion in Japan)
- To promote proficiency in heritage languages (e.g., Hungarian immersion in Slovakia)
- To promote indigenous languages that are at-risk (e.g., Mohawk immersion in Canada)
- To promote foreign language learning for educational enrichment (e.g., French immersion in the U.S.) (p.4).

De acuerdo con los propósitos establecidos por el autor y, teniendo en cuenta las características de nuestro contexto autonómico, el último objetivo parece ser el más atribuible a nuestro sistema educativo murciano, pues promueve el aprendizaje de un idioma extranjero con fines asociados al enriquecimiento educativo, -término que analizaremos en apartados posteriores-.

1.4.2. Filosofía y modelos de la educación bilingüe

Con el objetivo de precisar este ámbito tan heterogéneo y multifuncional es conveniente delimitar unos ejes de actuación sobre los que fijar la variedad de modelos

educativos asociados. Obviamente, estos elementos son susceptibles de modificación, pues la evolución en este terreno es continua y ello implica frecuentes variaciones fruto de la constante innovación y experimentación educativas. Estos principios que organizan y categorizan los distintos modelos de educación bilingüe se unifican en torno a un tipo de filosofía asociada, que no es sino un modo de interpretar el concepto de bilingüismo en un determinado contexto educativo. Como veremos en el siguiente anexo, la filosofía ligada a los programas bilingües se constituye como el conjunto de saberes aplicados con fines pedagógicos cuyo objetivo es articular la gama de modelos y programas que pivotan en torno a la misma. La filosofía subyacente en los modelos de educación bilingüe puede ser aditiva o sustractiva. Esta dicotomía filosófica se asemeja a una clasificación ya comentada en relación a los tipos de bilingüismo y determinadas variables contextuales (García, 2009) y hace referencia, en el caso de la variante aditiva, al fomento de una segunda lengua entre los aprendices con el objetivo de estimular su desarrollo intelectual sin menospreciar el aprendizaje de su L1. Por otra parte, la filosofía sustractiva se distingue por potenciar el uso de una lengua menoscabando el desarrollo de un segundo idioma. Esta última categorización filosófica disminuye las expectativas cognitivas de los sujetos al potenciar políticas educativas cuyo principal objetivo es incorporar a los alumnos en ámbitos monolingües, en detrimento de su L1. Esta radicalización lingüística conlleva la reducción de contextos bilingües en los que poder utilizar ambos idiomas y, en algunos casos, incluso la pérdida de la lengua materna.

Obviamente, esta dualidad filosófica antagónica persigue objetivos completamente opuestos, pues la apuesta por el aprendizaje de dos idiomas, -como fin principal de la filosofía aditiva-, propicia el fomento de un bilingüismo equilibrado y un desarrollo lingüístico competencial considerable, en la mayoría de los casos. Sin embargo, conforme a la segunda corriente filosófica, en múltiples situaciones, la escasa

valoración social del primer idioma propia de los colectivos étnicos con nivel socioeconómico inferior al del resto de grupos sociales que componen una determinada sociedad, coarta las posibilidades de comunicación en dicho idioma, favoreciendo el monolingüismo en la mayoría de contextos, incluido el educativo. Este contraste en el modo de interpretar la educación bilingüe fue subrayado inicialmente por Lambert (1977), quién estableció esta denominación tras investigar el contexto educativo bilingüe en la sociedad canadiense. Concretamente, este autor señaló por un lado, los progresos educativos que habían demostrado los sujetos cuya lengua materna era el inglés y asistían a programas de inmersión francesa en Canadá. Por otro lado, indicó el retroceso cognitivo que habían experimentado aprendices de minorías étnicas cuya L2 y lengua vehicular en el contexto educativo era el inglés. Las causas que justificaban ambas situaciones se debían, de acuerdo con el autor, al tipo de bilingüismo aplicado en cada situación, el aditivo en el primer caso y el sustractivo en el segundo. Es reseñable en este estudio, la importancia del peso y la aceptación social de los idiomas en juego, puesto que en el contexto canadiense el estatus y la aceptación social del francés es bastante alto a pesar de ser un idioma minoritario allí. Dicho estudio influyó en gran medida en sucesivas investigaciones realizadas por este autor, en el que remarca factores externos al ámbito escolar, -sociales, étnicos, entre otros- como piezas clave a tener en cuenta a la hora de abordar científicamente el análisis de programas y modelos de educación bilingües. En nuestro contexto más próximo, la probabilidad de disminución de la competencia lingüística en alguno de los dos idiomas es mínima, lo que permite encuadrar al modelo de bilingüismo murciano en la corriente filosófica aditiva.

Una vez examinada la dicotomía filosófica que sustenta la educación bilingüe, vamos a analizar en detalle los modelos desarrollados a partir de la misma. Este siguiente

nivel de concreción, se define en función de los objetivos que pretende alcanzar, tal y como señala Hornberger (1991): «I define models in terms of their goals with respect to language, culture and society» (p. 222). Se trata de categorías que favorecen la comprensión del concepto de educación bilingüe según la finalidad que persiguen y los objetivos concretos que tienen fijados. De todas formas, los límites entre ellos no están perfectamente definidos, por lo que existe cierta disimilitud a la hora de definirlos según las variables contempladas, el contexto educativo en el que se aplique o el autor que los haya estudiado. La clasificación de estos modelos dará lugar a una diversificación de programas insertados en los primeros, que se constituyen como el tercer nivel de concreción dentro del marco educativo bilingüe y que veremos en profundidad en los siguientes apartados. Centrándonos en los modelos educativos bilingües podemos distinguir tres tipos principales, a saber, modelos de transición, de mantenimiento y de enriquecimiento. Algunos autores señalan un cuarto modelo, el ligado a la herencia o patrimonio lingüístico-cultural.

Los modelos de transición se caracterizan por adoptar la L1 inicialmente como instrumento para facilitar la reconducción de los sujetos que la emplean hacia el uso de una L2 de manera habitual. En términos generales, la L1 está asociada a grupos étnicos minoritarios mientras que la L2 se atribuye a grupos sociales mayoritarios. Normalmente, el uso de la L1 sucede en los primeros cursos académicos con el fin de ayudar a los alumnos de minorías étnicas a adaptarse a la L2, sobre todo en los cursos superiores en los que se emplea mayoritariamente, -ejemplos de programas asociados a estos modelos son los llamados “early-exit” o de salida temprana, que veremos posteriormente-. Obviamente, este tipo de modelo suele estar vinculado con una filosofía bilingüe sustractiva, pues persigue la inserción de los sujetos en el empleo de una sola lengua, la mayoritaria, en pos de una homogeneización cultural y monolingüe. Un aplicación de este

modelo la encontramos en diversos países del continente americano, tanto en Estados Unidos donde se empleó en décadas anteriores con alumnos hispanos cuya L1 era el español, como en países hispanohablantes como Perú donde las lenguas indígenas jugaban un papel minoritario en su sistema educativo dando paso al uso del español como lengua mayoritaria (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000).

Los modelos de mantenimiento son contrarios a los de transición porque pretenden alcanzar objetivos opuestos a los primeros. En efecto, su principal propósito es el de defender y mantener el empleo de las lenguas minoritarias en un sistema educativo en el que también se haga uso de un idioma mayoritario. En investigaciones ligadas a este modelo se observa cómo los alumnos de grupos sociales minoritarios manifiestan sentimientos y actitudes positivas hacia sus sistemas educativos, pues comprueban que su idioma y su cultura no se ven relegados a un segundo plano. La intención, en definitiva, radica en la preservación de la lengua minoritaria, normalmente la L1, a la vez que se fomenta el estudio de la lengua mayoritaria, que suele ser la L2. La corriente filosófica que predomina en la aplicación de este modelo es la aditiva, ya que impulsa el éxito académico en ambos idiomas sin menospreciar ninguna de ellas. Hay multitud de países en los que se ponen en práctica este modelo, pues sin ir más lejos en nuestro país en las comunidades autónomas con lengua propia se han implantado desde décadas sistemas educativos bilingües basados en modelos de mantenimiento y preservación de la lengua, cultura y literatura de lenguas autóctonas: catalán, gallego y euskera. Otros ejemplos muy claros son el galés en Gran Bretaña o el francés en Canadá antes expuesto. Este modelo se define por emplear ambos idiomas como instrumento vehicular de comunicación en las aulas, manteniendo el primer idioma el tiempo suficiente como para conseguir la alfabetización en él, sentando las bases para desarrollarla en el segundo consecuentemente. Subsiguientemente, los programas vinculados a este modelo se

caracterizan en términos generales por los rasgos antes mencionados, como el programa de inmersión dual que analizaremos más adelante.

Los modelos de enriquecimiento no ponen en peligro la asimilación de la lengua materna, más bien preserva su desarrollo y fomenta el aprendizaje de una segunda lengua. De hecho, el contexto educativo garantiza su exposición continua a contenidos en la L1 y la L2 tanto orales como escritos, al igual que a una multitud de actividades con fines prácticos y comunicativos. El objetivo primordial de estos modelos junto con los de mantenimiento es el impulso del bilingüismo, tratando de ampliar los conocimientos de los alumnos para mejorar su competencia lingüística, principalmente a través de la preservación de la lengua minoritaria en grupos sociales más extensos. El objetivo principal de este modelo lo certifican numerosos estudios, Thomas & Collier (1998): «We must close the equity gap by providing enrichment schooling for all. For native English speakers as well as language-minority students, the enrichment bilingual classes appear to provide a constant stimulus and intellectual challenge» (p. 27). En este sentido, muchos programas cuyo marco de referencia se circunscribe a este modelo utilizan la lengua minoritaria que funciona como la L2, como instrumento vehicular de aprendizaje en las aulas. Es el caso de los programas de inmersión, los de desarrollo bilingüe educativo o los duales. La filosofía que fluye en la práctica de este modelo es la aditiva, ya que fomenta el éxito académico en la L1 y la L2 desarrollando múltiples formas de conocer y trabajar una gran variedad de funciones sociolingüísticas y multiculturales.

A modo de cuadro resumen, podemos observar las características principales de los modelos expuestos sintetizadas en la siguiente tabla:

Tabla 1

Modelos de educación bilingüe

Transitional Model	Maintenance model	Enrichment Model
language shift	language maintenance	language development
cultural assimilation	strengthened cultural identity	cultural pluralism
social incorporation	civil rights affirmation	social autonomy

Nota: Adaptado de “Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy” por N. Hornberger, 1991, en García (Ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

1.4.3. Inconvenientes de esta tipología de modelos de educación bilingüe

La tipología expuesta en la tabla 1 conlleva una serie de limitaciones que numerosos autores han señalado en los últimos años.

a) En primer lugar, la amplia gama de circunstancias ligadas a los diversos programas educativos desarrollados a partir de los modelos de educación bilingüe hacen difícil su clasificación y categorización. En este sentido, Baetens Beardsmore (1993) señala la finalidad de esta clasificación, a la hora de delimitar la multiplicidad de contextos educativos en los modelos educativos bilingües:

The selection of models has also tried to cover the major types of circumstances prevailing in Europe, from the maintenance and expansion of a threatened linguistic patrimony as in Wales, the revival and expansion of smaller regional languages as in Catalonia and the Basque country, the accommodation of cross-border minorities as in Schleswig, the promotion of neighbouring languages across national frontiers as in the German model, the provision of high-level multilingual proficiency as in Luxembourg and the European Schools, and the integration of immigrant populations into mainstream society as in the complex Brussels environment. (p. 3).

En definitiva, tal variedad dificulta su clasificación por la heterogeneidad y especificidad de los programas expuestos.

b) La compartición de rasgos definitorios tanto en diversos programas como en algunos modelos, -principalmente entre los de mantenimiento y enriquecimiento-, hace de su clasificación una tarea ardua y complicada. En otras palabras, la arbitrariedad a la hora de catalogar ciertos programas en un modelo u otro, debido a un determinado análisis de sus variables contextuales, sociales y educativas que los rodean hacen complicado, en ocasiones, su categorización en un modelo concreto.

1.5. Programas educativos ligados al bilingüismo

Una vez analizados la tipología de modelos educativos bilingües pasamos al tercer nivel de concreción en el estudio de la educación bilingüe que corresponde al análisis de los programas educativos ligados al bilingüismo. En este estadio, el nivel de especificidad es mayor y atiende a un gran número de variables en su puesta en práctica que condicionan enormemente su categorización. De hecho, existe una gran variedad tipológica según qué aspectos se hayan tenido en cuenta a la hora de realizar el estudio de estos programas, por lo que resulta complicado analizar cada una de estas tipologías, debido a las limitaciones expuestas. En definitiva, la combinación de variables a considerar en su clasificación y definición es crucial para examinar una tipología u otra, y nos proporcionará una panorámica más o menos globalizada de este ámbito tan complejo. De este modo, encontramos investigaciones más generalizadoras como la de Hornberger (1991), que los clasifica atendiendo a factores contextuales y estructurales, a saber, las características de los alumnos y los profesores por un lado y, por otro, la aplicación del programa en los centros educativos, los contenidos curriculares de ambos idiomas, y su uso efectivo en

clase. Existen otras más concretas como la de Valdés (1997) que identifica las siguientes variables en su tipología de los programas bilingües de inmersión: objetivos y prioridades de los programas, nivel de desarrollo lingüístico, número y uso de idiomas empleados, articulación de los programas según el nivel educativo, disponibilidad del profesorado, apoyo familiar y social al programa y su evaluación. Por otra parte, Genesee (2004) simplifica estos criterios y fija tres variables en su análisis educativo bilingüe: los objetivos lingüísticos, los enfoques pedagógicos adoptados y el nivel educativo en el que se imparten. Basándonos en estas premisas se tiende a considerar como una de las principales variables para clasificar estos programas la finalidad última que se pretende lograr con ellos, en términos lingüísticos y/o educativos. Por ello, siguiendo esta línea de actuación, procedemos a catalogar los programas de educación bilingüe en función de si persiguen o no el bilingüismo como meta última o eje central en su diseño, planificación y posterior aplicación. Bajo esta pauta analizamos los siguientes programas educativos:

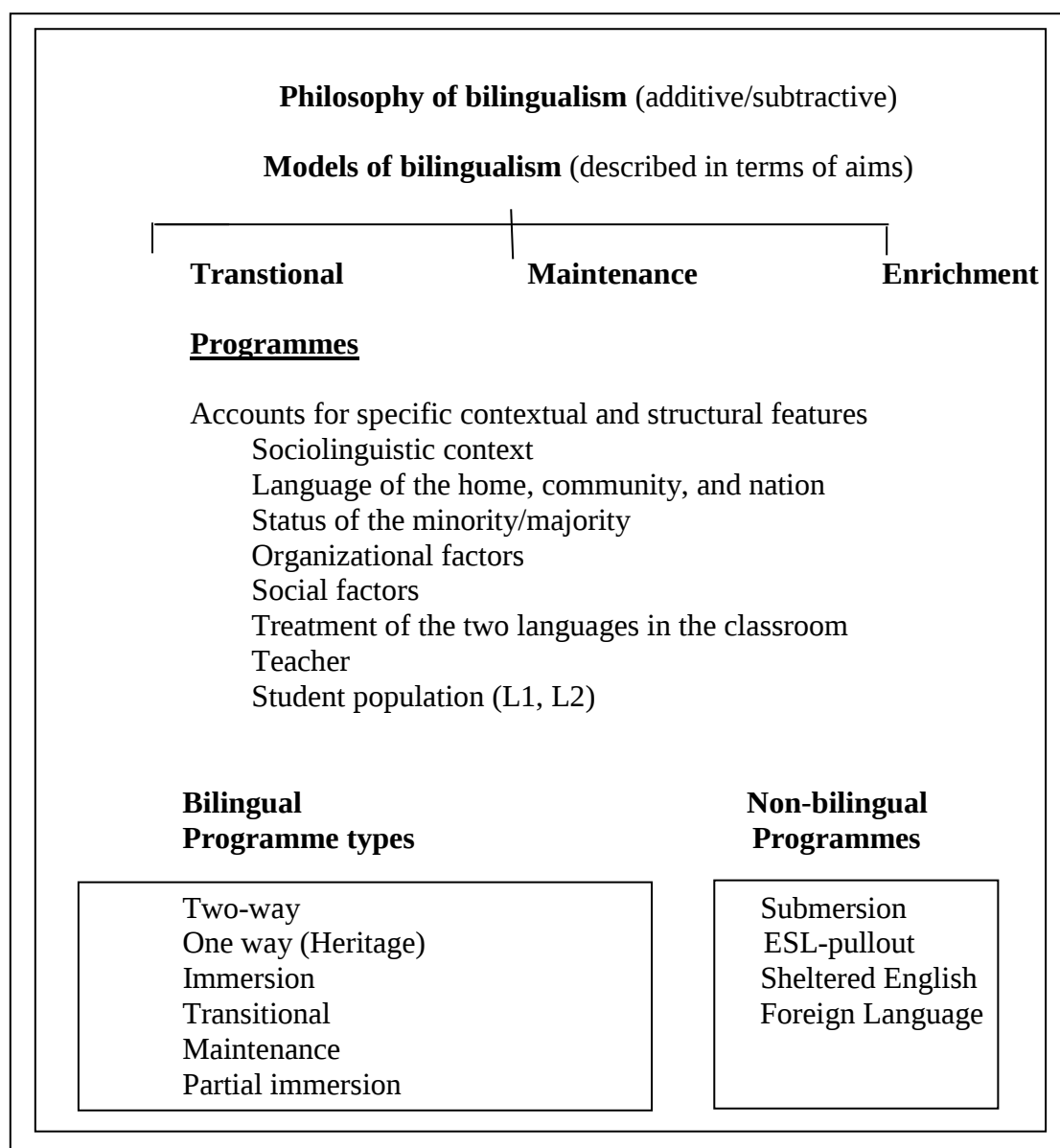


Figura 6. Principales ejes de la educación bilingüe. Adaptado de “*Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice. Final Report to the Ministry of Education*” por S. May, R. Hill & S. Tiakiwai, 2004, Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de [http://www.kns.ac.nz/files/6d9cf62d1d8e8824/file_set_file/0000/0532/May,%20Hill,%20Tiakiwai%20\(2004\)%20Education%20Counts.pdf](http://www.kns.ac.nz/files/6d9cf62d1d8e8824/file_set_file/0000/0532/May,%20Hill,%20Tiakiwai%20(2004)%20Education%20Counts.pdf) el 21 de junio de 2015.

En primer lugar, vamos a describir los programas educativos no bilingües que se caracterizan por no pretender como fin último el desarrollo de la competencia bilingüe entre los alumnos que lo cursan. En otras palabras, potencian el aprendizaje de un idioma extranjero pero no comparten los rasgos de los programas bilingües, entre otros, el de

utilizar ambos idiomas como instrumentos de instrucción (May, 2008). Entre ellos destacamos los programas de sumersión, exclusión en la L2, inmersión estructurada y de aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.5.1. Programas de sumersión

Se trata de programas destinados para grupos cuya L1 es la lengua minoritaria, y que son incluidos en clases en las que se practica la L2 mayoritariamente. Su finalidad consiste en conseguir que el alumnado sea competente en una segunda lengua de manera eficiente, más que en dos idiomas, objetivo de la educación bilingüe. Suelen llamarse también programas “nadar o hundirse” (*sink or swim*), pues los estudiantes son lanzados a una piscina en la L2 para la que no están preparados ni disponen tampoco de recursos suficientes, lo que conlleva escasas posibilidades de mantenerse a flote bajo tales circunstancias. La base, en la que se fundamenta este tipo de programas, es la cantidad de exposición en la L2, cuyo considerable incremento debe asegurar un mejor aprendizaje de esta. Este principio se aplica inversamente proporcional al tiempo de exposición en L1, lo que ocasiona una reducción notable de su uso por parte de estos alumnos en el ámbito escolar. Muchos autores refutan estos programas argumentando la incapacidad de estos estudiantes a la hora de entender de manera inteligible los contenidos emitidos en una segunda lengua, lo que perjudica seriamente no solo su participación en las clases sino también el nivel de logro alcanzado en ellas (Krashen, 1994). Además, los profesores que imparten las áreas en estos programas no están preparados ni disponen de los recursos necesarios para atender las necesidades que requieren estos alumnos, por lo que suelen focalizar su atención en los alumnos cuya lengua mayoritaria es la L2. Si a todo ello le añadimos, en ciertos contextos, unos condicionantes sociales extremos basados en aislamiento y exclusión social, provocará en suma una caída en los resultados de estos

estudiantes que suelen ser considerablemente inferiores al del resto de alumnado. Asimismo, debido a la escasa exposición que tienen a su L1, estos programas suelen acarrear un empobrecimiento lingüístico y cultural de la misma (Cummins, 1994).

1.5.2. Programas de exclusión en L2

Este tipo de programas está estrechamente vinculado al ya citado anteriormente de sumersión, y se caracteriza por separar a los alumnos cuya L1 no es la mayoritaria para recibir instrucción en la L2. En una mayoría de casos, este segundo idioma suele ser el inglés, y por eso se conocen estos programas como “*ESL pullout*” (*English as a Second Language pullout*). La enseñanza de este idioma suele ser impartida varias veces por semana, momento en el cual los alumnos abandonan su grupo para asistir a estas clases.

Una variedad de este programa se llama programa de centro de recursos ESL (*ESL Resource Centre*), en el que se agrupan alumnos de varias clases o incluso centros distintos para recibir clases de este tipo en un solo lugar donde se aglutinan todos los materiales y recursos para ellos. Estas clases suelen ser impartidas por uno o varios profesores a tiempo completo (Rennie, 1993). Al igual que los programas anteriores, en el resto de sesiones, los alumnos comparten pupitre con nativos de la L2 y sus clases son enteramente en este idioma, por lo que el riesgo de ininteligibilidad es bastante alto. Además, los profesores que imparten esta materia en ocasiones no están formados específicamente en ella y no suelen ser bilingües (McKeon, 1987). Obviamente, uno de los principales inconvenientes de estos programas es la separación del grupo en subgrupos lo que impide el contacto y la interacción necesarios para poner en uso una segunda lengua de manera natural y espontánea con hablantes nativos, en este caso, sus propios compañeros. En otras palabras, estos programas adolecen de un doble hándicap, por un lado, los alumnos cuya L1 es minoritaria tienen problemas de comunicación con el resto

de estudiantes, pues no dominan la L2 y, por otro lado, son excluidos formalmente para recibir formación en el segundo idioma privándoles de la posibilidad de emplear el idioma de un modo más habitual y regular. En definitiva, la filosofía claramente sustractiva que predomina en la práctica de estos programas, persigue la formación de sujetos monolingües en detrimento de otras lenguas y/o culturas subyacentes que son absorbidas por el idioma mayoritario, y sus resultados lejos de ser brillantes se caracterizan por su mediocridad.

1.5.3. Programas de inmersión estructurada

Este tipo de programas abunda en los Estados Unidos, pues se apuesta por un modelo diferente al bilingüe en determinados contextos. Normalmente se pone en práctica con alumnos de Educación Secundaria, y se define por agrupar alumnos cuyo nivel en la L2, normalmente el inglés, es limitado, *-(limited-English-proficient students-LEP)-*, con el fin de instruirles en una o dos materias mediante contenidos adaptados a sus conocimientos. Los profesores que llevan a cabo estos programas suelen estar instruidos y preparados para la enseñanza de una L2, sin embargo, no suelen ser bilingües.

A diferencia de los otros programas referenciados, la inmersión estructurada no se fundamenta solo en la enseñanza de la L2 sino también en la instrucción de otras materias no lingüísticas en el segundo idioma, procurando facilitar la inclusión de los alumnos con problemas de aprendizaje en la L2, a través de la simplificación de unos contenidos que, de otra manera, sería complicado que lo asimilaran adecuadamente. No obstante, el objetivo principal de la inmersión estructurada coincide con los de sumersión en alcanzar un nivel de competencia en la L2 aceptable desdeñando la L1 de los alumnos de las diferentes minorías sociales. Otra desventaja que presentan estos programas es su planificación temporal, pues en ciertos contextos, tienen una duración reducida lo que

lleva a resultados poco significativos. Como afirman Hakuta, Butler & Witt (2000): «Sheltered English immersion during a temporary transition period not normally intended to exceed one year – are wildly unrealistic» (p. 13). Otro de los inconvenientes similares con respecto a los otros programas, es la división del grupo de alumnos en subgrupos de acuerdo con su nivel de competencia en la L2 lo que ocasiona división social con respecto a su grupo de referencia, así como la desatención en otros aspectos educativos y académicos tan necesarios como los puramente lingüísticos.

1.5.4. Programas de aprendizaje de una lengua extranjera

Se trata de programas ubicados en regiones o países donde se emplea la L2 en contextos reducidos como, por ejemplo, los ligados al ámbito educativo. Se caracterizan por tener escaso contacto de manera directa con sujetos pertenecientes al colectivo que usa la L2 como idioma habitual, pero sí desarrollan bastante contacto indirecto con la cultura de la L2 por medio principalmente de los medios de comunicación, televisión, prensa, internet y otros (Dörnyei, 1998). Se distinguen, de este modo, de otros contextos en los que se usa de manera más frecuente la L2 como uno de los principales instrumentos de comunicación en diferentes áreas como negocios, administración, política, justicia, educación, economía, entre otros. En el caso concreto del inglés, es preciso distinguir entre contextos como los de EFL (*English as a Foreign Language*) y ESL (*English as a Second Language*). Focalizando nuestra atención en el primer caso, objeto de análisis en este apartado, se define por la impartición de varias horas semanales de enseñanza de una lengua extranjera a sujetos cuya L1 es otro idioma y que no suelen hacer uso de este idioma extranjero fuera del ámbito escolar. Los docentes que se encargan de impartirlo suelen estar preparados académicamente para ello, no obstante, no suelen tener la condición de bilingües. Asimismo, existe una amplia gama de recursos y materiales para

impartir estos programas, pues son bastante prolíficos en los países cuyo segundo idioma no está desarrollado plenamente. Pese a ello, la meta del bilingüismo queda bastante alejada de los parámetros fijados para este tipo de programas, pues tanto el horario destinado al aprendizaje de la L2 como las posibilidades de empleo son bastante limitadas. Este programa es el adoptado desde hace décadas por los centros educativos murcianos que no han optado por el sistema bilingüe desarrollado en la Región de Murcia, como veremos en apartados posteriores. Por consiguiente, existe, hasta el momento, libertad de elección de un programa u otro por parte de los centros educativos regionales.

En resumen, podemos observar la siguiente tabla en la que se sintetizan algunos de los rasgos principales de los programas detallados previamente:

Tabla 2

Tipos de programas educativos para bilingües emergentes

Programa	Lenguaje usado	Componentes	Duración	Objetivos
Sumersión	100% L2 (inglés)	Educación convencional	A lo largo de la etapa	Asimilación lingüística
Exclusión	90-100% en L2	Educación convencional 30-45 min ESL	La necesaria	Asimilación lingüística
Inmersión estructurada	90-100% en L2	Instrucción según el nivel de L2 de los alumnos	La necesaria	Asimilación lingüística
Transición Salida temprana	90-50% en L2 inicialmente Bajando al 10% Posteriormente	Alfabetización inicial en la L2 Enseñanza en la L2 según el nivel de los alumnos	1-3 años	Asimilación lingüística

Nota: Adaptado de “*Educating English language learners as emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*” por O. García & J. Kleifgen, 2010, New York: Teachers College Press.

A continuación, vamos a presentar los programas educativos bilingües caracterizados por procurar como último objetivo el perfeccionamiento de la competencia bilingüe entre los sujetos inscritos en ellos. Para este fin, fomentan la integración en su sistema educativo de un segundo idioma como medio de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una o varias áreas de contenidos.

1.5.5. Programas bilingües de doble inmersión

Este tipo de programas está integrado en el grupo de aquellos que impulsan el bilingüismo educativo, según la clasificación de May, Hill & Tiakiwai (2004). Los de doble inmersión, también llamados de inmersión dual, han proliferado en los últimos años por su apuesta por un modelo de enriquecimiento lingüístico, social e intercultural. Obviamente, estos programas buscan la equidad en la educación para el alumnado bilingüe, lo cual en palabras de Reyes & Vallone (2007), -en un contexto educativo donde el inglés es el segundo idioma-, equivale al cumplimiento de los siguientes puntos:

Reyes & Vallone (2007):

- Access to oral (communicative) English language development.
- Access to English language literacy.
- Access to academic content in English.
- Opportunities for cognitive development during academic instruction in English.
- Access to literacy in the native language.
- Access to academic content in the native language.
- Access to cognitive development in the native language.
- Access to understanding and functioning in the new culture.

- Maintenance of linguistic and cultural heritage (p. xv).

Se dividen normalmente en dos subgrupos según el tiempo de instrucción repartido en cada idioma, a saber, subgrupo 90-10 y subgrupo 50-50. En la primera modalidad, se imparte un 90% de las materias en la L1 y el 10% en la L2, que suele ser el inglés en múltiples ámbitos educativos. El porcentaje de uso de cada lengua en el primer subgrupo va variando conforme transcurren los cursos escolares, de esta manera, disminuye el tiempo de enseñanza en la L1 en favor de la L2 hasta equilibrarse por completo al 50% como ocurre desde el principio en el otro subgrupo. En relación a este último, existe un reparto más equitativo desde el comienzo en relación al idioma empleado, abordando la mitad de los contenidos curriculares en cada lengua a lo largo de los primeros años educativos, esto es, durante la etapa de Primaria. La selección de una u otra modalidad depende de factores contextuales y administrativos principalmente en función de las necesidades particulares en cada ámbito. Su avance en los Estados Unidos es significativo debido a las condiciones sociales y demográficas que definen a la población norteamericana, si bien coexiste con otros tipos de programas bilingües destinados a alumnos de minorías étnicas cuya L1 no es el inglés como, por ejemplo, los programas de transición. Pese a ello, numerosos estudios abogan por su eficacia, pues como señala Lindholm-Leary (2004): «Two-way bilingual immersion education has great potential to promote skills that students will need for changing global job market and to help eradicate the achievement gap between native English-speaking and English language-learning students» (p. 56). En contraste con programas ya citados, en la inmersión dual se instruye a estudiantes LEP -(*limited-English-proficient students*) y a alumnos nativos dentro de la misma clase, -sin separarlos en diferentes subgrupos-, lo

cual facilita su socialización y, por ende, el uso de la lengua de una manera más abierta e instintiva.

1.5.6. Programas bilingües de inmersión con lengua heredada

Este tipo de inmersión se define por hacer uso de dos idiomas para la enseñanza de los contenidos curriculares, por un lado, la lengua mayoritaria que impera en la sociedad por un lado y, por otro, la lengua minoritaria heredada de la comunidad a la que pertenece un sector del alumnado. El vínculo de pertenencia a la comunidad que utiliza esta lengua minoritaria heredada viene condicionado por razones históricas, sociales, lingüísticas y/o demográficas. Para ejemplificar esta casuística, Fishman (2001) contempla en los Estados Unidos un conjunto de estos programas destinados a comunidades minoritarias inmigrantes, indígenas y/o coloniales. Ello supedita la toma de decisiones tan relevantes en el ámbito didáctico como la planificación curricular, la elección de una metodología y unos recursos apropiados, el perfil de los docentes o las adaptaciones curriculares al alumnado que las necesite.

En relación al empleo de los idiomas en los centros escolares, al igual que en la inmersión dual, su distribución suele decantarse a favor del idioma minoritario, perdiendo relevancia a medida que los alumnos van superando sus cursos académicos. De este modo, la utilización de la lengua mayoritaria gana terreno progresivamente hasta aproximarse a la mitad del período lectivo en los cursos superiores. A pesar de la variedad de programas de inmersión que utilizan lenguas minoritarias heredadas y su porcentaje de uso, su objetivo suele ser común, el dominio de ambas lenguas no solo con fines específicos, sino en su sentido competencial más amplio. Asimismo, en muchos países, como, por ejemplo, en España coexisten una gran cantidad de proyectos lingüísticos diseñados en paralelo con el sistema educativo formal que potencian el uso de las lenguas

minoritarias en territorios donde las comunidades ya presentan perfiles bilingües como Cataluña, Galicia o País Vasco, por ejemplo, a través de programas de televisión autonómicos, campañas de las consejerías educativas autonómicas, prensa e internet, entre otros.

1.5.7. Programas bilingües de inmersión

Estos programas tienen como principal propósito el desarrollo preferente de la competencia lingüística en la L2, en mayor grado que su equivalente en L1, en un contexto aditivo bilingüe. Los maestros y profesores que imparten estos programas deben ser preferentemente bilingües como indica Lasagabaster & Sierra (2010): «The teaching staff must be bilingual, both to be able to implement the programme with the greatest guarantee of success and to ensure that throughout the school day all school activities can be smoothly carried out in the L2» (p. 4).

Otro de sus rasgos principales es la cantidad de tiempo asignado a cada idioma, en concreto, debe emplearse el segundo idioma como mínimo en un 50% de los contenidos académicos. De estos rasgos, se infiere la relevancia concedida tanto al desarrollo de la L2, en términos lingüísticos, socioculturales y actitudinales, como a la preservación de la L1, en todos sus aspectos. Se trata de un ambicioso programa basado en una planificación muy detallada, en la que ciertos aspectos didácticos deben cumplirse para poder acometerlo, como son: la condición de bilingüe del profesorado antes mencionado, el nivel similar de competencia en la L2 del alumnado en el grupo, el empleo del segundo idioma, mayoritariamente en el aula, como medio de instrucción en determinadas áreas a través de un currículo paralelo al de la L1, la promoción y conservación del primer idioma y su cultura compartidos por el grupo (Johnson & Swain, 1997).

Por consiguiente, uno de sus rasgos distintivos radica en el manejo de contenido comprensible (*comprehensible input*) en L2 por medio del cual los alumnos captan mejor el significado de las emisiones del docente en este idioma, mediante la conexión con conocimientos previos ya adquiridos en lecciones anteriores. Uno de los programas de inmersión mejor estructurados se origina en Canadá hace más de medio siglo, concretamente en Montreal donde surge una demanda entre la comunidad anglófona en favor de una educación en francés para sus hijos con el fin de formar sujetos bilingües en un futuro próximo (Macintyre, Burns & Jessome, 2011). Fruto de esta aspiración, se implantan los programas de inmersión total en francés, en los que se hace un uso exclusivo de este idioma, -considerado como la L2 en el contexto canadiense-, durante los primeros años de la infancia. No obstante, en los últimos cursos de la etapa de Primaria se va introduciendo su L1, hasta niveles próximos al francés. Hoy en día, los programas de inmersión total en francés obtienen buenos resultados en la L2, -incluso mejores que los conseguidos en los programas de inmersión dual-, a pesar de ser los primeros minoría en el país (Kissau, 2003). La efectividad de estos programas ha propiciado su proliferación y diversidad a escala mundial, por ello, es preciso establecer unos criterios para su identificación y catalogación. En este sentido, Johnson & Swain (1997), postulan los siguientes:

1. Nivel. El momento en el que se inicia el programa, y distinguen tres tipos;
 - a) Inmersión temprana: Al comienzo de la etapa escolar, como en el caso canadiense.
 - b) Inmersión media: A mitad de Primaria, aproximadamente (grade 4-5).
 - c) Inmersión tardía: En los últimos cursos de la etapa, aproximadamente (grade 6-7).
2. Grado de inmersión: A tiempo completo o parcial al 50% en términos aproximados de enseñanza del currículum en la L2.

3. Proporción de la L1 y la L2 a lo largo del programa: Depende del programa, puede existir una disponibilidad horaria mayor en la L2 al comienzo y/o una progresión para equipararse con el tiempo de instrucción en la L1 a lo largo del mismo.
4. Continuidad entre etapas: De Primaria a Secundaria, según el programa elegido.
5. Grado de adaptación: Para ayudar en el proceso de adaptación al aprendizaje de un segundo idioma, a través de adaptaciones curriculares, diseño de recursos y materiales, entre otros.
6. Recursos: La implantación de un programa de tales características, requiere de una dotación suficiente para satisfacer las necesidades de alumnos y profesores.
7. Compromiso: La comunidad educativa al completo debe mostrar un alto grado de implicación para llevar a cabo el programa de manera provechosa y eficaz. Con este fin, padres, alumnos, legisladores, profesores y demás formadores deben trabajar unidos para garantizar su éxito.
8. Actitud hacia la cultura de la L2: Según el ámbito educativo en el que se desarrolle, la posición de padres y alumnos en relación a la cultura de la lengua meta puede variar, exhibiendo un compromiso mínimo hacia la defensa de los aspectos socioculturales, que son, al fin y al cabo, elementos intrínsecos e indispensables que subyacen en el aprendizaje de cualquier idioma.
9. Estatus de la L2: La situación de la L2 dentro de un determinado programa de inmersión está condicionada según la elección programática adoptada, que condicionará el empleo de una lengua u otra en mayor o menor grado.
10. Lo que supone un éxito en un programa de inmersión: El hecho de implantar un programa de tales particularidades en un contexto definido, implica el fomento intrínseco de otros sistemas lingüísticos, lo que conlleva la defensa implícita de los derechos y los valores socioculturales de otros pueblos y comunidades.

De los principales rasgos citados, es obvio que uno de los que cobra más protagonismo a la hora de distinguir un programa de inmersión con respecto a otros, es la cantidad de tiempo empleada en el uso de la L2. En este sentido Saunders, Foorman & Carlson (2006) acometieron un estudio en Estados Unidos, en el que midieron el tiempo de instrucción en la L2 dedicado por los docentes durante el primer curso de Infantil, (*kindergarten*), en cada programa bilingüe, a saber; inmersión, mantenimiento, transición e inmersión dual. Los resultados arrojaron altos porcentajes para los programas de inmersión (99%) e inferiores al 50% para el resto de programas (44% en los de inmersión dual, 37% en los de mantenimiento y 34% en los de transición).

1.5.8. Programas bilingües de transición

Estos programas fomentan la adquisición de una competencia básica en la L2 suficiente como para integrar al alumnado, cuya L1 es diferente en clases estándar donde se usa la L2 de manera permanente, una vez superado esta fase de aprendizaje. La transición educativa bilingüe (TBE) es la fórmula más empleada en los Estados Unidos para los alumnos cuyo primer idioma no es el inglés (Tong, Lara-Alecio, Irby, Mathes & Kwok, 2008). Al comienzo de este programa, la enseñanza de la lectoescritura y otras áreas se imparte en L1, -que suele ser el español-. Su duración no suele exceder más de tres años, si bien depende del contexto concreto donde se ponga en práctica. Posteriormente, el peso de la L2 comienza a incrementarse, y el porcentaje de uso es correlativo al que tenía la L1 en su inicio. La finalidad de este tipo de educación bilingüe radica en el traspaso del alumnado con distinta L1 al sistema convencional diseñado para el resto de alumnos, siempre que hayan adquirido los aspectos cualitativos básicos tanto orales como escritos de la segunda lengua. Se pretende, por tanto, la formación en la L2

a alumnos cuya L1 es distinta al del resto con el fin de poder incorporarse progresivamente a grupos cuya lengua vehicular es la L2.

Existe una clasificación de los programas de transición de acuerdo con el momento en el que los alumnos avanzan al siguiente período educativo. De este modo, se subdivide en dos tipos, a saber, los de salida temprana y los de salida tardía, *-early exit and late exit-*. Ambos programas aluden a la migración desde este período de transición a los cursos académicos habituales propios de cada sistema, siendo la diferencia entre ambos la duración de cada uno de ellos, *-el primero oscila entre uno y tres años, y el segundo entre cuatro y seis-*. Algunos estudios demuestran menor efectividad en la enseñanza del segundo idioma en los programas de salida temprana que en los de salida tardía, justificando esta circunstancia por el menor período de instrucción de la L2 y su escasa preocupación por la diversidad lingüística del alumnado (Baker, 2010). De hecho, los de salida temprana suelen estar vinculados con una filosofía educativa sustractiva, *-véase tabla 3-*, en el que se persigue el monolingüismo como meta última de la enseñanza. De esta manera, su propósito es dotar al alumnado con las destrezas mínimas en la L2, eminentemente orales, para integrarlo en el sistema ordinario mayoritario, subordinando claramente su lengua y cultura propias. No obstante, su clasificación en el conjunto de programas bilingües se debe a los mejores resultados obtenidos en relación al resto de opciones programáticas no bilingües como, por ejemplo, la de sumersión (Ball, 2010).

1.5.9. Programas bilingües de mantenimiento

Los programas de mantenimiento tratan de fomentar el desarrollo de la lengua materna, *-que suele ser la minoritaria-*, en un ámbito donde la L2 es el idioma empleado mayoritariamente. Al colectivo de estudiantes cuya L1 es lengua minoritaria se les ofrece la oportunidad de seguir aprendiendo elementos lingüísticos y culturales de su primer

idioma, al mismo tiempo que van adquiriendo contenidos del segundo. Al contrario que los de transición, no suponen un puente hacia el monolingüismo (Cummins, 2009). En ocasiones, resulta de gran ayuda en los países multilingües donde coexisten varios idiomas y se ha fomentado en el pasado una política monolingüe dominante en favor de la lengua exógena, lo que ha relegado al idioma autóctono a ámbitos más domésticos, como ocurre en los territorios que fueron antiguas colonias en África, Sudamérica, el sudeste asiático u Oceanía, entre otros, (Hornberger, 1988). De esta manera, el restablecimiento del segundo idioma al contexto educativo implica numerosas ventajas, no solo la preservación de la lengua materna para alumnos cuya L2 es la opción mayoritaria, sino también el aprendizaje de destrezas lingüísticas en el primer idioma que les resultará de gran utilidad a la hora de adquirirlas en la segunda, posibilitando, de este modo, el proceso de transferencia intralingüística. Su duración suele ser como mínimo de cuatro años, lo que los equipara con los programas de salida tardía transicionales, sin embargo, a diferencia de estos últimos, puede ocurrir que no impliquen una salida hacia otras opciones programáticas:

May et al. (2004):

The majority of transitional education programmes are early-exit, and the majority of maintenance bilingual programmes are either late-exit, or non-exit (i.e., the whole of schooling is conducted via the bilingual programme – this is particularly evident in the European context) (p. 73).

Estos programas comparten rasgos con otros ya mencionados, por ejemplo, los transicionales en su planificación temporal o los de inmersión de lenguas heredadas, en

su objetivo principal de preservación y defensa de la lengua autóctona. Esta compartición programática ocurre también en el aspecto curricular, coexistiendo áreas instruidas en la L1 y la L2 a lo largo del currículum como ya hemos subrayado en otras opciones educativas bilingües. Este tipo de educación bilingüe ayuda a la adquisición de la llamada eficacia bicultural, que Escamilla (2010) define del siguiente modo: «It is an individual's belief or confidence in his or her ability to live effectively and satisfactorily within two cultural groups without having to compromise his or her own sense of cultural identity» (p. 141).

1.5.10. Programas bilingües de inmersión parcial

Esta clase de educación bilingüe se localiza en el subgrupo de los programas de inmersión, que como hemos comentado con anterioridad, se clasifican según diferentes parámetros tales como: el curso en el que se inicia (temprano, medio o tardío), su duración o, en este caso, la cantidad de instrucción en el segundo idioma asignada al programa. En relación al último criterio, a diferencia de los programas de inmersión total, que rozaban el 100% de uso de la L2 en los primeros años de desarrollo, los de inmersión parcial se definen por usar alrededor de un 50% de las sesiones en la L2, si bien este porcentaje varía de manera ascendente o descendente según el contexto educativo donde esté ubicado. En este sentido, lo que ha quedado demostrado en numerosas investigaciones es que los programas de inmersión parcial cuya cantidad de instrucción es inferior al 50% han resultado ser ineficaces e improductivos, si bien, en términos genéricos, se consideran grandes impulsores del bilingüismo y la mejora en los resultados académicos en la L2 (Senesac, 2002). Su puesta en práctica ha proliferado en numerosos países, como en China donde a raíz de un proyecto bilateral con Canadá, -cuna de los programas de inmersión-, se llegó a un acuerdo en 1997 para implantar un programa experimental de

inmersión parcial en las guarderías y escuelas de Primaria chinas, (Qiang, Huang, Siegel & Trube, 2011). Con un porcentaje aproximado del 50% en el uso de la L2, estudios posteriores han demostrado los mejores resultados en la L2 obtenidos por los alumnos chinos inscritos en estos programas en comparación con los alumnos que se han mantenido en los cursos convencionales (Knell et al., 2007). Uno de los principales rasgos diferenciadores a la hora de llevar a cabo un programa de inmersión, sea parcial o no, radica no tanto en su puesta en funcionamiento, sino en los factores contextuales que condicionan su aplicación. De este modo, el estatus que conlleva su práctica, la población a la que está vinculado o los propósitos específicos asociados a determinados contextos de uso son determinantes para su mayor o menor progresión social en el futuro. En concreto, la percepción positiva de ciertos idiomas internacionales tremendamente exitosos en países extranjeros, como el francés en el contexto canadiense o el inglés en China, contrasta con la apreciación de otras lenguas, que aún siendo autóctonas, carecen del estatus social de las primeras, lo que dificulta su desarrollo pedagógico en los sistemas educativos de sus países oriundos como ocurre con el hawaiano en las islas Hawái, o el maorí en Nueva Zelanda (Palmer, Ballinger & Peter, 2014). La filosofía sustractiva ligada socialmente a estos idiomas por la influencia decisiva de otras lenguas transcontinentales en sectores tan relevantes como la economía o la política provoca una adscripción mayoritaria a éstos últimos, concentrando el ámbito de actuación de los primeros a una minoría étnica relegada. Sin embargo, en las últimas décadas parece que se están produciendo avances en la defensa de estos idiomas, ya sea en forma de programas de inmersión como en Nueva Zelanda con el maorí, o de mantenimiento de las lenguas indígenas como ocurre en Zimbabwe con el shona y el ndebele, o en Guatemala con el maya (Richards & Richards, 1996; Mugweni & Ganga, 2010).

A modo de resumen, podemos comprobar en la siguiente tabla los programas educativos antes presentados, y la relación entre ellos en función de sus rasgos distintivos como el tipo de población a la que van dirigidos, el estatus que ostentan las lenguas en cada comunidad o el objetivo final que anhelan alcanzar. Por supuesto, todo ello resulta condicionado por los aspectos socioculturales y sociopolíticos intrínsecos de cada comunidad que permitirán en mayor o menor grado su implantación:

Tabla 3

Programas educativos lingüísticos duales

Tipo de programa	Objetivo del programa	Estatus de los idiomas	Tipo de alumnado	Ejemplos
Programas bilingües de mantenimiento	Bilingüismo	Minoritario/Mayoritario	Minoría lingüística	Español-Inglés
Programas de inmersión lingüística heredada	Bilingüismo/Revitalización	Minoritario/Mayoritario	Minoría lingüística heredada	Hawaiano (EEUU)
Programa de inmersión (idioma extranjero)	Bilingüismo	Mayoritario/Internacional	Mayoría lingüística	Francés (Canadá) Inglés (Japón)
Programa de doble inmersión	Bilingüismo	Minoritario/Mayoritario	Minoría/Mayoría	Español-Inglés Coreano-Inglés (EEUU)

Nota: Adaptado de “Dual language education” por D. Christian, 2011, *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 3-20.

Según las características que expone el autor, el tipo de programa que comparte un mayor número de rasgos en nuestro ámbito autonómico murciano es el relativo a los

programas de inmersión en un idioma extranjero. De hecho, el estatus de los idiomas se adecúa a nuestro contexto, pues el español es el idioma mayoritario en nuestra región, y el inglés es considerado aquí como el idioma internacional por excelencia. Además, va dirigido a una mayoría lingüística que usa el L1, -español-, de forma mayoritaria, adoptando como objetivo global educativo el bilingüismo en ambos idiomas, -español e inglés-.

A partir de lo expuesto, podemos inferir unos rasgos concretos que comparten los programas bilingües en contraposición con los de enseñanza de lengua extranjera como una materia, tal y como indica García (2009):

Tabla 4

Diferencias entre educación bilingüe y enseñanza de lenguas

Elementos didácticos	Educación bilingüe	Enseñanza de un idioma extranjero o una segunda lengua
Objetivo global	Educar significativamente en un tipo de bilingüismo	Competencia en un idioma adicional
Objetivo académico	Educar bilingüísticamente y ser capaz de manejarse interculturalmente	Aprender un idioma adicional y familiarizarse con una cultura adicional
Uso de la lengua	Idiomas empleados como medios de instrucción	Idioma adicional enseñado como materia
Uso pedagógico de la lengua	Usa algunas formas de dos o más lenguas	Usa la lengua meta mayoritariamente
Énfasis pedagógico	Integración de lenguaje y contenido	Instrucción lingüística explícita

Nota: Adaptado de “*Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*” por O. García, 2009, West Sussex: Willey-Blackwell.

Como se aprecia en la tabla superior, el énfasis pedagógico no se centra en la mera enseñanza de una lengua extranjera a través de sus elementos lingüísticos, normas gramaticales o aspectos socioculturales. Más bien, se prioriza la integración de lenguaje y contenido, ampliando, de este modo, el concepto de proceso de aprendizaje lingüístico con la adquisición de conocimientos de perfil no lingüístico. Consiguientemente, su objetivo global se basa en formar sujetos bilingües, competentes en dos idiomas, más que formar sujetos competentes plenamente en un idioma adicional. Para ello, no basta con entrar en contacto superficialmente con la cultura de una segunda lengua sino adentrarse en su complejidad asumiendo nuevos patrones sociales y culturales que afectarán su proceso de aprendizaje y terminarán por modificar la propia percepción de sí mismos. Bajo estos parámetros, Met (1998) explica la direccionalidad antagónica que presentan diversos programas educativos de enseñanza de idiomas, que oscilan entre los que optan por dar mayor relevancia a la enseñanza de la lengua (*language-driven*) o los que apuestan por una enseñanza más centrada en la adquisición de contenidos extralingüísticos como modelo pedagógico (*content-driven*).

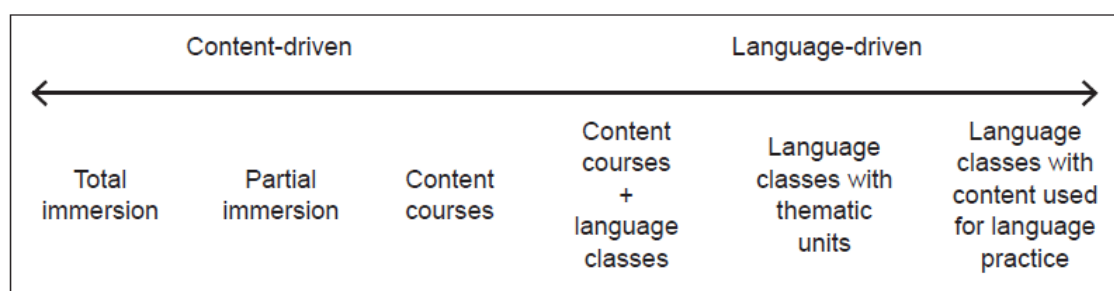


Figura 7. Rango de escenarios de la enseñanza de lenguas por contenidos. Adaptado de “Curriculum decision-making in content-based language teaching” por M. Met, 1998, en J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 35-63). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

Según lo presentado, estos programas se alejan de los métodos tradicionales de aprendizaje de lenguas extranjeras y apuestan por el uso de la lengua como medio para enseñar contenidos de áreas concretas como las matemáticas, la geografía, la historia o la plástica. En consecuencia, la utilización de la L2 se realiza con fines específicos para acometer una serie de acciones ligadas a la vida cotidiana, esto es, en una situación real determinada mediante un lenguaje lo más auténtico y cercano posible a lo que los alumnos se van a encontrar en un contexto fuera del ámbito escolar. El intercambio comunicativo de información se convierte, de este modo, en pieza clave para asimilar los contenidos en una segunda lengua de forma inductiva, espontánea y natural y esto les ayudará a trasladarlo y repetirlo fuera del aula en la vida real de manera más significativa. En su fase inicial, los alumnos se circunscribirán a intercambios comunicativos ligados a su círculo más próximo, su familia, amigos y, por supuesto, a ellos mismos, sus preferencias, necesidades y peculiaridades. Progresivamente, irán ampliando sus centros de interés para abordar temas que le atañen no tan directamente, pero que deben suscitar igualmente su curiosidad por saber y aprender, como por ejemplo su entorno natural y social, -su barrio, pueblo o ciudad y país en el que viven-. Todo ello enmarcado en un contexto multifuncional en el que la asimilación de contenidos extralingüísticos sea el eje sobre el que gire el empleo de una segunda lengua. Ello se intenta llevar a cabo redistribuyendo las diversas destrezas y contenidos lingüísticos entre las actividades y tareas que se ponen en práctica en las materias no lingüísticas cuya lengua vehicular es la segunda y que apuestan por el conocimiento aplicado como su *modus operandi*. En dichas actividades subyace la inferencia y asimilación de los principios lingüísticos a partir de la vivencia de determinadas experiencias englobadas a un contexto real y concreto.

En este marco de referencia, brevemente detallado, se acomodan los programas de enseñanza de contenidos descritos en la mitad izquierda de la figura 7 y es donde, de acuerdo con García (2009), se sitúan los programas con enfoque CLIL (*Content Language Integrated Learning*) caracterizados por integrarse en un bilingüismo dinámico en el que la funcionalidad y adaptabilidad de los recursos lingüísticos del alumnado a las características y peculiaridades de cada situación multilingüe son esenciales para garantizar no solo el éxito comunicativo sino también el respeto y aceptación a otros valores y modelos socioculturales. Asimismo, desde esta perspectiva heteroglósica, se apuesta por dinamizar desde un enfoque plurilingüe no solo las complejas interrelaciones entre alumnos y profesor-alumnos sino también el tratamiento de los contenidos a desarrollar a través del fomento de la colaboración, la autonomía del alumnado o el respeto a la heterogeneidad. En este sentido, este tipo de programas impulsa el diseño de un currículo integrado y multilingüístico como eje vertebrador que dé respuesta a las necesidades funcionales comunicativas de este alumnado.

1.6. El enfoque CLIL: Origen y terminología.

Este enfoque pedagógico denominado en inglés CLIL (*Content Language Integrated Learning*) surge de la necesidad por innovar en el aprendizaje de lenguas en Europa. De este modo, a partir de la década de los 90 comienza a implementarse en los sistemas educativos europeos, incluido el nuestro, una educación plurilingüe bajo este nuevo paradigma. Pese a la diferentes siglas en cada idioma, CLIL en inglés, ÉMILE (*Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère*) en francés, AICLE (*Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras*) en español, o sus variantes como ICLHE (*Integrating Content and Learning in Higher Education*) todas sus aplicaciones prácticas comparten una doble meta basada en el fomento del aprendizaje

de un segundo idioma así como de contenido educativo extralingüístico. Este enfoque pedagógico se basa, por tanto, en el aprendizaje tanto de un idioma extranjero como de contenidos ligados a disciplinas no lingüísticas (DNL). De esta manera, CLIL fomenta el uso de una lengua extranjera como instrumento de comunicación o vehicular en la enseñanza de DNL. En definitiva, se trata de alcanzar un doble objetivo didáctico.

Georgiou (2012):

It refers to a dual-focused, learning and teaching approach in which a non-language subject is taught through a foreign language, with the dual focus being on acquiring subject knowledge and competences as well as skills and competences in the foreign language (p. 495).

Para cumplir este fin se optó por este paradigma educativo, -desarrollado desde 1994 en algunos centros de enseñanza del continente- después de un período de investigación y análisis (Ruiz de Zarobe y Jiménez-Cataln, 2009):

In 1994, after a long period of analysis and negotiation, a group of experts working under the remit of European Commission funding, agreed on launching the term Content and Language Integrated Learning (CLIL). This term was adopted to articulate shared understanding of the commonalities of methodological practice found in diverse global “bilingual” educational experiences. CLIL was defined as a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of both content and language (p.7).

Su aplicación por todo el mundo ha sido considerable en las últimas décadas (Doiz & Lasagabaster, 2017) principalmente en los sistemas educativos europeos debido a su capacidad para ajustarse a las condiciones locales de cada región o país, en cualquiera de las etapas educativas donde se ha querido implantar, tal y como lo indica Dalton-Puffer (2011): «CLIL can be described as an educational approach where curricular content is taught through the medium of a foreign language, typically to students participating in some form of mainstream education at the primary, secondary, or tertiary level» (p. 183). Su puesta en práctica inicialmente en Europa conllevó una serie de modificaciones legislativas que han afectado a todos los miembros de la comunidad educativa, -educadores, padres, alumnos, incluso investigadores-. De hecho, las peticiones sobre educación, -que planteaba la Unión Europea como organismo supranacional-, en el Libro Blanco en 1995, se traducían en que los ciudadanos europeos debían tener la competencia lingüística suficiente para manejarse en dos lenguas extranjeras, además de la suya propia.

Por este motivo, desde el seno de la Unión se han promovido los beneficios de adoptar CLIL en el proceso de enseñanza-aprendizaje lingüístico (Comisión Europea, 2003):

El aprendizaje integrado de contenidos e idiomas (CLIL en sus siglas inglesas), por el que los alumnos estudian una asignatura en una lengua extranjera, puede contribuir considerablemente a los objetivos de aprendizaje de la Unión. En efecto, este sistema ofrece a los alumnos oportunidades reales de utilizar inmediatamente los nuevos conocimientos lingüísticos, en lugar de adquirirlos para un uso posterior. También da acceso a los idiomas a una mayor diversidad de alumnos, lo que aumenta la confianza en sí de los más jóvenes y de aquéllos que no han tenido una buena experiencia en la enseñanza de idiomas en la educación general. Permite estar en contacto con las lenguas

sin necesidad de ampliar el plan de estudios, aspecto que puede tener especial interés para los centros de formación profesional. La presencia de profesores formados que sean hablantes nativos de la lengua vehicular puede facilitar la introducción de planteamientos CLIL en un centro escolar (p. 9).

En consecuencia, la difusión de CLIL ha sido avalada desde Europa junto con otras iniciativas ligadas al aprendizaje de lenguas extranjeras como la de L1 + 2 (lengua materna más dos lenguas comunitarias). Ello ha requerido grandes dosis de esfuerzo en cada país europeo donde inicialmente ha sido instaurado, puesto que la adecuación de nuevos contenidos curriculares a los parámetros temporales, organizativos, materiales y normativos de cada realidad educativa no es tarea fácil. Con todo, se pretende la mejora de la enseñanza de idiomas, tanto en términos cuantitativos, en cuanto al número de integrantes, como en términos cualitativos en relación a los resultados obtenidos. Como su nombre indica, el aprendizaje de idiomas por medio de CLIL ha supuesto una gran innovación didáctica, pues permite al alumnado concebir la L2 desde una perspectiva diferente (Marsh y Langé, 2000): «What CLIL can offer to youngsters of any age, is a natural situation for language development which builds on other forms of learning» (p.3). Según este principio, los alumnos aprenden de modo integrado el contenido de algunas materias en la L2, como señalan Georgiou y Pavlou (2010): «One of the essential features of CLIL involves the principle of being based on an integrated approach where language learning is included in content classes such as science, history or geography» (p.14). Incluso, en ciertos ámbitos educativos también se apuesta por un perfil globalizador, al integrar un currículo en el que se incluyen los contenidos de una o varias materias por proyectos, como sostienen Coyle, Holmes & King (2009): «Primary CLIL

can link with one or more subjects of the currículum and can often take the form of a theme or project, for example, healthy eating, light, forces, celebrations and festivals» (p.6).

De acuerdo con estos autores, CLIL se caracteriza por ser un paradigma muy flexible, lo que se traduce en la práctica en una infinidad de programas educativos desarrollados a partir de este enfoque didáctico y en numerosos estudios realizados con el fin de poder analizar rasgos extrapolables a otras realidades educativas análogas (Ruiz de Zarobe, 2016). En palabras de Mehisto, Marsh & Frigols (2008) es un *umbrella term* o concepto abarcador de múltiples programas educativos. De hecho, de acuerdo con la intensidad y la duración de estos proyectos, Mehisto (2012) distingue una gran variedad tipológica en CLIL fruto de su flexibilidad y versatilidad.



Figura 8. Las múltiples caras de CLIL. Adaptado de “*Excellence in bilingual education: A guide for school principals*” por P. Mehisto, 2012, Cambridge: Cambridge University Press.

En definitiva, el método CLIL transforma el punto de vista ligado al aprendizaje de segundas lenguas y, como consecuencia, supone un punto de inflexión en los sistemas educativos de las regiones y países en los que se ha llevado a cabo, ya sean de la Unión europea o extracomunitarios. Más concretamente, y de acuerdo con el esquema previo expuesto en la figura 8, la etapa de Primaria bilingüe de la Región de Murcia se sitúa en el cuadrante inferior derecho, esto es, enmarcado en los programas de larga duración y baja intensidad. De esta manera, en función de la modalidad seleccionada por cada centro educativo murciano, véase apartado CLIL en la Región de Murcia, podríamos localizar el tipo de programa en ese cuadrante entre las opciones ligadas a la enseñanza de una o varias DNL (Disciplinas no lingüísticas) con el doble objetivo, antes mencionado, de aprender contenidos tanto de una DNL como de una lengua extranjera.

En resumen, para entender con mayor nitidez este enfoque es recomendable atenernos a tres componentes básicos que describen combinadamente a CLIL (Georgiou, 2012). Estos son: la práctica docente orientada a la enseñanza de contenidos, el desarrollo pedagógico basado en las 4 ces de Coyle, -comunicación, contenidos, cognición y cultura-, (Coyle, 1999) y la aplicación de una metodología educativa única que fusiona los principios metodológicos ligados a la enseñanza de disciplinas no lingüísticas (DNL) y de segundas lenguas.

1.6.1. Aprendizaje centrado en los contenidos

En primer lugar, el autor subraya su doble naturaleza y hace referencia a la orientación por enseñar contenidos asociados a DNL mediante un idioma extranjero. Se trata, por tanto, de un enfoque encaminado a la enseñanza de contenidos, o *content-driven approach*, si bien en su esencia se impulsa el aprendizaje de una lengua extranjera al ser esta el instrumento de comunicación empleado en las sesiones CLIL. De hecho, se

recomienda que se preste igual atención tanto a la lengua como a los contenidos en las sesiones CLIL para garantizar el cumplimiento del objetivo dual que se persigue. En este sentido, Ting (2011) plantea algunos rasgos indispensables para aplicar CLIL en cualquier sistema educativo, en primer lugar, coincide en que la cantidad de exposición a la L2 debe ser distribuida equitativamente. En segundo lugar, repara en el uso que hace el aprendiz del idioma a lo largo de las sesiones y que resulta esencial para evaluar su progresión en el programa que esté cursando. En tercer lugar, hace hincapié en que el protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje debe ser el propio alumno. A partir de este núcleo, se asientan diversos condicionantes que materializan estos requisitos previos. Estos tres aspectos operativos son, por un lado, la calidad de la información recibida que va a condicionar la aptitud de los alumnos en la L2 así como su eficacia en los contenidos extralingüísticos (aspectos 1 y 3). Por otro lado, los resultados finales de los aprendices determinados por el cumplimiento de los otros dos elementos (aspecto 2). Si se cumplen todas las premisas expuestas, de acuerdo con este estudio, entonces este paradigma sí tiene lugar, de lo contrario, habría que revisar algunos de sus elementos para llevarlo a cabo con plenas garantías, véase figura 9. Basándonos en este esquema conceptual, uno de los componentes esenciales de cualquier programa CLIL es el input lingüístico, esto es, el conjunto de contenidos asociados principalmente a una DNL en un idioma extranjero, que los alumnos deben conocer y emplear al final de cada unidad formativa. Por consiguiente, es tarea del maestro la selección de este input de manera adecuada y conveniente, pues debe adaptarse no solo al tema sobre el que pivotará la unidad, sino también a las características del alumnado y a su nivel de progresión lingüística, cognitiva, comunicativa y sociocultural.

Teniendo en cuenta la relevancia del lenguaje como instrumento vehicular, Coyle, Hood & Marsh (2010) proponen el tríptico lingüístico, o the *Language Tryptich* representado en la figura 10. A partir de la naturaleza dicotómica de CLIL, los autores han diseñado este esquema que permite visualizar las interrelaciones significativas existentes entre los objetivos propios del ámbito lingüístico y los de las áreas o disciplinas no lingüísticas. A tenor de ello, mediante un esquema trivalente se procura simbolizar los distintos usos que se hacen del lenguaje a partir de tres puntos de vista diferentes: lenguaje *de* aprendizaje, lenguaje *para* el aprendizaje y lenguaje *a través del* aprendizaje. El lenguaje *de* aprendizaje se centra en el tipo de lenguaje que los alumnos necesitan desarrollar para llegar a asimilar elementos básicos y/o habilidades ligadas a un tema o unidad trabajada en clase. El lenguaje *para* el aprendizaje se refiere al tipo de lenguaje que el alumnado puede emplear para llevar a cabo las tareas de las que se compone una unidad formativa como por ejemplo el trabajo cooperativo, tareas en parejas, clasificaciones, responder a preguntas, entre otras actividades. El lenguaje *a través del* aprendizaje alude al papel transcendental que juegan lenguaje y pensamiento en el alumnado durante el proceso de consecución de los objetivos propuestos. En consecuencia, los alumnos deben reorganizar sus esquemas mentales a lo largo de las sesiones para lograr un aprendizaje más eficaz. El perfil que asume cada tipo de lenguaje sería más conceptual en el primer caso, más procedimental en el segundo y más cognitivo en el tercer y último tipo de lenguaje.

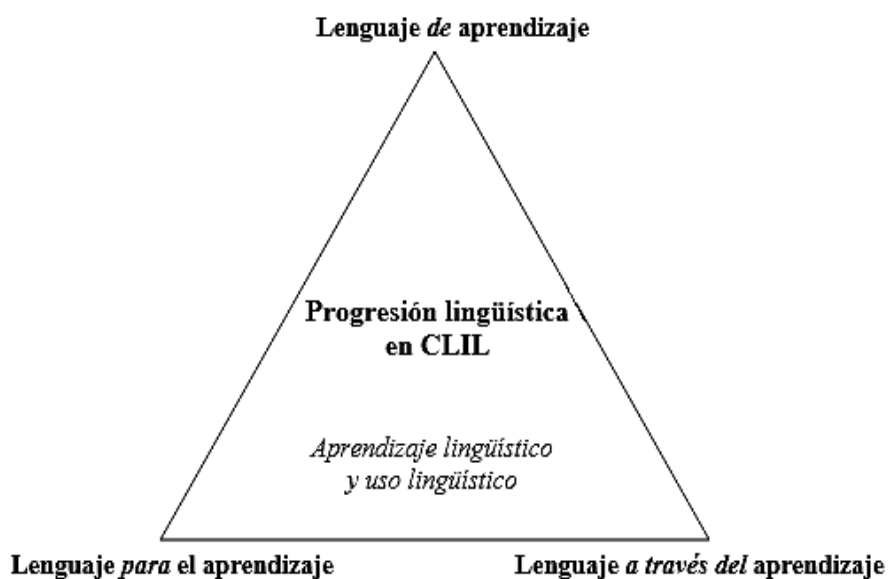


Figura 10. El tríptico lingüístico. Adaptado de “CLIL. Content and language integrated learning” por D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, 2010, Cambridge: Cambridge University Press.

Todo ello, supone una gran preparación por parte del docente, con el fin de que el alumnado entre en contacto con una cantidad considerable de información en la L2 desde el inicio de la unidad hasta su término.

1.6.2. Aprendizaje basado en las 4Cs

Una vez examinado el primer principio fundamental de CLIL, *content-driven approach*, pasamos al siguiente basado en el desarrollo pedagógico de las 4 ces de Coyle (1999): comunicación, contenidos, cognición y cultura. Bajo esta premisa, estos cuatro elementos fundamentales han de estar integrados en la planificación y desarrollo curricular en CLIL (véase figura 11).

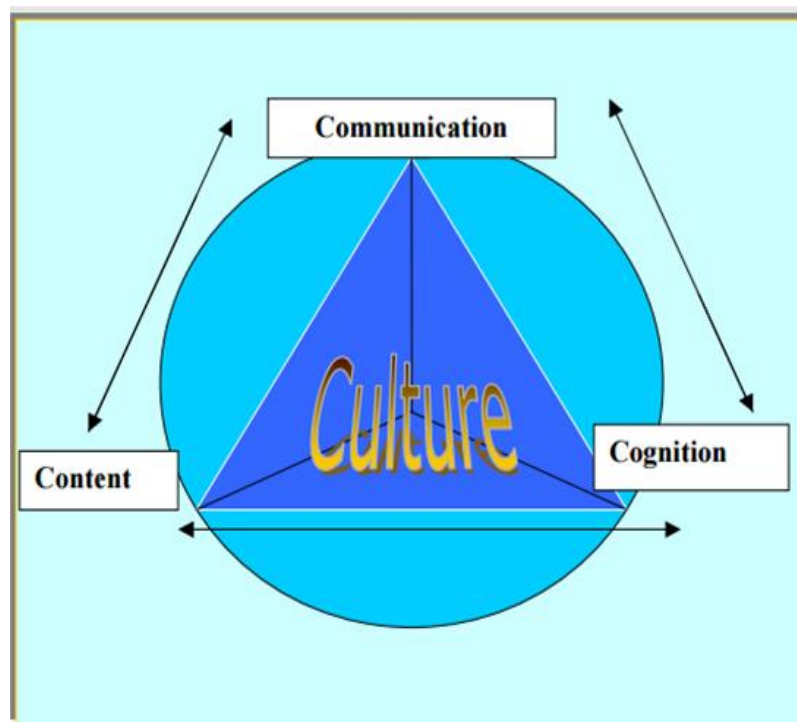


Figura 11. Aprendizaje basado en las 4 Ces. Adaptado de “Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts” por D. Coyle, 1999, en J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). London: CILT Publications.

Como se puede apreciar en el esquema de Coyle, la interrelación de los cuatro elementos es indispensable para poner en práctica, en términos pedagógicos, una secuencia didáctica con éxito. En un nivel mayor de concreción, pasamos a detallar los cuatro elementos claves en cualquier proyecto CLIL que son: la comunicación, el contenido, la cognición y la cultura.

En relación a la comunicación, entendida como uno de los pilares fundamentales que sustenta los procesos de enseñanza y aprendizaje en las unidades formativas a través de CLIL, lleva consigo la consideración de este elemento como un componente inherente en el aprendizaje de los discentes:

Coyle (2006):

4. Language needs to be learned which is related to the learning context, learning through that language, reconstructing the content and its related cognitive processes. This language needs to be transparent and accessible;
5. Interaction in the learning context is fundamental to learning. This has implications when the learning context operates through the medium of a foreign language (p. 9).

Resulta obvio que la comunicación en CLIL, entendida como la transmisión interactiva de información entre emisor y receptor, es considerada crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje lo que favorece su desarrollo bajo este enfoque (Lasagabaster, 2008). De hecho, la construcción de un clima relajado que fomente seguridad, interés y motivación en el alumnado se convierte en uno de sus pilares fundamentales (Lasagabaster, 2011). Este intercambio lingüístico propicia, entre otros aspectos, la adquisición de vocabulario propio de la DNL (Heras & Lasagabaster, 2015). Para concebir esta idea de manera más visual Macintyre et al. (2011) aportan esta pirámide de la comunicación, vinculada con los programas de inmersión y enseñanza de lengua y contenidos, que analiza factores tan relevantes como la voluntad para comunicar (*willingness to communicate*-WTC), el aprendizaje en la L2 o el concepto que tiene el aprendiz de sí mismo. Está estratificada en una serie de elementos que detallaremos a continuación:

- En la base de la pirámide se encuentran aspectos tan decisivos como el clima dentro del grupo y la personalidad del alumno.
- En el siguiente estrato, encontramos atributos ligados al contexto afectivo-cognitivo tales como las actitudes del grupo en el que el alumno está integrado, la

situación social que lo define o su propia competencia comunicativa como actor social (Delgado-Algarra, 2017).

- Moviéndonos un escalón más arriba, llegamos al terreno de la motivación, condicionada mayoritariamente por las propiedades individuales y grupales inferiores.
- En el siguiente nivel, juegan un papel esencial las relaciones interpersonales dentro del grupo como la necesidad de comunicarse con una o varias personas, en concreto, o su estado comunicativo actual, fruto de las interacciones comunicativas acometidas en el pasado.
- La cumbre de la pirámide la completan dos aspectos ligados a la inmediatez del momento, tras haber valorado todos los factores previos, a saber, la voluntad de querer comunicarse en ese momento preciso y el propio uso del idioma como resultado final del análisis anterior, esto es, el querer hacer y el hacer propiamente dicho.

The Pyramid Model of WTC

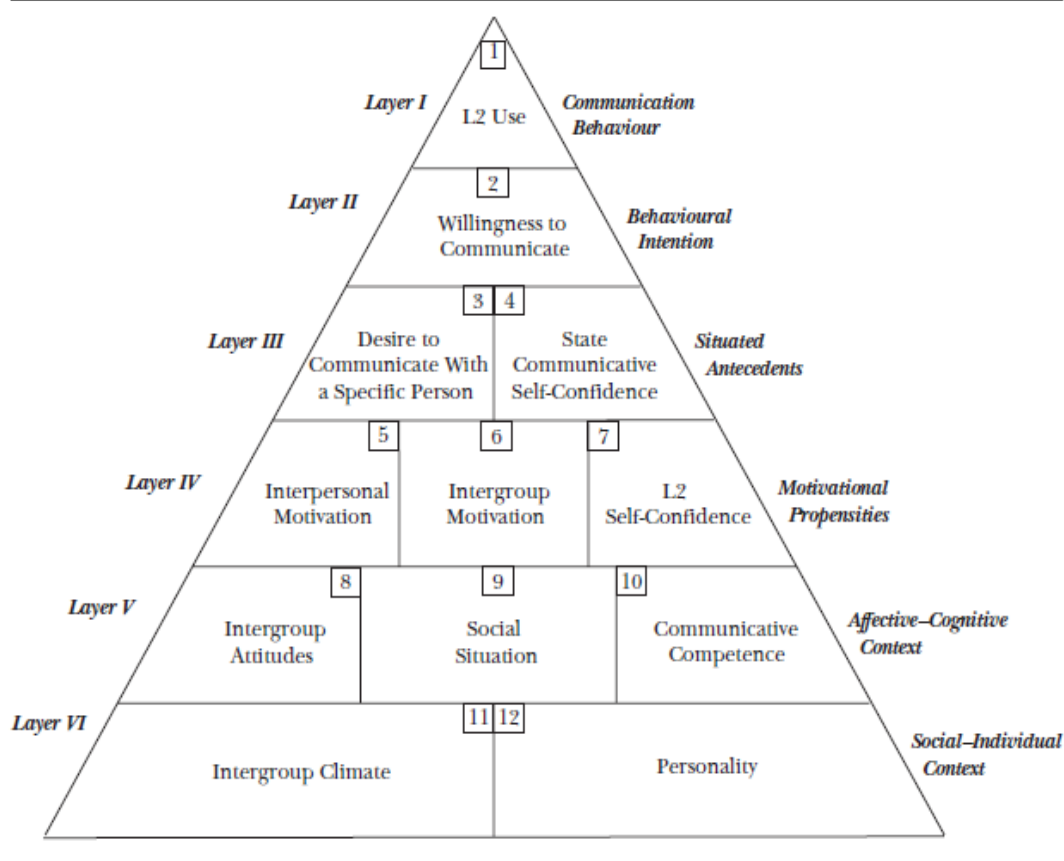


Figura 12. El modelo piramidal de WTC (Willingness to communicate). Adaptado de “Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students’ willingness to communicate” por P. D. Macintyre, C. Burns & A. Jessome, 2011, *The Modern Language Journal*, 95(1), 81-96.

Por otra parte, el contenido también es considerado una pieza clave en cualquier planificación didáctica que siga los principios CLIL. Contar con este elemento supone no solo un componente catalizador en el fomento de destrezas básicas y el desarrollo del conocimiento entre nuestros alumnos, sino también un mecanismo para que interioricen su propio aprendizaje personalizando, de este modo, su experiencia didáctica.

Coyle (2006):

1. Content matter is not only about acquiring knowledge and skills, it is about the learner creating their own knowledge and understanding and developing skills (personalised learning);
2. Content is related to learning and thinking (cognition). To enable the learner to create their own interpretation of content, it must be analysed for its linguistic demands (p. 9).

De hecho, los contenidos constituyen una herramienta esencial para sintetizar la información didáctica disponible, incrementar la validez competencial de los aprendices e identificar áreas de mayor dificultad donde sea necesario realizar una mayor profundización en unidades posteriores. Coyle sugiere, en primera instancia, plantear la planificación didáctica empezando por el contenido, vincularlo con los procesos cognitivos, -ligados al tratamiento de la información-, así como con las prácticas comunicativas basadas en las múltiples interacciones que este diseño ofrece. Todo ello, quedaría articulado en un engranaje intercultural fruto del constante contacto con otras experiencias y perspectivas paralelas a las suyas, pero no siempre coincidentes.

De todo ello se deduce la relevancia de los contenidos a la hora de reconocer las funciones comunicativas que van implícitas en su tratamiento así como los procedimientos cognitivos que conlleva su análisis y reconstrucción, lo que va a permitir un avance en el aprendizaje del alumnado y en su desarrollo competencial. Además, no debemos olvidar la naturaleza lingüística y no lingüística de los contenidos a abordar, lo que implica un tratamiento dual de éstos. Esta peculiaridad dicotómica de los contenidos en CLIL permite un tratamiento diferente al tradicionalmente realizado en el ámbito instructivo de las lenguas extranjeras. En este sentido, no se centra tanto en la forma, ni

en tareas explícitas de aprendizaje de la L2 con fines productivos y resultados comunicativos dependientes de determinadas respuestas circunscritas a campos léxicos en la L2. En contraposición a ello, la introducción de contenidos no lingüísticos favorece la práctica de tareas basadas en el estudio de conocimientos no vinculados directamente a la L2, pues conlleva la realización de actividades en un segundo idioma que demandan al alumnado el uso de estrategias que articulen su forma de organizar y distribuir los contenidos de ambas áreas y, por ende, la estructuración de su propio aprendizaje personalizado.

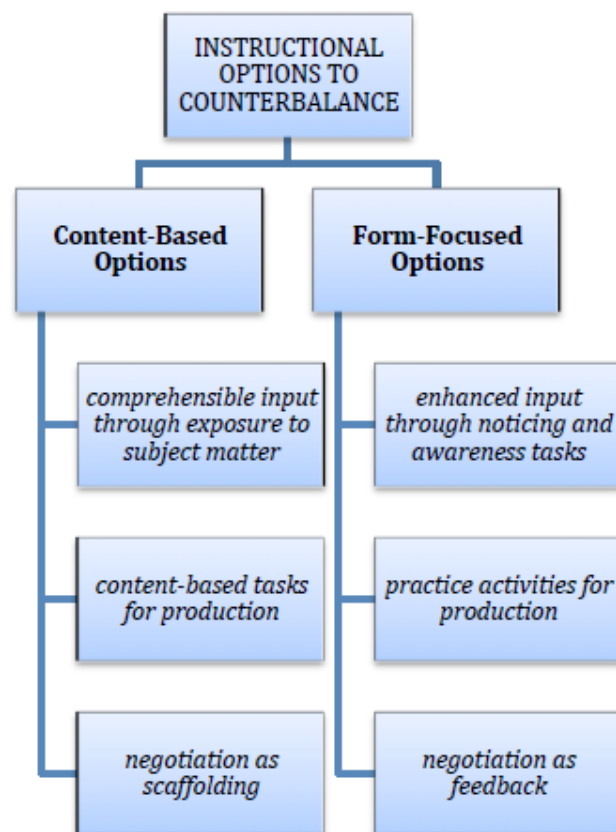


Figura 13. Enfoque didáctico de compensación. Adaptado de “*Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*” por R. Lyster, 2007, Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.

Obviamente, las opciones presentadas en la figura superior que mejor se adecúan al formato CLIL son las de la izquierda, fundamentadas en el planteamiento de tareas de contenido no lingüístico, comprensible y estratificado para su mejor asimilación.

Otro de los pilares básicos que sustentan este paradigma es la cognición, pues comporta la inferencia de procesos cognitivos que trascienden el nivel de concreción conceptual hacia un plano de mayor abstracción. A la hora de analizar las conexiones existentes entre lenguaje y cognición en la búsqueda de esquemas o patrones, que clarifiquen las implicaciones didácticas asociadas es reseñable la denominada Matriz CLIL, -o *CLIL Matrix*-, elaborada por Coyle (2006) a partir de un modelo similar diseñado por Cummins (1984). Su función principal es la de examinar la correspondencia en los distintos niveles lingüísticos y cognitivos durante el desarrollo de la unidad formativa, centrando la atención en aspectos didácticos tan variados como los materiales empleados en CLIL o las tareas puestas en práctica (véase figura 14).

Demandas Cognitivas	ALTAS	2	3
	BAJAS	1	4
		BAJAS	ALTAS
		Demandas Lingüísticas	

Figura 14. La Matriz CLIL. Adaptado de “CLIL. Content and language integrated learning” por D. Coyle, P. Hood & D. Marsh, 2010, Cambridge: Cambridge University Press.

De acuerdo con esta matriz se observan las correspondencias posibles entre los niveles de exigencia requeridos al alumnado en términos lingüísticos y cognitivos, -los dos ámbitos pedagógicos donde se sitúa CLIL-. En función de la planificación curricular dispuesta en cada contexto educativo, este instrumento nos será de gran utilidad para analizar la funcionalidad de los materiales y las tareas propuestas según las demandas tanto lingüísticas como cognitivas previstas en su diseño programático. Según el cuadro, la evolución en el proceso de aprendizaje de los alumnos CLIL debe situarse en una escala numérica ascendente con el fin de poder realizar en última instancia una serie de tareas que conlleven altas exigencias lingüísticas y cognitivas, centrándose en los cuadrantes 3 y 4. Pese a ser extremadamente genérico, esta matriz supone un punto de partida eficaz para los docentes que trabajen en programas CLIL, pues les permite revisar las

concordancias presentes entre cognición y lenguaje y, de este modo, poder valorar la eficacia de materiales y tareas en un determinado contexto CLIL.

Bajo estos parámetros, resulta coherente que a los alumnos de CLIL se les incite a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, a modo de estímulo y acicate para su desarrollo intelectual. En consecuencia, los aprendices deben aprender a pensar en las estrategias de aprendizaje que han aplicado a lo largo de las sesiones en las que se desarrolla la unidad formativa. Esta introspección cognitiva favorece su progresión competencial no solo en el ámbito lingüístico y en los ligados a las áreas no lingüísticas como el matemático o el digital, sino también en un plano más abstracto, - en la competencia denominada “aprender a aprender”- y contribuye al desarrollo competencial de los aprendices que es otro de las metas propuestas en CLIL. A continuación, presentamos la taxonomía elaborada por Anderson & Krathwohl (2001) que recopila las categorías cognitivas más relevantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, véase figura 15.

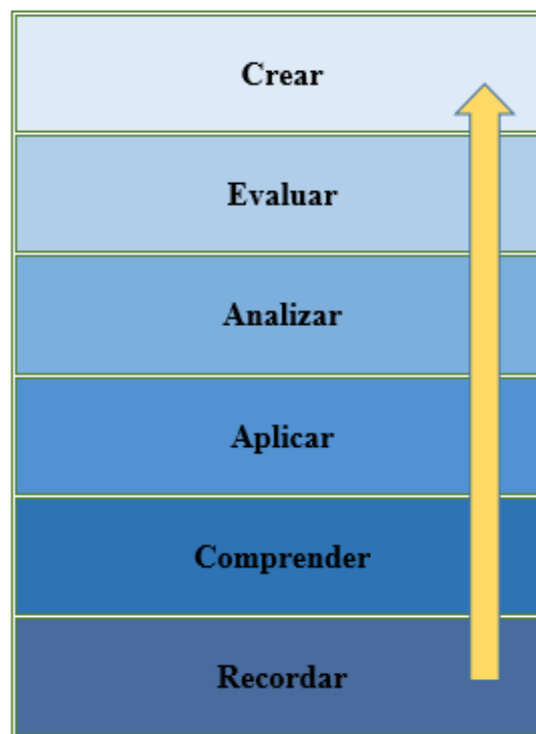


Figura 15. Taxonomía de Anderson & Krathwohl. Categorías cognitivas. Adaptado de “*A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*” por L.W. Anderson & D. Krathwohl, 2001, New York: Longman.

Estos autores revisaron una clasificación anterior, realizada el siglo pasado por otro eminente psicólogo y pedagogo estadounidense llamado Benjamin Bloom, en la que se especifica la secuencia en orden ascendente necesaria para alcanzar el conocimiento. Esta clasificación pone el foco de atención en el desarrollo cognitivo, por lo que otros autores la han concretado para determinados ámbitos educativos (Churches, 2009). De este modo, en un nivel mayor de concreción se especifican las tareas ligadas a cada nivel cognitivo, que presentamos a continuación agrupadas en dos bloques, las habilidades de pensamiento de orden inferior, que ocupan los primeros niveles y las habilidades de pensamiento de orden superior situadas en los últimos niveles:

Recordar – Identificar, agrupar, etiquetar, describir, reconocer, denominar, encontrar, distinguir.

Comprender – Discernir, comparar, resumir, deducir, interpretar, sintetizar, catalogar, explicar.

Aplicar – Llevar a cabo, utilizar, ejecutar, actuar.

Analizar – Comparar, organizar, recomponer, disponer, encontrar, armar, integrar.

Evaluar – Criticar, revisar, observar, experimentar, sondear, detectar errores, medir, probar, corregir.

Crear – Planificar, construir, producir, elaborar, proyectar, montar, inventar, fabricar.

El dominio en cada nivel garantiza un grado de eficacia mayor en el aprendizaje progresivo del alumnado. Toma como punto de partida la presentación de la información básica que los alumnos deben conocer e identificar, a partir de la cual se fundamenta el futuro aprendizaje basado en la comprensión, la implementación, el análisis, la evaluación y la posterior producción. En consecuencia, el estrato más alto de esta taxonomía permite al aprendiz ser capaz de diseñar nuevos constructos, que se pueden materializar en proyectos de diversa índole mediante el control y el cumplimiento de las categorías anteriores.

Por último, Coyle (1999) subraya el elemento cultural como el eje sobre el que pivotan el resto de elementos que constituyen el enfoque pedagógico CLIL. Los profesores deben adoptar el papel de transmisores de contenidos socioculturales tratándolos desde diferentes perspectivas y puntos de vista. Ello permitirá ampliar la visión panorámica de los alumnos al participar en tareas variadas diseñadas con materiales auténticos que favorecen la comprensión de las semejanzas y diferencias entre culturas. Los distintos planos en los que se planifican las actividades, a nivel cooperativo,

plurilingüe, sociocultural y multidisciplinar permiten a los alumnos adoptar distintas posiciones en las distintas sesiones, hasta llegar a jugar un papel más autónomo en su propio proceso de aprendizaje. En consecuencia, esta secuenciación propicia la asimilación de contenidos de carácter tanto lingüístico como extralingüístico de manera inductiva, espontánea y natural desde una multiplicidad de enfoques socioculturales. Tal y como señala el autor, este fundamento de CLIL se apoya a su vez en tres aspectos esenciales; la comprensión intercultural que incluye la percepción de sí mismo y del otro (véase figura 16).



Figura 16. Componentes de la cultura en CLIL. Adaptado de “Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts” por D. Coyle, 1999, en J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). London: CILT Publications.

Este enfoque adoptado en CLIL supone un avance progresivo desde posturas culturales más restringidas y limitadas hasta llegar a la percepción de la alteridad como

elemento integrador en su proceso de enseñanza y aprendizaje. Por consiguiente, el objetivo final es el contacto con otras culturas diferentes a la del primer idioma, entendidas estas según Escamilla (2010) como el conjunto de valores, ideas, creencias, vivencias, costumbres y experiencias compartidas y transmitidas con el paso del tiempo de unos individuos a otros. Este contacto directo con otras culturas favorece el desarrollo competencial en este ámbito, lo que permite a los alumnos, según Hong (2010), ser capaces de alternar actitudes, hábitos o normas para adecuarse a los requerimientos y formalidades que en cada caso requiera la situación cultural en la que se vean inmersos, recurriendo a los patrones y modelos previamente adquiridos. En este sentido, La Fromboise, Coleman & Gerton (1993) proponen cinco modelos en los que se asienta esta competencia según el enfoque que el aprendiz adopte en torno a la segunda lengua y, por supuesto, a su cultura, a saber: Asimilación, aculturación, multicultural, fusión y alternancia. El modelo ligado a la asimilación implica una desvinculación con su cultura original, la de su lengua materna, al mismo tiempo que una asimilación de los nuevos patrones culturales que la segunda lengua le ofrece. Normalmente, tiene lugar en áreas donde la segunda lengua es la dominante en detrimento de la primera compartida por una minoría étnica. El segundo modelo, aculturación, conlleva la identificación y adquisición de elementos culturales de un grupo humano por parte de otro, en la búsqueda de un dominio competencial cultural en la segunda lengua. A diferencia del primer modelo, no abandona totalmente los patrones culturales de su lengua materna, y su proceso de aprendizaje se lleva a cabo en el intento de adaptarse a situaciones que, en ocasiones, le pueden suponer un reto o desafío intelectual. El tercer modelo denominado multicultural se caracteriza por la preservación de ambas culturas, la propia y la ligada a la segunda lengua, lo que favorece el mantenimiento de las dos, dependiendo del contexto donde el individuo interactúe. El cuarto modelo llamado fusión es descrito como la integración de

las dos culturas en una nueva, que posee elementos de las dos anteriores. La unión de intereses, necesidades o voluntades en un modelo integrador suele ser la causa principal para que se materialice en determinadas comunidades. Finalmente, el modelo de alternancia se basa en la capacidad cultural equivalente del individuo, lo que le permite analizar significativamente las demandas socioculturales que precisa cada situación para hacer uso de un determinado esquema cultural u otro según la función comunicativa que requiera. Ello conlleva la percepción, antes expuesta en la figura 16, tanto de sí mismo como del otro sin que ninguna de ellas prevalezca sobre la otra. Según numerosos estudios, este modelo es considerado el más eficaz en el desarrollo de la competencia cultural de un sujeto en dos o más lenguas.

1.6.3. Dimensiones principales en CLIL

Otros autores han tratado de investigar de manera análoga acerca de los aspectos y elementos definitorios que componen CLIL, tras observar atenta y cuidadosamente el modelo de Coyle. De tal forma, Marsh, Maljers & Hartiala (2001) proponen unas dimensiones esenciales que deben servir de guía a la hora de aplicar programas enmarcados en este enfoque educativo. Estas son las siguientes:

- Dimensión cultural.
- Dimensión del aprendizaje.
- Dimensión de los contenidos.
- Dimensión ambiental.
- Dimensión lingüística.

En relación a la dimensión cultural, nos podemos remitir al apartado previo, pues obviamente los objetivos ligados a ésta son muy similares. En efecto, se basan en el desarrollo de la comprensión y el conocimiento intercultural, las destrezas comunicativas, el aprendizaje sobre países, regiones y otros colectivos sociales y la introducción a un contexto cultural más amplio. En lo que respecta a la dimensión del aprendizaje, la práctica de programas CLIL, -de acuerdo con sus autores-, conlleva el fomento de la motivación entre el alumnado, al impulsar la aplicación de estrategias de aprendizaje tanto individuales como colectivas, que los van a preparar para su futuro, ya sea académico o profesional. En cuanto a la dimensión ligada a los contenidos, este paradigma permite el estudio de contenidos no lingüísticos por medio de la L2, lo que habilita al alumno con un nuevo repertorio léxico y gramatical en una segunda lengua mediante una multiplicidad de tareas y enfoques prácticos utilizados en el aula. En relación a la dimensión ambiental, los autores señalan la relevancia de CLIL por ser un paradigma aplicado en una variedad de países europeos, principalmente, lo que le otorga un carácter internacional y abierto, más allá de las fronteras de una determinada región o país. Su talante europeizante, en consecuencia, renueva el perfil escolar del centro que lo aplica y respalda una posible certificación académica transnacional. Por último, los autores citan una dimensión lingüística relativa al desarrollo de dicha competencia en la L2, sobre todo en las destrezas orales, lo que va a ayudar a los alumnos a profundizar en sus conocimientos de ambas lenguas así como en su implicación en el proceso de aprendizaje plurilingüe.

En síntesis, numerosas investigaciones que analizan CLIL abordan en gran medida las dimensiones presentadas. De hecho, varios años después del estudio anterior, Maljers, Marsh & Wolff (2007) presentaron un trabajo que recogía una visión de conjunto de los enfoques CLIL en el ámbito europeo mediante la recopilación de reflexiones de

los profesionales implicados en estos programas. En concreto, a la pregunta de cuáles eran los principales fines que persigue CLIL, sus respuestas fueron las siguientes: (I) el fomento a la diversidad lingüística; (II) el estímulo al aprendizaje de lenguas; (III) el aumento de las aptitudes del alumnado; y (IV) la internacionalización.

1.6.4. Una metodología educativa única.

Otro de los fundamentos básicos que apoyan este enfoque, es la aplicación de una metodología que debe ser suficientemente flexible como para combinar dos formas variadas en las que llevamos a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje, -la de una lengua extranjera y la de una DNL-, en común.

Georgiou (2012):

Another principle is that the implementation of CLIL requires a particular educational methodology, which is derived from a fusión of the methodology used for language learning and the specific methodology used for the teaching of the particular subject that is taught through CLIL (for example simulations and role plays for life skills; hypothesis formation, experiment implementation, and report writing for science; or field trips for geography) (p.499).

Ello conlleva, desde el principio de la planificación didáctica, un gran esfuerzo por parte del docente para articular las tareas, la asignación temporal, la organización del material o la distribución del alumnado entre otras acciones, de forma que se favorezca el desarrollo armónico metodológico citado anteriormente. En consecuencia, la metodología CLIL se puede considerar como ecléctica al hacer uso de una variedad de

procedimientos didácticos procedentes de distintas materias o áreas. Ello nos va a dar la oportunidad de trabajar los contenidos de la unidad desde diferentes perspectivas, adaptándonos a las necesidades del alumnado así como a sus modos o estilos de aprendizaje.

1.6.5. El papel del docente en CLIL

Para poner en práctica los principios esenciales descritos en el apartado anterior, obviamente los docentes requieren de una formación didáctica que se sustente al menos en tres fundamentos centrales, a saber, el conocimiento de la segunda lengua, el conocimiento de la DNL y la metodología CLIL (Hillyard, 2011). Precisamente el conocimiento de la metodología CLIL es una de las competencias del docente, - identificadas para cumplir con los principios CLIL-, que están claramente definidas en *The CLIL teacher's competencies grid* (Bertaux, Coonan, Frigols-Martín, & Mehisto, 2009) quedando resumidas como siguen (Mehisto et al., 2008):

- Knowledge of methodology for integrating both language and content.
- Ability to create rich and supportive target-language environments.
- Ability to making input comprehensible.
- Ability to use teacher-talk effectively.
- Ability to promote student comprehensible output.
- Ability to attend to diverse student needs.
- Ability to continuously improve accuracy (pp. 232-236)

De esta manera, a las habilidades ligadas a la creación de un ambiente que favorezca el aprendizaje en la L2, atendiendo a la diversidad del alumnado a través de

un lenguaje eficaz y unos contenidos comprensibles en la búsqueda de la corrección y la producción en la L2 de un modo inteligible, los autores añaden una habilidad más vinculada a la motivación por aprender algo nuevo que conlleve un cambio de actitud en los docentes ante los retos que supone llevar a cabo un programa CLIL. A partir de las competencias citadas, resulta destacable como este enfoque pedagógico comparte rasgos con las teorías de aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras, basadas en unos procedimientos básicos que consisten en la presentación inicial de información, la interacción y tratamiento posterior de los contenidos y la producción final en el idioma extranjero, es decir, input-interacción-output (Gass & Mackey, 2007). En relación con este esquema conceptual primordial, Meyer (2010) lo adapta al paradigma CLIL introduciendo el concepto de andamiaje, *-scaffolding-*, como procedimiento intermedio que sirve para estructurar y configurar una construcción intelectual, lingüística y comunicativa posterior (véase figura 17). El papel del docente pasa, en consecuencia, por articular las diferentes fases del proceso de enseñanza-aprendizaje tal y como se muestra en el esquema elaborado por el autor.

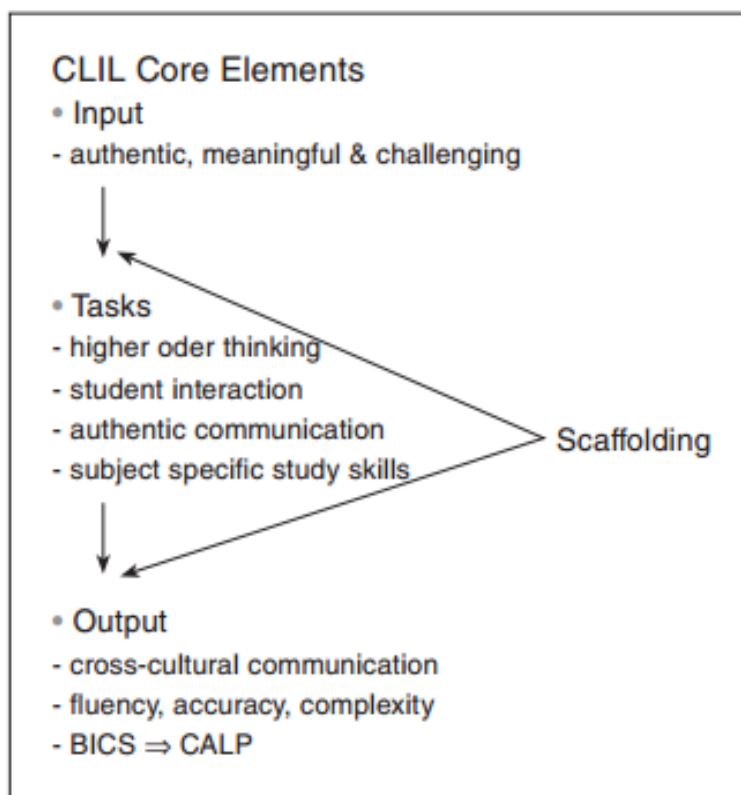


Figura 17. Elementos principales en CLIL. Adaptado de “Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies” por O. Meyer, 2010, *Pulse*, 33, 11-29.

Cabe destacar, en principio, las coincidencias conceptuales de los dos últimos esquemas significativos descritos en este apartado relativas al tratamiento de la información, ya sea en la presentación del conjunto de datos que se exponen principalmente al inicio de la unidad formativa, -input-, como en el producto resultante del proceso de interacción y negociación de significados, -conocido como output-. Centrándonos en las estrategias asociadas al proceso de enseñanza y aprendizaje en CLIL expuestas por Meyer (2010), en la figura 17, el autor identifica tres fases cruciales a la hora de desarrollar CLIL de manera satisfactoria, a saber, *input-tasks (scaffolding)-output*. En la primera fase, se sugiere la selección de los contenidos a tratar con un perfil significativo, auténtico y estimulante que conecte con los centros de interés de los

alumnos y les ayude a resolver problemas de su ámbito cotidiano. De acuerdo con Leung (2005), el input debe estar previamente planificado desde un currículo integrador, orientado a la enseñanza de contenidos mediante una L2, lo que va a permitir al alumnado usar un nuevo repertorio gramatical y léxico en un segundo idioma que estimule su conocimiento de la DNL a la vez que su aprendizaje en otra lengua. De este modo, y siguiendo también a Mehisto et al. (2008), el docente debe poner en contacto al alumnado con los contenidos que van a trabajar de manera continua y prolongada, con el fin de que este se familiarice lo antes posible con esta nueva información, la conecte con sus conocimientos y experiencias previas y la ensamble en nuevos esquemas conceptuales que deberá asimilar a lo largo de las sesiones progresivamente. En otras palabras y, de acuerdo con Gass (1997), no basta con la identificación o comprensión inicial de los contenidos presentados, sino que hay que realizar esfuerzos por deconstruir tales contenidos y conseguir una plena asimilación de estos. En esta línea, Krashen (1985) establece en su Hipótesis del Input, que para poder asegurar una comprensión plena y significativa de los contenidos, es necesario que la información sea transmitida al alumnado de modo abundante y comprensible. Por ello, para ser capaz de organizar toda esta nueva información, el docente ha de estructurar los contenidos constructivamente mediante una serie de actividades y tareas, que constituyen la segunda fase, a juicio de este autor, del proceso de enseñanza y aprendizaje en CLIL. A tenor de lo cual, resulta obvio que los alumnos necesiten apoyo y respaldo por parte del docente a lo largo de la unidad para manejar, trabajar y asimilar los contenidos expuestos desde las primeras sesiones. De acuerdo con Bentley (2010), el andamiaje o *scaffolding* es un procedimiento recurrente en CLIL que ayuda a resolver los problemas de los alumnos simplificando su comprensión, tratamiento y/o ejecución por medio de estrategias o recursos explicativos y aclaradores para ellos. Entre ellos, son reseñables las repeticiones, las paráfrasis, el

desmenuzamiento de tareas complejas en micro tareas, la dotación de medios alternativos para resolver los problemas propuestos inicialmente o los cambios de ritmo, entre otros ejemplos. Este apoyo puede reducirse de manera proporcional según la capacidad progresiva de los aprendices para usar significativamente los contenidos propuestos. En opinión de Meyer (2010), el proceso de andamiaje esencial para cumplir tales requisitos debe cumplir tres funciones esenciales:

(Meyer, 2010):

1. It reduces the cognitive and linguistic load of the content/input (= *input-scaffolding*) which means that scaffolding helps students understand the content and language of any given material.
2. It enables students to accomplish a given task through appropriate, supportive structuring.
3. Scaffolding also supports language production (= *pushed output*) by providing phrases, subject-specific vocabulary and collocations needed to complete assignments. It helps students to verbalize their thoughts appropriate to the subject matter. In other words, scaffolding done right will boost students' cognitive academic language proficiency (CALP) (p. 15).

En síntesis, la reducción de las dificultades cognitivas y lingüísticas que conlleva el manejo de estos contenidos, la ayuda en el cumplimiento de las diferentes tareas y su posterior producción comunicativa junto con su consiguiente fomento cognitivo competencial, son las principales ventajas del proceso de andamiaje realizado por el docente. En la última función descrita, se menciona el concepto de CALP, vinculado a los procesos cognitivos implícitos en el tratamiento de la información en vías de su

posterior aprendizaje. Ello evidencia la relevancia de las teorías de Cummins (1980) a la hora de sentar las bases pedagógicas de CLIL no solo en el fomento del lenguaje académico sino también en el desarrollo del lenguaje interpersonal y social (BICS). Por ello, es necesario subrayar la necesidad de estructurar la enseñanza de contenidos asociados a una DNL en otro idioma mediante el fomento de destrezas cognitivas así como de interacciones personales con fines comunicativos. De hecho, este proceso de andamiaje no debe ser implementado únicamente por el maestro, pues como señala Van Lier (1996) el apoyo entre iguales o *peer scaffolding*, tiene una gran repercusión en el alumnado, -ya sea en términos lingüísticos o extralingüísticos-, para promover el proceso de construcción en común de nuevos contenidos formales y significativos cuyos resultados culminarán con su posterior producción comunicativa. En este sentido, se introduce una doble dicotomía en la naturaleza del apoyo o andamiaje, por un lado, el sustentador de ese apoyo, que puede ser el docente, *teacher scaffolding*, o los propios alumnos, *peer scaffolding*. Por otro lado, el origen de esa ayuda también puede ser lingüística o extralingüística. Asimismo, Coyle et al. (2010) aluden a una doble tipología en este tipo de ayuda, ya sea lingüística o cognitiva. De esta manera, la adaptación y simplificación de textos para trabajar con los alumnos sería un ejemplo del primer tipo mientras que la gradación de las tareas según su complejidad cognitiva constituye una muestra del segundo tipo. En ambos casos, el profesorado debe tener en cuenta las características de los alumnos así como sus ideas previas acerca de los temas a tratar (Estepa Giménez, 2003). Para este fin, es preciso que los maestros potencien en el aula las actitudes críticas y reflexivas de los estudiantes, ya que esto puede facilitar la adquisición de los contenidos abordados (Cuenca López, 2014).

Dale & Tanner (2012) ofrecen otra clasificación en función del momento de aprendizaje en el que se encuentre, y que guarda bastante similitud con los detallados

anteriormente, -véase figura 17-. De este modo, identifican tres tipos de apoyo distintos, a saber, receptivos, transformacionales y productivos. A tenor de lo cual, mientras que los primeros suelen utilizarse para favorecer la comprensión de la nueva información transferida, los segundos se emplean para ayudar a los alumnos a deconstruir y reorganizar los contenidos de diversas formas y finalmente los últimos son los más recurrentes para contribuir en la elaboración o composición de productos nuevos basados en las actividades y tareas realizadas previamente. En esencia, este tipo de recurso, facilitado en las sesiones CLIL, impulsa un aprendizaje múltiple no solo ligado a los contenidos específicos sino también a diversas competencias que ayudarán al alumno a organizar su propio aprendizaje, identificar las ventajas e inconvenientes encontrados en este proceso instructivo y tomar conciencia de su nivel de progresión tanto en la DNL, como en una segunda lengua y en sus propias habilidades de aprendizaje. En palabras de Long (1996), quien estableció la Hipótesis de la Interacción, la producción de emisiones eficaces en otro idioma es el resultado de los procesos de negociación e interacción comunicativos de los aprendices así como de sus reajustes y modificaciones acaecidos en el proceso transformacional de su aprendizaje. Fruto de este proceso educativo, los alumnos deben sentirse más seguros para abordar los contenidos de manera más autónoma y espontánea al haber sido entrenados en el tratamiento de la información desde múltiples perspectivas y por medio de una gran variedad de recursos y plataformas. Como resultado, encontramos a aprendices que deben sentirse más motivados al poder aplicar este nuevo conocimiento en diferentes contextos comunicativos, siendo conscientes tanto de los procesos cognitivos inherentes en el desarrollo de estas tareas, como de los distintos puntos de vista asociados según los valores y creencias de los interlocutores, ya sean directos o indirectos. De acuerdo con esta valoración, el alumnado de programas CLIL debe desarrollar finalmente la capacidad para interactuar libremente en otro idioma, hacer

uso de sus habilidades competenciales, -ya sean comunicativas, cognitivas, culturales o ligadas a una DNL-, con el fin de negociar el significado de sus producciones y conseguir comunicarse de un modo preciso, fluido y eficaz. En este sentido, la versatilidad de los materiales empleados, la gradación en dificultad de las tareas propuestas o el desafío resolutivo asociado a la corrección de errores conlleva un proceso de deconstrucción y reflexión de los contenidos abordados que da pie a formas más precisas de comunicación, lo que en palabras de Swain (1995) se conoce como *"pushed" output*.

A modo de resumen, Barnard (2014) nos ofrece esta panorámica ligada a la investigación en el aprendizaje de segundas lenguas que presenta una gran correlación con esquemas anteriores, pues se basa en el modelo input-interacción-output, descrito en este apartado.

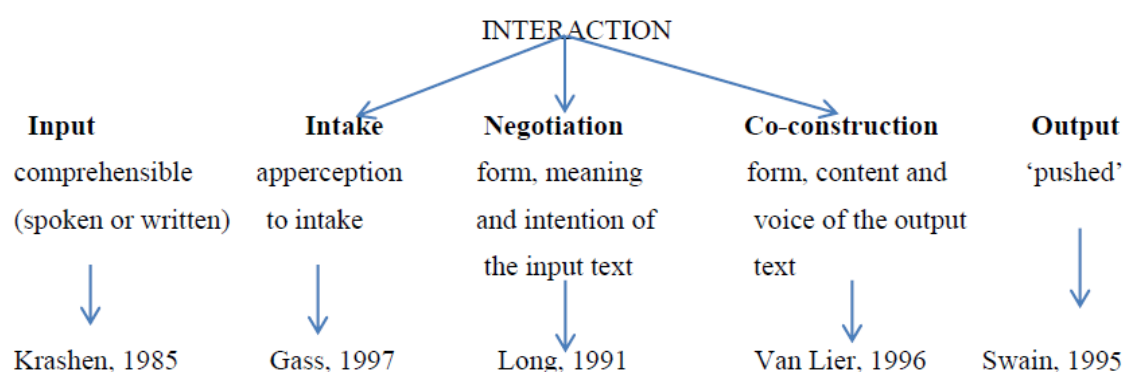


Figura 18. Modelo de aprendizaje de segundas lenguas aplicado en CLIL. Adaptado de "English medium instruction in Asian universities: Some concerns and a suggested approach to dual-medium instruction" por R. Barnard, 2014, *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 10-22.

En este sentido, la presentación de la información de un modo comprensible junto con la asimilación progresiva, la negociación del significado, la construcción en común y su posterior producción comunicativa son piezas claves en los fundamentos pedagógicos de CLIL.

1.6.6. Estrategias cognitivas y tareas en CLIL

Tal y como mencionamos en el apartado anterior, las destrezas cognitivas juegan un papel crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje en CLIL, siendo uno de los cuatro pilares sobre los que se sustenta CLIL (Coyle, 1999) . En consecuencia, resulta indispensable planificar su desarrollo a lo largo de las unidades a través de diversas actividades y tareas. Si partimos del modelo previo basado en la presentación de nueva información, interacción con la misma y posterior producción, es decir, input-interaction-output, nos será menos complicado su aplicación didáctica.

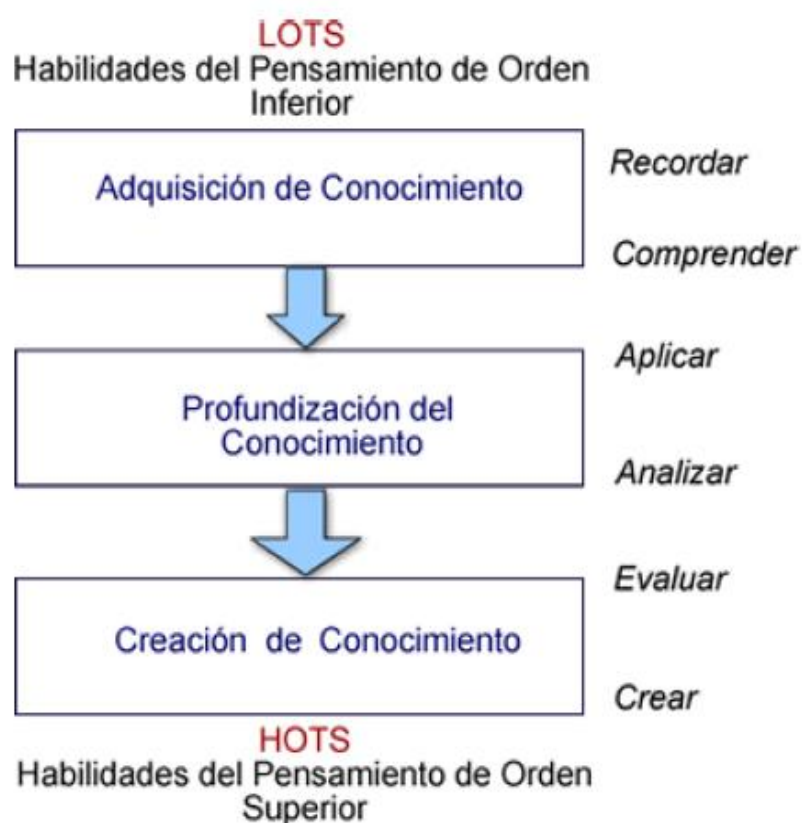


Figura 19. Estrategias cognitivas en el proceso de aprendizaje. Adaptado de “Taxonomía de Bloom para la era digital” por A. Churches, 2009, *EduTEKA*, recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>.

De hecho, de acuerdo con Churches (2009) existe una secuenciación en la práctica y desarrollo de tales estrategias cognitivas durante el proceso de aprendizaje que oscilan desde las Habilidades de Pensamiento de Orden Inferior (LOTS) hasta las Habilidades de Pensamiento de Orden Superior (HOTS), tal y como se puede ver en la figura 19. Obviamente, la secuencia de destrezas cognitivas sigue una gradación en dificultad que conlleva su uso de manera ascendente. Según Anderson & Krathwohl (2001) se pueden fundir ambos esquemas conceptuales para conseguir una mayor concreción curricular en el desarrollo y planificación didáctica en CLIL. En consecuencia, analizando la figura 19 atentamente, podremos comprobar como la adquisición de conocimiento coincide con el desarrollo de estrategias tales como recordar y comprender, indispensables a la hora de profundizar en un aprendizaje más significativo, pues se considera esencial conectar la nueva información con las experiencias y actitudes ya vividas por el alumnado, lo que le ayudará no solo a recordar tales vivencias sino también a comprender los nuevos contenidos. Tales estrategias cognitivas van asociadas a una serie de actitudes y roles que el docente puede emplear para ayudar a desarrollar de manera progresiva estas destrezas, como la creación de un clima de confianza y respeto, la aportación de anécdotas propias con las que alentar al alumnado o la incitación a la comunicación en la L2 en el aula.

Otro de los fines educativos para la adquisición de conocimiento entre los aprendices es el fomento de la comprensión. Para ello, la repetición, la ejemplificación y la explicación resultan fundamentales para captar su atención inicialmente. Una vez percibidos sus significados, es necesario impulsar otras tareas como la clasificación, las comparaciones o la inferencia y resumen de sus rasgos principales para impulsar su comprensión. Las preguntas reiterativas o las demostraciones a lo largo de las sesiones son otras actividades asociadas a la comprensión entre el alumnado. Por supuesto, es necesario el uso de una gran variedad de materiales, como veremos en el siguiente

apartado, para lograr su interés, contextualizar la nueva información y facilitar su entendimiento, como por ejemplo, visuales, TIC o material manipulativo, entre otros.

Conforme el proceso de aprendizaje va avanzando, la complejidad de las tareas aumenta de modo proporcional (Coyle et al., 2010; Navés Nogués, 2002; Numrich, 1989). Por este motivo, una vez entendida la información, los aprendices deben saber aplicarla en diferentes contextos y tareas. La explicación mediante instrucciones precisas por parte del docente así como el cotejo constante de las tareas asignadas supone un apoyo indispensable en este proceso y redundará en la ejecución y éxito final de los alumnos. De este modo, la planificación de las sesiones adaptada a las diferentes necesidades, ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos garantiza la atención a la diversidad indispensable para su efectiva puesta en práctica. Durante el transcurso de las sesiones, el análisis no sólo de los contenidos vinculados a la DNL, sino también de los lingüísticos, culturales y cognitivos servirán a los alumnos para avivar en ellos la curiosidad por organizar su propio aprendizaje. Ello les permitirá identificar los instrumentos y habilidades que mejor funcionan para procesar la información, analizar sus ritmos y estilos de estudio tanto fuera como dentro del aula, examinar sus relaciones con el docente y resto de compañeros, reconocer las dificultades encontradas y aprender a superarlas, promoviendo el éxito futuro en su ámbito educativo.

En síntesis, el análisis de la nueva información lingüística, extralingüística y sociocultural desde diferentes perspectivas, facilita la discriminación de los procesos cognitivos asociados así como de los progresos realizados a lo largo de las sesiones desarrolladas. En esta fase de adquisición de contenidos, los aprendices deben poner en práctica habilidades de pensamiento de orden superior vinculadas al análisis, evaluación y creación de constructos significativos comunicativos. De esta manera, tras la introducción y comprensión de nueva información, los aprendices deben iniciar un

período de profundización del conocimiento basado en la negociación de significados, la interacción comunicativa, el aprendizaje cooperativo o el apoyo entre iguales.

En el enfoque por tareas, *-task-based approach-* habitualmente aplicado en el modelo integrador de enseñanza de lengua y contenidos, CLIL actúa como puente de unión para la descomposición y deconstrucción de la información a la vez que estimula la autonomía del aprendiz en el ejercicio activo de sus responsabilidades. En consecuencia, la atención está focalizada en el alumno, responsable de su propio aprendizaje, quien debe ser consciente de las estrategias y habilidades necesarias para poder realizar las tareas propuestas. Las habilidades cognitivas ligadas al tratamiento analítico de la información se basan en la redistribución de los contenidos atendiendo a determinados rasgos clasificatorios, la diferenciación de éstos en función de patrones comparativos inferidos a partir de sus prácticas de aprendizaje o la atribución de determinadas particularidades según el contexto de aprendizaje analizado o la perspectiva sociocultural adoptada. La evaluación como destreza cognitiva requiere una reflexión consciente sobre la funcionalidad de los contenidos a tratar, lo que implica examinar críticamente la aplicación de los conocimientos y aptitudes desplegadas en el proceso de aprendizaje a partir de la realización de diversas actividades que darán como resultado nuevos constructos comunicativos. Estas tareas tales como la resolución de problemas o la realización de actividades manipulativas y experimentales, entre otras, supone el progreso del alumno hacia un plano de desarrollo potencial que puede llegar a alcanzar mediante la interacción entre los componentes de este contexto. Como consecuencia de la práctica y aplicación de las destrezas cognitivas descritas, el aprendiz debe ser capaz de planificar, elaborar e implementar nuevos constructos comunicativos basados tanto en la asimilación de contenidos ligados a una DNL como a la aplicación de habilidades de pensamiento de orden inferior y superior, LOTS y HOTS, desde una perspectiva

globalizadora, integradora y práctica que permita articular la experiencia y los conocimientos que tiene cada aprendiz con ámbitos de conocimiento y competencias nuevas. Este aprendizaje activo del alumno debe ser orientado por el docente, en todo momento, mediante la planificación detallada de los estándares que se deben lograr, la programación de tareas adaptadas a la progresión competencial del alumnado, la distribución del alumnado de acuerdo con los principios de heterogeneidad, aprendizaje cooperativo y efectividad grupal, el manejo de materiales según diferentes parámetros espaciales, temporales o secuenciales así como la motivación del alumnado promovida a través del incremento de su seguridad, confianza y autonomía.

1.6.7. Materiales y recursos en CLIL

Uno de los elementos que ayudan en la tarea docente y resultan indispensables para el desarrollo del proceso de aprendizaje entre el alumnado son los materiales y recursos. Existe una conexión implícita entre los materiales empleados, las actividades ligadas a su práctica y el grado de adquisición de conocimientos conseguido por los aprendices. De hecho, desde la perspectiva CLIL se apuesta por el empleo de una extensa gama de recursos como fuente catalizadora y generadora de conocimientos. Entre sus funciones principales destacan las de ayudar a activar los conocimientos previos que poseen los aprendices, contextualizar los contenidos desde diferentes puntos de vista, organizar los contenidos para su mejor asimilación, articular las estrategias cognitivas a lo largo de las sesiones, fijar los ritmos de aprendizaje, promover la participación y motivación del alumnado, favorecer la elaboración de nuevos constructos e impulsar una reflexión crítica sobre el grado de aprendizaje conseguido, entre otras muchas. Siguiendo el paradigma CLIL, las cualidades que mejor se valoran en los materiales CLIL son las que figuran en el esquema visual número 20. En síntesis, los pilares sobre los que se

asienta el paradigma educativo CLIL, cultura, comunicación, contenido y cognición, son, a su vez, los criterios que los docentes deben adoptar para la selección, elaboración e inclusión de los materiales didácticos en su práctica docente. En este sentido, los recursos empleados en las sesiones CLIL deben cumplir una función múltiple basada en el fomento del aprendizaje de contenidos asociados a una DNL mediante el uso de una segunda lengua desde una perspectiva intercultural y atendiendo a las estrategias cognitivas subyacentes en dicho proceso.



Figura 20. Cualidades de los recursos CLIL. Adaptado de “Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies” por O. Meyer, 2010, *Pulse*, 33, 11-29.

A tenor de lo cual, resulta conveniente para los docentes de CLIL emplear una metodología híbrida (Georgiou, 2012) con la que fusionar el uso de materiales asociados a una DNL circunscritos en tareas comunicativas en una L2. Para ejemplificar esta idea, en las sesiones bilingües de Ciencias Sociales en un país no anglófono como España es recomendable el manejo de los siguientes materiales asociadas a esta área: brújulas, cintas métricas, colección de reportajes y películas significativas, archivo de documentos,

globos terráqueos, mapas, planos, atlas, maquetas, entre otros (Hernández Cardona en Miralles Martínez, Gómez Carrasco, Sánchez Ibáñez y Prieto Prieto, 2012) para que el alumnado pueda manipular, aplicar e inferir cuáles son sus finalidades y posibilidades de reproducción, pudiendo establecer, de este modo, similitudes y diferencias desde múltiples ópticas. Este análisis comparativo sirve al docente como piedra de toque en el fomento de la adopción de enfoques globalizadores, dinámicos y tolerantes, entre otras funciones. Además, otra ventaja de integrar estos materiales en el aula es el fomento de un enfoque intercultural, pues la introducción de recursos auténticos con fines educativos impulsará la inferencia de puntos de vista socioculturales en torno a un determinado tema. Por ello, el nivel de autenticidad y desarrollo intercultural de los recursos empleados en CLIL es uno de los parámetros que deben ser tenidos en cuenta no solo por docentes sino también por formadores de profesorado, legisladores educativos o autores de libros de texto a la hora de elaborar sus propuestas en torno a este ámbito. En definitiva, la integración de lengua y contenidos como uno de los principios CLIL (Georgiou, 2012), constituye una de las bases metodológicas más importantes para su implantación así como uno de los criterios básicos para la elección de materiales de diversa índole:

Meyer (2010):

The various ways of presenting subject specific matters visually (through maps, diagrams, etc.) not only allow for diversified teaching and promote visual literacy, they also enable a deeper understanding of the specific subject content and serve to illustrate and clarify complex matters presented in a foreign language (p. 14).

De este modo, la heterogeneidad y diversificación de recursos empleados en CLIL promueven una perspectiva multidisciplinar, -tanto lingüística como extralingüística-,

una visión intercultural de la realidad, y una motivación presumible entre el alumnado. Además, de acuerdo con el autor, la riqueza de materiales que deben ser aplicados durante las sesiones CLIL, debe servir de acicate para el diseño y planificación de múltiples tareas. En concreto, este criterio se asocia a la aplicación didáctica tanto de micro tareas, -juegos léxicos, lluvias de ideas, gráficos organizativos, confección de tablas y diagramas, actividades de respuesta física o TPR (*Total Physical Response*) y muchas otras-, como de macro tareas, -resolución de problemas, juego de roles, debates, experimentos, estudios de campo, exposiciones informativas, entre otros-, que conllevan una complejidad cognitiva mayor, ver apartado siguiente. Al mismo tiempo, la distribución y despliegue de recursos variados mediante diversas plataformas, -incluyendo de este modo las TIC- cumple diversas funciones, tal y como señala este autor:

Meyer (2010):

Video clips, flash-animations, web-quests, pod-casts or other interactive materials on English websites combine motivating and illustrative materials with authentic language input. They constitute a rich source for designing challenging tasks that foster creative thinking and create opportunities for meaningful language output. Such websites also provide ample opportunities for self-directed and differentiated learning, a chance for students to autonomously prepare for the next lesson, to review issues dealt with in class using a different medium/mode of presentation, or for individual portfolio work (p. 14).

En otras palabras, la motivación gracias a la aplicación práctica de diferentes recursos, -cuya versatilidad les permita ser transferidos a diferentes contextos y plataformas audiovisuales-, implica el fomento, según el citado autor, del pensamiento crítico, el aprendizaje autónomo y la producción comunicativa de contenidos asociados a

una DNL. De esta forma, se derivan dos premisas claras a la hora del empleo de materiales en CLIL; la primera es la riqueza de materiales asignados a CLIL, que deben guardar una relación distributiva en relación a su frecuencia de uso, funcionalidad y perspectiva adoptada, por la cual su proporción debe ser equitativa con respecto al resto. Ello condiciona potencialmente el empleo del libro de texto como principal material vehicular en el proceso didáctico en CLIL. La segunda, se fundamenta en que la abundancia de materiales que permiten la conversión de formatos, -de un texto a una presentación, por ejemplo-, la manipulación de recursos auténticos o la producción de elaboraciones propias requiere de grandes aportaciones de tiempo, trabajo y dedicación para llevarlo a cabo, lo que puede complicar la tarea docente sobremanera al tener, en muchos casos, que preparar sus propios materiales debido a la escasez de recursos que cumplan tales rasgos funcionales. Al respecto de ello, algunos autores muestran tres opciones, Moore & Lorenzo (2007): «a) *produce their own original materials from scratch*; b) *employ ‘undiluted’ authentic materials*; c) *adapt authentic materials in line with their teaching goals*» (p.28).

Cualquiera de las tres opciones propuestas, -producir desde cero, emplear materiales auténticos sin adaptación o adaptarlos según determinados fines educativos- acarrea una carga laboral complementaria a la lectiva como docente.

En lo que respecta al libro de texto en CLIL es preciso destacar de antemano su potencial relevancia avalada por décadas de uso como material escrito indispensable en el sistema reglado educativo tradicional. Concretamente en España, sigue constituyendo el material más solicitado entre numerosos centros educativos del país, fruto de su transcendencia popular como recurso vertebrador de la práctica docente en la mayoría de materias educativas que configuran el currículum educativo obligatorio español. La acreditada tradición de este recurso conlleva su recurrencia en las aulas de Primaria y

Secundaria motivada, además de por la aprobación popular, su probada validez e incluso, en algunos casos, por razones económicas. En esta línea, los denodados esfuerzos de las editoriales por hacer de los libros de texto un recurso atractivo tanto para familias como para los docentes los han convertido en un valor seguro en el mercado educativo. En términos formales, sus llamativos diseños en la portada como en el interior con imágenes, ilustraciones y dibujos atrayentes así como su manejabilidad y adaptabilidad, con medidas y proporciones adecuadas para el alumnado, han asegurado su éxito en las últimas décadas de escolarización. En relación a los contenidos abordados, las empresas editoriales tienen en cuenta, en mayor o menor medida, una serie de criterios a la hora de elaborar correctamente estos recursos, como pueden ser la motivación, el grado de adaptación o la claridad en la exposición informativa. En un plano más concreto, Mukundan & Ahour (2010) señalan como criterios básicos, entre otros, el fomento de una actitud positiva en el aprendiz, la aplicación de una metodología eficaz y flexible, la organización gradual y adaptada del contenido, el fomento del crecimiento cognitivo y competencial o la aportación de material complementario. La transparencia en la información transmitida, adecuada tanto a las referencias legislativas del momento, como al nivel de conocimientos de los aprendices y al perfil profesional de los docentes es una de las claves para valorar la eficacia de este material tan recurrente. Centrándonos en los programas CLIL, la tendencia mayoritaria a su uso parece retroceder en favor del manejo de una gama más heterogénea de recursos, tanto escritos como procedentes de otros formatos, audiovisuales, informáticos o instrumentales. La metodología dinámica e híbrida que promueve CLIL fundamentada en la búsqueda de la autenticidad, la maniobrabilidad o el aprendizaje experiencial e intercultural parece ser una de las principales razones para este cambio de tendencia, lo que no significa la exclusión de los libros de texto de la práctica docente, sino más bien un reparto más proporcionado en el

manejo de diferentes tipos de recursos, que afecta incluso a la misma esencia del libro de texto, ahora transferida a formato digital gracias al soporte de plataformas como pizarras o tabletas digitales.

1.6.8. Actividades CLIL

Con el fin de facilitar a los alumnos la adquisición de conocimientos en CLIL es necesario que el docente diseñe y planifique una serie de actividades adecuadas a las características personales, cognitivas y socioculturales de los aprendices así como a las peculiaridades curriculares, didácticas y contextuales que enmarcan dicho proceso. Para ello, en ciencias sociales es preciso saber de antemano según Cuenca López, Estepa Giménez y Martín Cáceres (2011) qué formación pretendemos, para qué enseñamos y cómo la desarrollamos. Por este motivo, resulta necesario organizar aspectos tan relevantes como los parámetros espaciales y temporales en los que se va a desarrollar este aprendizaje, los rasgos definitorios del alumnado en el aula, los recursos y herramientas disponibles para llevarlo a cabo, el nivel de progresión cognitiva alcanzado por los aprendices hasta ese momento y, por supuesto, el tema o temas sobre el que va a girar la unidad, módulo o bloque formativo. Es importante, a su vez, considerar si existe alguna circunstancia relevante que afecte a su diseño previsto y requiera la adopción de estrategias de compensación educativa, por ejemplo, la inclusión de un nuevo alumno en el aula o la realización de alguna actividad paralela a nivel de tramo o centro. Una vez analizados estos aspectos, resulta necesario abordar qué tipo de actividades vamos a confeccionar en torno al centro de interés seleccionado. Al respecto de esta idea, Barbero (2012) hace una distinción entre ejercicios y tareas, entendiendo por ejercicios las actividades diseñadas por el docente que prestan más atención a los aspectos más formales del lenguaje mientras que las tareas las relaciona con aquellos cometidos que se centran

en los significados de los contenidos abordados, lo cual implica una interacción del alumnado para practicar su uso y negociar qué sentido tiene su aplicación práctica.

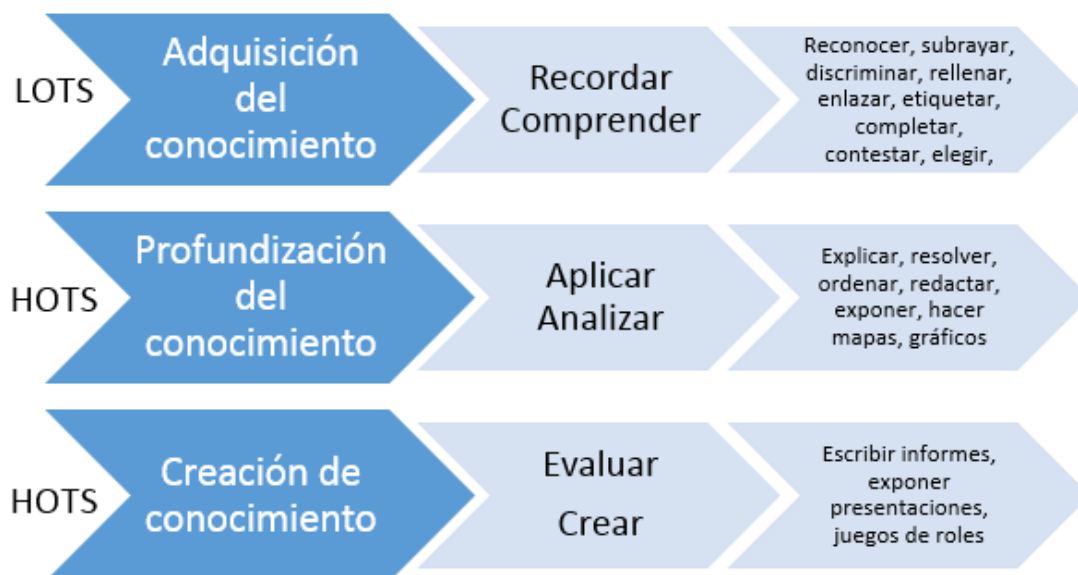


Figura 21. Despliegue de tareas y actividades en el proceso de aprendizaje CLIL. Adaptado de “Assessment tools and practices in CLIL” por T. Barbero, 2012, en F. Quartapelle (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* (pp. 38-56). Pavia: AECLIL- EACEA.

Ello conlleva la utilización de las estrategias cognitivas al igual que procesos de interacción y negociación comunicativos cuyo resultado ha de plasmarse de manera significativa y funcional. Si bien, el paradigma CLIL focaliza su atención en las tareas, en detrimento de los ejercicios, de acuerdo con la autora, ambas tienen cabida en la programación didáctica de CLIL, tal y como se puede comprobar en la figura 21. Existe, por tanto, una relación de correspondencia entre las fases de aprendizaje de lengua y contenidos educativos y la activación de las habilidades de pensamiento inferiores y superiores, -HOTS y LOTS-, desplegadas a partir de la realización de los ejercicios y tareas propuestas. Conjuntamente, se puede apreciar determinadas analogías con los modelos de programación de actividades planificados según metodologías didácticas

propias de una DNL, como por ejemplo la ligada a la enseñanza de las Ciencias Sociales, (Binaburo Iturbide & Gijón Puerta en Miralles Martínez et al., 2012). Siguiendo tal esquema conceptual, se recogen tres grupos de actividades, a saber, de iniciación y motivación, vinculadas a la exposición de conocimientos nuevos, de desarrollo, asociadas a la profundización y reorganización de la información presentada, y de síntesis, que abarca procesos evaluativos, críticos y creativos. Todo ello refleja la fusión metodológica que ofrece CLIL al combinar los planteamientos de ambas materias, - de una DNL y de la enseñanza de una L2-. En síntesis, es tarea del docente formarse en tales ámbitos, lo que debe atribuirle un dominio competencial y metodológico en ambas materias, para fomentar el éxito académico entre su alumnado.

1.6.9. Evaluación CLIL

El cumplimiento de los estándares de aprendizaje propuestos en una unidad o módulo formativo CLIL debe ser uno de los principales ejes sobre los que fundamentar la evaluación en CLIL. De este modo, el desarrollo del pensamiento crítico entre los aprendices para analizar y examinar los aprendizajes conseguidos y la localización de dificultades y facilidades encontradas en su transcurso experiencial son algunas de las premisas que envuelven este concepto. La guía y orientación del docente en este proceso de descubrimiento sirve de gran ayuda al alumnado para definir no solo la validez y eficacia de los contenidos trabajados, sino también la funcionalidad de las estrategias cognitivas aplicadas así como de las actividades y tareas realizadas. Existen tres bloques esenciales para implementar la evaluación en CLIL (Barbero, 2012).

- a) Valoración DEL aprendizaje
- b) Valoración PARA el aprendizaje

c) Valoración COMO aprendizaje

La valoración del aprendizaje implica el grado de progresión académica adquirida durante la puesta en práctica de la unidad formativa. Atiende por tanto a principios curriculares principalmente. La valoración para el aprendizaje supone una retrospectiva hacia la planificación de procesos instructivos posteriores tanto para el docente como para el aprendizaje. Presenta un carácter más formativo, lo que significa que debe estar planificada en un futuro según el conocimiento alcanzado en la unidad presente. Igualmente, debe ser permeable a posibles modificaciones didácticas fruto de las dificultades encontradas y las soluciones previstas. Finalmente, esta valoración debe afectar tanto al profesor como a sus alumnos, garantizando la reciprocidad en los acuerdos tomados. La última valoración como aprendizaje hace referencia a los procesos intrínsecos que conlleva la propia evaluación. Esto implica impregnar las sesiones CLIL de una esencia reflexiva que promueva al alumno a analizar progresivamente su nivel de conocimientos asociados a la DNL, a la segunda lengua y a su propio uso cognitivo de ambos aprendizajes. Adquiere, por tanto, una particularidad más dinámica y progresiva, al instar una constante revisión entre docente y alumnado.

Según este estudio, CLIL se focaliza más en el tercer tipo de valoración, pues conlleva una participación mayor de los aprendices, cuyas atribuciones en el aula, se ven ampliadas, en consecuencia. En este sentido, los criterios de evaluación, cuya descomposición se efectúa con la ayuda de los estándares de aprendizaje evaluables y sus descriptores, articulan esta acción evaluativa en el transcurso de las sesiones CLIL. Conjuntamente, los instrumentos de evaluación que el docente junto con los alumnos utilizan para examinar todo este ámbito suponen una gran ayuda en el intento de medir el nivel competencial y estratégico adquirido hasta ese momento. De esta manera, las

tablas de evaluación, rúbricas, cuadernos de observación, portfolios, entrevistas o cuestionarios, entre otros, constituyen una fuente de información indispensable para analizar el grado de cumplimiento desarrollado.

1.6.10. CLIL y su trascendencia internacional

Es preciso destacar, en principio, la exigua reciprocidad entre la gran repercusión que este paradigma educativo ha tenido en el continente europeo, donde surgió hace más de dos décadas, y su impacto educativo fuera de Europa. Entre otros motivos, algunos autores lo justifican debido a la implantación previa en múltiples países de programas de similares características con gran arraigo social y mucho más longevos que los asociados a CLIL

Lasagabaster & Sierra (2010):

There is a long tradition of immersion programmes in many different parts of the world (Australia, Canada, Finland, Spain, and the United States, to name a few), whereas CLIL programmes are in their infancy in many educational systems worldwide. Therefore, research studies focused on the CLIL provision are needed urgently (p. 3).

Pese a que la tendencia está cambiando y el número de países interesados en implantar experiencias en torno a CLIL está aumentando considerablemente, es presumible que se necesita más tiempo e investigación en la materia para profundizar significativamente en el paradigma CLIL. En este sentido, países con larga tradición en sistemas educativos bilingües como Canadá o Estados Unidos, continúan apostando mayoritariamente por programas de inmersión tradicionales como el *Two-way Immersion*

o el *Content-Based Instruction* cuyos resultados respaldan su continuación (Thomas & Collier, 2002). Además, de acuerdo con Genesee (2004), los fines educativos que persiguen los programas de mayor tradición en comparación con los de CLIL, difieren ligeramente, pues mientras los primeros abogan por promover una legislación educativa a favor del bilingüismo, en su sentido más amplio como en el contexto canadiense, o una mayor inclusión social, académica o laboral como en el caso norteamericano, los programas asociados a CLIL pretenden impulsar, principalmente, el perfeccionamiento de lenguas de prestigio así como el fomento del éxito académico entre el alumnado. Pese a todo, encontramos experiencias vinculadas a CLIL en todos los continentes. Para ejemplificar esto, basta con citar algunos estudios como los de Leung (2013) en Hong Kong, Smala (2012) en Australia, Pistorio (2009) en Argentina o Gustafsson et al. (2011) en Sudáfrica. Todos estos trabajos de investigación subrayan la innovación pedagógica inherente a CLIL así como la necesidad de seguir investigando en torno a este tema por su reciente incorporación educativa más allá del ámbito europeo.

Centrando nuestra atención en Europa, observamos como la extensión de CLIL ha sido, cuanto menos notable en términos territoriales, véase figura 22. En la década de los 90, se impulsó el proceso de adquisición de las lenguas en Europa mediante el *White Paper* que en 1995 informó sobre la necesidad de formación ciudadana tanto en su lengua materna como en otras dos lenguas europeas. Fruto del impacto causado por el Libro Blanco, en 2001 se promovieron sendas medidas de difusión del plurilingüismo a través del *Common European Framework of Reference* y el *European Language Portfolio*, que se constituyeron como herramientas para el fomento de los idiomas en el ámbito europeo, fijando, entre otros aspectos, los niveles de competencia lingüística en función del aprendizaje alcanzado por el individuo. El Plan de Acción de la Comisión Europea en 2003 señaló ciertas sugerencias y/o pautas organizativas encaminadas al impulso de

medidas nacionales a favor del plurilingüismo entre los estados miembros de la Unión. Como consecuencia de todo ello, en las dos últimas décadas una serie de innovaciones pedagógicas asociadas al aprendizaje de idiomas, -como es el caso de CLIL-, han adquirido una gran relevancia a lo largo y ancho de Europa y se materializaron progresivamente en los sistemas educativos de la mayoría de países europeos. A tenor de lo expuesto, podemos contemplar como una gran parte de los sistemas educativos europeos, menos los de Grecia, Turquía e Islandia, incluyen en sus planes de estudios la enseñanza de alguna DNL mediante idiomas distintos al materno, de acuerdo con el paradigma CLIL. Más concretamente, se da esta posibilidad entre un abanico de opciones dependiendo del país donde esté implementado, bien mediante un idioma estatal y uno extranjero o bien mediante uno estatal y uno de ámbito regional, que en el caso español, poseen el rango de cooficiales circunscrito a una o varias autonomías.

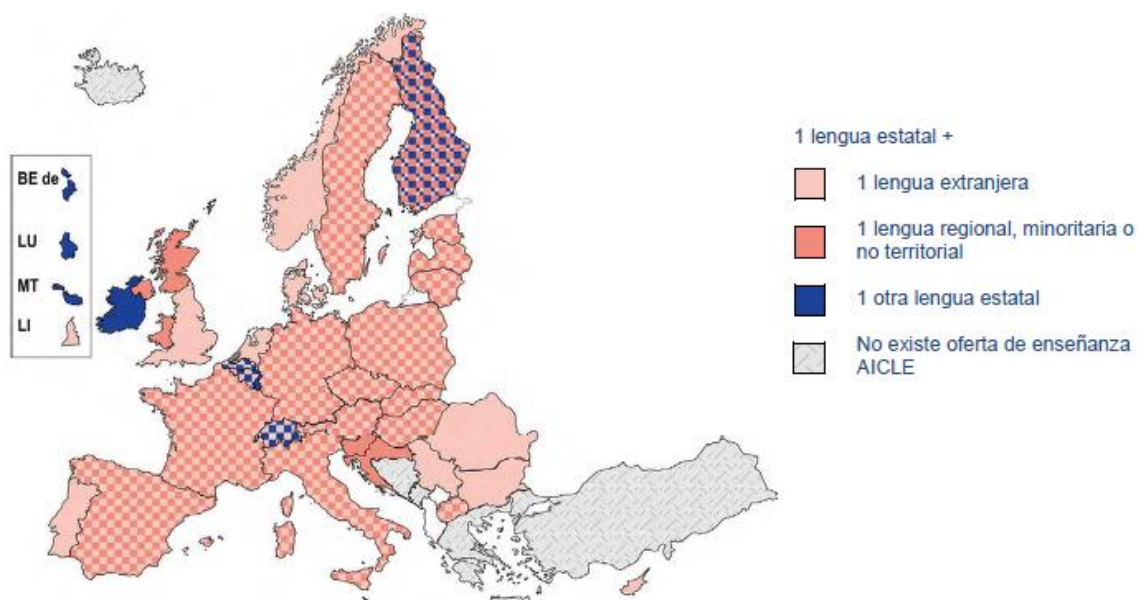


Figura 22. Programas CLIL en Primaria y/o Secundaria en Europa en 2015/16. Adaptado de “*Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017*” por EACEA, 2017, Informe de Eurydice, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Tan solo Luxemburgo, Malta y Bélgica son los países que más adeptos ha atraído este paradigma educativo y donde se ha implementado de forma mayoritaria en sus centros educativos. Con respecto al idioma seleccionado como instrumento vehicular en el aprendizaje CLIL, observamos de acuerdo con EACEA (2017), como el inglés es el más relevante, ocupando la primera posición, seguido de lejos del alemán y el francés impartidos principalmente en los países de Europa central y oriental en el primer caso y en territorios de la Europa meridional en el segundo. El español y el italiano se sitúan en las siguientes posiciones teniendo mayor transcendencia en los niveles superiores educativos, pues normalmente son concebidos como aprendizaje formativo adicional a los mencionados previamente. Otras lenguas presentan un carácter casi anecdótico en relación al total de idiomas impartidos en los sistemas educativos europeos, como es el caso del ruso, -aprendido en territorios escindidos de la antigua URSS como Lituania o Letonia-, o el danés en Islandia.

1.6.11. CLIL en España

La relevancia concedida a los idiomas en España se ha visto incrementada progresivamente en las últimas décadas. En efecto, factores decisivos como el restablecimiento democrático mediante una nueva Constitución en 1978, -que defiende las lenguas cooficiales del territorio español-, la integración de España como miembro de la Unión Europea en 1986 o el fomento del plurilingüismo desde las instituciones europeas en los últimos años son cruciales para entender este proceso. Desde una perspectiva continental, el Consejo de Europa ha promovido una defensa activa de la diversidad lingüística, influyendo enormemente en las políticas nacionales ejercidas sobre esta materia, que se muestran cada vez más abiertas y permeables a esta corriente cultural.

De hecho, una de las medidas fundamentales que supone un punto de inflexión en la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país es el acuerdo bilateral firmado con el Reino Unido para el impulso del aprendizaje del inglés en España, suscrito en 1996 entre el Ministerio de Educación y Ciencia y *The British Council*. Este convenio ha favorecido la implantación de proyectos curriculares integrados en ambos idiomas, con el objetivo de que los alumnos integrantes en ellos cursaran las etapas obligatorias de Primaria y Secundaria, adquirieran una competencia lingüística significativa en los dos idiomas y obtuvieran al final de la última etapa una doble certificación que les permitiera acometer futuros estudios en cualquiera de los dos sistemas educativos, el español o el británico. Desde la firma de este convenio, se constituyeron sucesivos proyectos bilingües en los centros de Educación Primaria españoles, que dependían inicialmente del Ministerio de Educación. De hecho, en 1998 se constituyeron secciones lingüísticas de lengua inglesa en 42 colegios públicos de Educación Primaria.

El traspaso de competencias educativas a las comunidades autónomas supuso la transferencia a los gobiernos regionales de la potestad de actuación, mantenimiento y desarrollo en materia educativa. Este incremento de sus funciones legislativas incluía, en consecuencia, la sostenibilidad del citado convenio así como su continuación en la etapa de Secundaria. Otra de las consecuencias que conllevó el traspaso competencial fue la implantación de sistemas educativos autonómicos singulares cuya base legislativa era similar, pero que divergían en la concreción curricular de sus propuestas. En consecuencia, las leyes educativas nacionales, auspiciadas bajo el amparo constitucional, han servido de plataforma para la instauración de sistemas educativos autonómicos paralelos a la vez que, en ocasiones, divergentes entre las regiones españolas. En este sentido, leyes como la Ley Orgánica sobre el Derecho a la Educación (LODE, 1978), la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990, la Ley Orgánica de

Educación 2/2006, de 3 de mayo (LOE) o la Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) han sido utilizadas como marco legislativo regulador del derecho esencial a la educación a la vez que como plataforma para la interpretación legislativa de dicho referente, de acuerdo con los parámetros e intereses autonómicos correspondientes.

Por consiguiente, podemos comprobar cómo en los últimos años se han desarrollado diferentes programas educativos, incluidos los plurilingües, que promueven el bilingüismo como eje vertebrador y transversal entre las distintas etapas educativas en favor del aprendizaje de lenguas europeas como el inglés, el francés o el alemán, entre otros. De este modo, tanto en el sector público como en el privado o privado concertado, se ha incrementado de manera exponencial, el fomento por el plurilingüismo a través de nuevos enfoques tales como CLIL, o AICLE en español. Todos estos proyectos, han sido respaldados, en mayor o menor grado, por las distintas entidades gubernamentales europeas, nacionales o autonómicas, que han promovido su desarrollo desde diferentes ámbitos. De esta manera, el interés por la formación al profesorado en lo relativo al enfoque CLIL muestra su grado de implicación y compromiso. Claro ejemplo de ello son los cursos de formación, los seminarios, los grupos de trabajo, los proyectos internacionales o las estancias en el extranjero impulsados desde las distintas administraciones. Asimismo, en numerosos escenarios educativos se han contratado auxiliares de conversación ingleses, franceses y alemanes, entre otros, para promover tanto el desarrollo lingüístico y sociocultural de profesores y alumnos con personal nativo como el incremento competencial en una L2. Los campamentos vacacionales de inmersión lingüística, así como otras experiencias de este tipo, -cine en V.O, obras de teatro, visitas teatralizadas, entre muchas otras-, muestran el grado de implicación de las administraciones por estos planes.

En síntesis, se puede afirmar que a través del enfoque CLIL en nuestro país se han desarrollado propuestas a favor del aprendizaje de lenguas extranjeras (Ruiz de Zarobe, 2010). Esto no quiere decir que todos los objetivos propuestos se hayan cumplido en su totalidad y que, en consecuencia, nuestros alumnos puedan ser calificados como bilingües una vez acabados sus estudios obligatorios. De hecho, existen estudios que señalan ciertos aspectos a perfeccionar en la organización de estos programas, lo que evidencia que el sistema es mejorable y debe ser revisado paulatinamente (Gallardo del Puerto y Martínez Adrián, 2013). En el análisis del desarrollo autonómico de CLIL, observamos como la tradición bilingüe de algunas autonomías como Cataluña, País Vasco y Galicia, avaladas por la citada Constitución de 1978 ha favorecido su implementación de un modo más dinámico y articulado. Otras regiones como Andalucía mediante el Plan de Fomento del Plurilingüismo, Extremadura con los Proyectos de Sección Bilingüe o Madrid a través del Programa de Colegios Bilingües han sido también punteras en la implantación de tales proyectos. En la actualidad, este paradigma educativo se está desarrollando en las comunidades autónomas españolas de manera progresiva lo que nos proporciona distintos modelos CLIL objeto de estudio, contraste y análisis (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster Herrarte, 2010).

1.6.12. CLIL en la Región de Murcia

En la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia se han implantado políticas en las últimas décadas que han impulsado el aprendizaje de varios idiomas en las etapas educativas obligatorias. Los primeros pasos en esta dirección comienzan a raíz del Convenio de Colaboración promovido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y el British Council el 1 de febrero de 1996 que permitió la adhesión de dos centros de la comunidad a un proyecto curricular bilingüe, CEIP Infante D. Juan Manuel de Murcia y

CEIP José María Lapuerta de Cartagena. Estos centros desarrollan un currículo bilingüe cuyas horas lectivas en inglés alcanzan el 40%, y permiten al alumnado obtener paralelamente los títulos académicos españoles y británicos y la posibilidad de continuar sus estudios al acabar la ESO en cualquiera de los dos países. Debido a los buenos resultados del programa, -como se observa en el informe de la evaluación externa e independiente publicado en 2011, y en el porcentaje de aprobados superior al 90% en las pruebas del sistema educativo británico, IGCSE-, se impulsó la renovación del convenio el 18 de abril de 2013. En la actualidad, un instituto de la Región de Murcia se ha adherido también al proyecto, el IES Los Molinos de Cartagena.

Por lo que respecta a los centros de Infantil y Primaria, en 2009, se instauró el programa «Colegios Bilingües Región de Murcia» (CBM), a través de la Orden de 25 de mayo del mismo año, cuya principal finalidad era el impulso al plurilingüismo y la integración cultural bilingüe. Sucesivas órdenes actualizarían la anterior para facilitar el acceso de nuevos centros a este programa, como la Orden de 18 de abril de 2011 o la de 11 de febrero de 2013. De este modo, se establece que el número de horas a la semana impartidas en la L2, debía ser igual, al menos, a un cuarto del horario lectivo semanal. Además se va ampliando gradualmente la oferta bilingüe tanto a colegios de Educación Infantil y Primaria públicos como a los centros privados concertados que voluntariamente quieran adherirse. Asimismo, con el fin de instaurar este programa de manera sistematizada, la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia, propuso una implantación progresiva comenzando en primero de Primaria, y ascendiendo curso a curso hasta completar la etapa.

A continuación presentamos la relación de centros adheridos al programa CBM desde su año de inicio en 2009 hasta 2013:

En 2009, 25 centros se adscribieron al Programa, a saber, 22 CEIP y 3 CC.

En 2010, 26 nuevos centros participaron, concretamente 21 CEIP y 5 CC, que a los 25 centros ya existentes hacen un total de 51 centros (43 CEIP y 8 CC).

En 2011, 31 centros se incluyeron en esta red de centros (23 CEIP y 8 CC), que sumados a los 51 centros ya adscritos suponen 82 centros en total (66 CEIP y 16 CC).

En 2012, 31 centros más decidieron formar parte de este Programa (23 CEIP y 8 CC), que conjuntamente con los que ya estaban funcionando sumaban 113 centros (89 CEIP y 24 CC).

En 2013, 30 nuevos centros, 20 CEIP y 10 CC, también se adscribieron resultando en su totalidad la cantidad de 143 centros, (109 CEIP y 34 CC).

A partir de la Resolución de 2 de junio de 2014, se define un nuevo programa de enseñanza bilingüe español-inglés para centros de Educación Primaria públicos y privados concertados llamado “Sistema de enseñanza bilingüe español-inglés” o SEBI. Este programa incluye varias modalidades, -inicial, intermedia o avanzada-, en función del número de horas de enseñanza de lengua extranjera o DNL (disciplinas no lingüísticas), con el fin de ajustarse a los distintos contextos de los centros educativos de la Región de Murcia. La modalidad inicial se basa en la enseñanza del área de Lengua extranjera así como la de Ciencias de la Naturaleza empleando el inglés como lengua vehicular. La modalidad intermedia consta, además de las dos áreas citadas en la inicial, de al menos una de las siguientes materias:

- Educación física.
- Religión y Valores sociales y cívicos.

- Educación artística. En al menos uno de los dos lenguajes que la integran: lenguaje musical (cursos 1.º a 6.º) o lenguaje plástico (cursos 1.º, 2.º y 3.º).

- Un área del bloque de libre configuración autonómica, en los cursos 4.º, 5.º y 6.º.

La modalidad intensiva, implica el aprendizaje de las áreas contempladas en la modalidad inicial, y una de las siguientes opciones en cada uno de los cursos:

- Al menos una de las áreas de la modalidad intermedia, Ciencias sociales y Matemáticas.

- Dos de las áreas de la modalidad intermedia y cualquiera de las siguientes áreas: Ciencias sociales o Matemáticas.

Por todo ello y conforme a la figura 8 se puede vincular la etapa de Primaria bilingüe de la Región de Murcia con los programas asociados a CLIL de larga duración y baja intensidad, en el cuadrante inferior derecho de la figura, esto es, aquellos que incluyen la enseñanza de una o varias DNL (Disciplinas no lingüísticas).

Conjuntamente, mediante la misma resolución se convocó la adscripción a este programa a nuevos centros de Educación Primaria que cumplieran los requisitos especificados, en las modalidades inicial e intermedia. En consecuencia, el curso 14/15, 80 centros se adhirieron al SEBI, 40 CEIP y 40 CC, mientras que en el curso 15/16 lo hicieron 31 centros más, 18 CEIP y 13 CC. Otra de las características de los programas murcianos es su conmutabilidad, pues permite el cambio de un proyecto a otro. Esta posibilidad se materializó mediante la Resolución de 5 de junio de 2014 y permitió que 78 centros adscritos al CBM se incorporasen al nuevo programa SEBI. En total, de los 223 centros incluidos en los dos programas, CBM y SEBI en el curso 14/15, 65 centros lo estuvieron al CBM (49 CEIP y 16 CC) y 158 al SEBI, -(100 CEIP y 58 CC, compuestos

por 60 CEIP y 18 CC transformados, más 40 centros públicos y 40 concertados, de nueva incorporación)-. En el curso 15/16 se ha producido una nueva modificación en la regulación del sistema bilingüe en la Región de Murcia, ya que los centros inscritos al CBM (49 CEIP y 16 CC) han sido adscritos de oficio al SEBI por la Consejería de Educación según la Orden de 15 de junio de 2015, unificando ambos programas en el SEBI. Además, se han incorporado 32 centros nuevos al SEBI, por lo que, en total las cifras son de 255 centros de Educación Primaria (168 CEIP y 87 CC) lo que supone aproximadamente el 50% del conjunto de la Región, y alrededor de 36000 alumnos matriculados. En 2016, con el nuevo sistema SELE (Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras) de acuerdo con la Orden del 3 de junio de 2016, se extendió la red de centros a 276 sumándose 21 centros más, de los que 15 son CEIP y 6 son CC.

En 2017, en el sistema SELE, los centros bilingües alcanzan la cifra de 356, ya que se han sumado 80 nuevos centros, 63 CEIP y 17 CC, por lo que el total de centros públicos asciende a 246 y el de concertados a 110.

Por tanto, en lo que se refiere al grado de aceptación y aplicación de estos programas, se puede afirmar que ha sido alta, pues hasta el curso académico 17/18, de los 521 centros que componen la red de centros de Educación Primaria en la Región de Murcia, de los que 401 son públicos y 120 privados, 356 ya imparten enseñanzas CLIL lo que supone el 68,3% del total, si bien existen diferencias entre públicos y privados, pues solo el 61,3% de los primeros son bilingües frente al 91,6% de los centros privados. En consecuencia, existe una tendencia creciente a favor de la educación bilingüe en esta comunidad autónoma que traerá consigo próximamente la incorporación progresiva a este programa del resto de centros que imparten Educación Primaria de acuerdo con la política fijada por las administraciones educativas murcianas en su estrategia + Idiomas. La meta

final que se persigue con esta iniciativa es que el conjunto del alumnado de la Región de Murcia pueda acceder a la enseñanza bilingüe a finales del año 2018.

En relación a la Educación Secundaria Obligatoria, se observa un desarrollo legislativo del sistema bilingüe en esta etapa desde hace más de una década. De hecho, en el año 2000, -y bajo las directrices del Real Decreto 942/1986, de 9 de mayo que establece las normas generales para la realización de experimentaciones educativas en centros docentes-, la Consejería de Educación instauró el 'Programa de enseñanza bilingüe en Secundaria', en la modalidad de español-francés. Este programa se constituyó en colaboración con las administraciones educativas francesas al amparo del Protocolo de cooperación firmado con el Ministerio de Asuntos Exteriores de Francia el 20 de noviembre de 2000. De este modo, la Embajada de Francia cooperaba facilitando una serie de centros franceses que quisieran asociarse con institutos españoles para agilizar la comunicación y el intercambio de experiencias educativas entre alumnos de los distintos centros. En un principio, se implantó en tres IES ubicados en las ciudades de mayor densidad de población de la comunidad, a saber: IES Miguel de Cervantes de Murcia, IES Ben Arabí de Cartagena y el IES Príncipe de Asturias de Lorca. En el curso siguiente 2001/02, se aumentó en nueve centros extendidos por toda la Región según la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación educativa del 26 de febrero de 2001. Un año después, se amplió a la modalidad Español-Inglés en el curso 2003/2004 de acuerdo a lo expuesto en la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional, Innovación y Atención a la Diversidad del 30 de marzo de 2002. Ya en el curso 2006/2007 se estableció la modalidad Español-Alemán según la Resolución de la Dirección General de Formación Profesional e Innovación Educativa del 9 de mayo de 2006. El IES Alfonso X «El Sabio» de Murcia es el único centro de

Secundaria de la Región donde se oferta esta última modalidad y permite de forma reglada la posibilidad de estudiar alemán, como segunda lengua.

En el curso 14/15, el programa, en su conjunto, consta de 101 centros adscritos, y más de 14000 alumnos matriculados, de acuerdo con la siguiente distribución:

a) Enseñanza bilingüe español-inglés: en sesenta y ocho centros.

b) Enseñanza bilingüe español-francés: en tres centros.

c) Enseñanza bilingüe español-alemán: un centro.

d) Enseñanza bilingüe mixta: Esta modalidad, que han elegido veintinueve centros murcianos, se inició en 2009 y alterna el aprendizaje de dos idiomas extranjeros, paralelamente.

La Orden de 27 de junio de 2011 actualiza la organización de las anteriores Secciones Bilingües, que pasaron a designarse, a partir de la publicación de esta orden, Programa de Enseñanza Bilingüe en Educación Secundaria. Asimismo, la Orden de 28 de mayo de 2012 acabó por concretar algunos aspectos del programa para ajustarlo al que conocemos en la actualidad. En este sentido, se prescribe que dos áreas no lingüísticas sean enseñadas en la lengua extranjera elegida, con un mínimo de cuatro sesiones lectivas, pudiéndose ampliar a cinco si no supone necesidades adicionales de profesorado. Los alumnos de Secundaria que participan en este programa deben cursar obligatoriamente, además, un segundo idioma extranjero en todos los cursos, con lo que se garantiza la educación plurilingüe. De este modo, los alumnos reciben en la modalidad bilingüe, hasta cinco sesiones lectivas de una primera lengua extranjera y tres de una segunda, además de cursar, al menos, dos DNL en la primera lengua extranjera, que en ningún caso pueden ser Lengua Castellana, Religión u otras lenguas extranjeras.

En la enseñanza bilingüe mixta, en la que se combinan dos idiomas extranjeros simultáneamente, a los alumnos se les imparte cuatro horas en cada idioma además de un área no lingüística en cada idioma. Actualmente, la Orden de 14 de mayo de 2013 regula este programa e incorpora como novedades la posibilidad de escoger la opción español/italiano a las ya previstas con anterioridad. Además, confiere una estructura similar al Programa de Enseñanza Bilingüe en Bachillerato, con una carga lectiva semanal para la primera lengua extranjera de 4 horas, pudiéndose ampliar a 5, tanto en primer curso como en segundo, así como la enseñanza opcional de dos materias no lingüísticas, pudiéndose cursar el Programa con sólo una materia no lingüística. En la modalidad bilingüe Español-Mixta se dispondrá de 4 horas en cada una de las dos lenguas extranjeras, una materia no lingüística obligatoria y otra opcional.

Centrándonos en los estudios de Bachillerato, en el curso 2010-2011, según la Resolución de 21 de diciembre de 2010, se convocó la adscripción de centros educativos al Programa de currículo mixto relativo a la doble titulación de Bachiller y Baccalauréat, BACHIBAC, a la que dieron respuesta tres centros de Secundaria de la Región de Murcia; IES Alfonso X El Sabio de Murcia, IES Ben Arabí de Cartagena, y el IES Mariano Baquero Goyanes de Murcia. Este programa está organizado de acuerdo con el Real Decreto 102/2010, de 5 de febrero, por el que se regula la ordenación de las enseñanzas acogidas al acuerdo entre el Gobierno de España y el Gobierno de Francia y contempla, al menos, un tercio del horario lectivo en lengua francesa en el conjunto del Bachillerato. Desde su puesta en marcha en la Región ha resultado muy provechoso, ya que el número de alumnos aprobados en la prueba externa sobre las materias específicas del currículo mixto gira alrededor del 80%.

Cabe resaltar que todos estos programas se llevan a cabo con la participación de auxiliares de conversación de lengua extranjera, que son ayudantes lingüísticos nativos de un país en el que se habla este idioma y cuyo perfil puede resultar muy heterogéneo. Trabajan junto al maestro titular del área en impulsar y fomentar la adquisición de la lengua extranjera, sobre todo, haciendo hincapié en los aspectos orales de la comunicación lo que permite una mayor proximidad comunicativa en la L2 en el aula con el alumnado. Además, introducen elementos culturales propios de sus países de origen con lo que aumentan la motivación y el interés del alumnado en el aprendizaje de idiomas, pues las conversaciones que mantienen sobre la identidad cultural se pueden convertir en contenidos de aprendizaje. El proceso de selección de candidatos mediante el Programa de Auxiliares de Conversación lo realiza el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por medio de Subcomisiones Mixtas Bilaterales, integradas por diversas autoridades educativas del país correspondiente y representantes de este Ministerio. Los procedimientos de selección se realizan con la antelación suficiente para cumplir con los plazos previstos. De hecho, la Resolución de 17 de noviembre de 2014, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades ya especifican para el curso 15/16 los procedimientos de selección de auxiliares que serán destinados a centros de Educación Primaria, Secundaria y Escuelas Oficiales de Idiomas de las diferentes comunidades autónomas. Para el ámbito educativo murciano, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte eligió 164 auxiliares en el curso 13/14, de los cuales la Comunidad Autónoma subvencionó una parte de los mismos, a través de disposiciones legales tales como el Decreto n.º 133/2013, de 8 de noviembre o el Decreto n.º 141/2013, de 29 de noviembre. Durante el curso 2014-2015, debido a que la Comunidad Autónoma cuenta con un mayor número de centros bilingües en las dos etapas educativas, esta cifra se elevó rondando los 200 auxiliares según lo expuesto en el Decreto n.º 223/2014, de 21 de

noviembre, por el que se establecen las normas especiales reguladoras de la concesión directa de subvenciones a los Auxiliares de Conversación de habla inglesa, francesa, alemana, italiana y china destinados en centros educativos de Infantil y Primaria, institutos de enseñanza Secundaria y escuelas oficiales de idiomas.

Las funciones y tareas principales de los auxiliares de conversación son las siguientes:

- Desarrollo de tareas específicas de conversación.
- Enseñanza de aspectos socioculturales de su país.
- Voluntariamente, participación en actividades complementarias y extraescolares de diferente índole: culturales, deportivas, viajes de estudios, intercambios escolares, etc.

Entre estas últimas destacamos algunas tan relevantes como la del visionado de películas en versión original, -que se enmarcan en la iniciativa ‘+Idiomas’ impulsada por el Gobierno regional en colaboración con la Filmoteca Regional Francisco Rabal -. En concreto, se impulsa el aprendizaje en inglés gracias a la proyección de películas en versión original con subtítulos, lo que permite al alumnado de Primaria disfrutar del mundo del cine y profundizar en el conocimiento cinematográfico en versión original. Según se detalla en la resolución de 14 de febrero de 2014 elaborada desde la Dirección general de ordenación educativa y atención a la diversidad, a los alumnos se les ilustra con una breve charla sobre la película que se proyecte ese día y se les invita a realizar algunas actividades con la ayuda de monitores para facilitar su comprensión.

Como podemos apreciar, la Consejería de Educación, Formación y Empleo viene desarrollando diversas actividades que complementan la apuesta por este modelo educativo y que fomentan una metodología más activa y participativa para el alumnado,

en contraposición con un enfoque metodológico más teórico y pasivo propio de la enseñanza más tradicional. Un ejemplo, es el Programa Descubre en Idioma Extranjero que tiene como finalidad combinar el aprendizaje de lenguas extranjeras con la enseñanza de contenidos relativos al Patrimonio Histórico-Artístico de la Región de Murcia. Este programa se inició en 2003 gracias a la Resolución del 30 de octubre de 2002, por la que se convocaba la realización de Visitas Guiadas al Museo Salzillo de Murcia y al Museo Arqueológico Medina Siyasa de Cieza en inglés. Posteriormente se incluyó el Museo Arqua de Cartagena con visitas guiadas en francés y, actualmente, se combinan ambos idiomas en el Programa Descubre en Idioma Extranjero con visitas complementarias al Teatro Romano de Cartagena y al Museo de la Ciudad de Murcia, respectivamente, según Resolución del 4 de marzo de 2014. En síntesis, se pretende hacer un uso instrumental del patrimonio para fomentar el conocimiento del entorno social, cultural y natural más próximo (Estepa Giménez, Wamba Aguado & Jiménez Pérez, 2005). Otras actividades complementarias a los Programas de Enseñanza Bilingüe, -que son ofertadas por la Dirección General de Planificación y Ordenación Educativa perteneciente a la Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia-, son las actividades de Teatro y Coros así como de Villancicos en inglés, francés y alemán. El número de centros participantes va en aumento año tras año así como la implicación de profesorado y alumnado. Igualmente, promueve inmersiones lingüísticas para alumnos de 6º de Primaria y 4º de ESO a través de campamentos de verano y Navidad en inglés en la Región. Algunas disposiciones legales que rigen tales actividades son las Órdenes de 27 de marzo y 12 de noviembre de 2014 respectivamente.

Asimismo, siguiendo la línea del fomento a actividades complementarias de formación, se han impulsado los intercambios individualizados entre alumnos y

profesores de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia y los de otros países. Un claro ejemplo de ello, son los intercambios promovidos con la Académie de Nancy-Metz en la región francesa de Lorena, -gracias al Acuerdo de colaboración para el desarrollo de programas lingüísticos, educativos y culturales según Resolución del 25 de abril de 2012-. Estas actividades, -que se suscriben al amparo del Acuerdo Marco sobre los citados programas, firmado el 16 de mayo de 2005-, buscan fomentar la consolidación de vínculos institucionales que impulsen la mejora de la educación y la formación de ambos países. Igualmente, con el fin de afianzar conocimientos en este programa y en la búsqueda del perfeccionamiento didáctico de los docentes en este ámbito, la Consejería de Educación desarrolla un plan formativo dirigido especialmente a los nuevos profesores que se incorporan cada curso. Este plan formativo consta básicamente de un curso de 150 horas de formación y cuya finalidad es que los docentes desarrollen y perfeccionen su competencia didáctica sobre las áreas del currículo que van a impartirse en la L2. Estos objetivos son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que los docentes deben poseer las competencias y conocimientos adecuados para poder enseñar en diferentes contextos y niveles educativos de forma eficaz. Esta formación también contempla la visita de los maestros recién incorporados al programa, a los colegios bilingües que ya están funcionando para que puedan ver cómo se trabaja y se pongan en contacto con los docentes que ya enseñan áreas no lingüísticas en inglés. Igualmente, se incluye dentro de la oferta formativa ofrecida a los maestros y profesores participantes, los seminarios de continuidad (reuniones de docentes que están trabajando en el programa bilingüe) con el fin de que el profesorado pueda intercambiar experiencias didácticas así como recabar información acerca de este programa.

En este ámbito formativo, desde el curso 2006 la Consejería de Educación de la Región de Murcia en colaboración con el Ministerio de Educación desarrolló cursos de actualización didáctica para docentes que impartían en el sistema bilingüe, según Resolución de 20 de diciembre de 2006, de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección. Estas acciones de formación que se enmarcaban en el Programa de Apoyo a la Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PALE) conllevaban seis semanas de formación didáctica y pedagógica en el Centro de Profesores y Recursos que ofertara el curso, junto con dos semanas de estancia en un país del idioma extranjero seleccionado por los docentes solicitantes según su especialidad. Posteriormente y al amparo del Convenio de colaboración entre el Ministerio de Educación y la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, para la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras suscrito el 29 de noviembre de 2011, se impulsó el Programa Integral para el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (PIALE) fruto del cual se han seguido planificando actividades con estancias formativas en países de lengua extranjera para los docentes especialistas en idioma extranjero así como para los que imparten materias en lengua extranjera o DNL (Disciplinas no lingüísticas).

1.6.13. Análisis crítico de CLIL en España

La inserción y desarrollo de CLIL en el sistema educativo español como enfoque didáctico alternativo en la enseñanza de lenguas extranjeras ha implicado la introducción de numerosas innovaciones significativas en las comunidades autónomas que componen el ámbito nacional. En primer lugar, hay que destacar que las investigaciones en este terreno, sobre todo desde el punto de vista empírico no son demasiado extensas (Navés Nogués, 2009). Además, es preciso subrayar que las transformaciones educativas no suelen ocurrir de un modo aislado sino que suelen ser la consecuencia de una serie de

toma de decisiones previas implementadas en distintos ámbitos experimentales que, de fructificar, suelen traer consigo consecuencias progresivas a nivel legislativo, sistémico e integral. En este sentido, la implantación de programas bilingües en España ha supuesto al menos desde una perspectiva modular, el fomento del aprendizaje a través de contenidos así como el desarrollo cognitivo entre el alumnado, como piezas claves definitorias de esta innovación pedagógica. Sin embargo, un análisis del modo de implementación en los diferentes programas educativos emprendidos en las distintas comunidades autónomas, nos lleva a prestar especial atención a aquellos aspectos que, desde diferentes estudios, se subrayan como potencialmente mejorables a la hora de articular institucionalmente un sistema bilingüe. En la comunidad autónoma andaluza, Pérez Invernón (2013) acometió una evaluación de los programas bilingües, concretamente los ligados a las secciones experimentales de francés enmarcados en el Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía. Los resultados obtenidos reflejan, por un lado, buenos niveles académicos en torno al aprendizaje de idiomas por parte de los alumnos matriculados en estas secciones, si bien también desvela determinadas deficiencias metodológicas, Pérez Invernón (2013):

Parece que en algunos aspectos metodológicos no ha habido un desarrollo óptimo y desde este estudio se cree que para afrontar las debilidades detectadas hay que partir de un reaprendizaje y una formación específica que asegure la correcta comprensión de las sugerencias que hace el plan (p. 531).

En concreto, alude a aspectos metodológicos relacionados con la enseñanza de contenidos en una lengua extranjera como, por ejemplo, el fomento del aprendizaje cooperativo para garantizar el desarrollo de interacciones de los alumnos en una segunda

lengua, u otros elementos complementarios como el manejo y aplicación de las nuevas tecnologías y recursos TIC, entre otros. Asimismo, de acuerdo con el citado estudio, la atención a los alumnos con dificultades específicas de aprendizaje, junto con el aumento de prácticas comunicativas en esta segunda lengua merecen una mayor consideración en el modelo autonómico bilingüe andaluz. En cuanto a la formación del profesorado habilitado para impartir docencia en estos programas bilingües, la investigación aprecia ciertas carencias metodológicas ligadas no tanto al ámbito lingüístico sino al del resto de contenidos tratados en ellos. En definitiva, esta investigación hace hincapié en la necesidad de revisar ciertos aspectos didácticos, asociados principalmente al modo de exponer, trabajar y aplicar los contenidos en las aulas, de manera que se pueda evitar un abandono prematuro de este sistema por parte de cierto tipo de alumnado. En la línea del perfeccionamiento metodológico como pieza clave a revisar en Andalucía, Travé González (2013) también incide en focalizar la atención en un reparto equitativo de los contenidos ligados a la segunda lengua y a los de la DNL.

Otras inferencias de este estudio, -extraídas a partir de las ideas y opiniones del profesorado inscrito en los proyectos bilingües en Andalucía en la etapa educativa de Primaria-, se centra en la falta de atención de la administración autonómica para identificar las necesidades concretas que cada centro educativo pueda presentar cuando decide poner marcha estos proyectos, según su contexto social, económico y cultural. En otras palabras, el punto de vista homogeneizador de las instituciones gubernamentales andaluzas en relación a la implantación de los proyectos bilingües en esta comunidad autónoma dificultan, a juicio del autor, la adaptabilidad y acondicionamiento de tales programas en determinados contextos escolares. De este modo, este estudio echa en falta un mayor grado de implicación institucional no solo en términos de adaptabilidad sino también de control y gestión de los citados proyectos en cada centro educativo.

Igualmente, en correlación con la investigación anterior, se subraya cierto nivel de desorganización formativa a la hora de garantizar al profesorado el acceso a las propuestas de habilitación necesarias para desarrollar profesionalmente su tarea docente. A tenor de lo expuesto en este artículo, se pone de manifiesto una falta de cohesión en la recepción y transmisión de propuestas e iniciativas didácticas por parte del profesorado. Por ello, como propuesta de mejora se incide en la creación de un sistema coordinado formativo que facilite tanto la capacitación de los docentes, así como la comunicación de sus innovaciones didácticas en esta materia para conseguir un enriquecimiento mutuo y, por consiguiente, su perfeccionamiento y desarrollo profesional.

Tras el breve análisis de la práctica educativa bilingüe en Andalucía, observamos como la evaluación de los proyectos y programas que configuran esta realidad nos proporciona una información valiosa para identificar aquellos elementos que pueden ser objeto de mejora por parte de las administraciones oportunas. En ello, radica precisamente uno de los objetivos de nuestra investigación, pues de las apreciaciones vertidas en nuestro estudio por los docentes murcianos se pretende exponer con mayor claridad, cuáles son los aspectos más reseñables, tanto positivos como negativos, que se desprenden de la valoración de su organización y funcionamiento. La justificación de su relevancia queda, por tanto, demostrada a tal efecto. Es preciso destacar cómo las conclusiones resultantes de estudios similares en otros contextos autonómicos españoles, reflejan cierto paralelismo con las ya descritas. Es el caso de la comunidad castellanoleonesa en la que se señala la falta de competencia profesional de los docentes, según su propia perspectiva, como nota predominante de los programas CLIL, tal y como describen Moliner Bernabé y Fernández Mateos (2013). En concreto, el 61,97% de los docentes encuestados afirman no disponer de las suficientes habilidades para impartir programas CLIL en las condiciones óptimas. Este dato tan concluyente lleva a los autores

a demandar, entre otras indicaciones, el emprendimiento de propuestas de capacitación formativa entre el profesorado de acuerdo con su grado de competencia docente en relación a este ámbito. En consecuencia, se advierte de la necesaria preparación que debe poseer los maestros CLIL no solo de índole lingüística, sino en materia de metodología CLIL así como en los ámbitos de la DNL en relación a los niveles de alfabetización histórica, entre otras competencias profesionales (Gómez Carrasco & Miralles Martínez, 2015). Por otra parte, esta investigación se cuestiona si el nivel B1 requerido a los docentes por la administración educativa de esa comunidad es suficiente como para poner en funcionamiento proyectos de tal envergadura. Dicho escepticismo es trasladable a otros contextos españoles, entre otros, el murciano, objeto de nuestra investigación. Del mismo modo, si analizamos la realidad educativa en otras regiones españolas, observamos que se evidencian rasgos análogos en la exposición de las propuestas manifestadas.

En este sentido, Liberal Obanos (2013) reflexiona sobre la evolución de los programas bilingües en Aragón en las dos últimas décadas, aportando la experiencia de docentes cuyo trabajo y vivencias otorgan una perspectiva más crítica sobre esta temática. Cabe reseñar la similitud con estudios anteriores en subrayar la necesidad de acciones formativas encaminadas a optimizar las prácticas educativas del profesorado, Liberal Obanos (2013):

Debemos ser conscientes que, en algunos casos no contamos con profesorado que ha seguido una formación lingüística y metodológica ideal. A menudo, esas carencias se han suplido con la voluntariedad, esfuerzo y dedicación de un profesorado comprometido con los objetivos que persigue el bilingüismo (p. 9).

De nuevo, se vuelve a evidenciar la necesidad de mejorar la formación del profesorado no solo en el aprendizaje de conocimientos sino también de habilidades y destrezas que le capaciten para ejercer de manera óptima su labor docente (Gómez Carrasco & Rodríguez Pérez, 2014).

Para ejemplificar un poco más esta situación vamos a examinar otros sistemas autonómicos bilingües, cuyo denominador común es la adopción del enfoque CLIL como eje fundamental de los proyectos promovidos. En el caso de la Comunidad de Madrid, Laorden Gutiérrez y Peñafiel Pedrosa (2010) sintetizan las circunstancias distintivas que concurren en la comunidad madrileña alrededor del proyecto bilingüe desde su puesta en marcha en 2004. Además, para ello, recogen las opiniones de los equipos directivos de los centros que han decidido implantar el proyecto en sus respectivos colegios. Las impresiones de los equipos directivos inferidos en este artículo indican cierta ambivalencia, pues por un lado valoran positivamente el desarrollo del proyecto pero, por otro lado, aprecian ciertos déficits organizativos en diversas áreas. Concretamente, detallan como situaciones perfectibles, de nuevo, la formación de los maestros que debería incrementarse a su juicio, así como la dotación de recursos tanto materiales como humanos y la coordinación entre centros para fomentar el intercambio de prácticas bilingües al respecto. En otra investigación focalizada en la comunidad madrileña, Gisbert da Cruz, Martínez de Lis González y Gil Escudero (2015) realizan un estudio comparativo entre los dos modelos educativos bilingües que están en funcionamiento simultáneamente en la actualidad, a saber, el modelo implementado por el Ministerio de Educación y el British Council y el propio de la Comunidad de Madrid. Entre las principales diferencias detectadas, se resalta la oscilación en términos de rendimiento académico que existe entre los modelos examinados a favor del implementado por la administración regional. En otras palabras, los alumnos matriculados en el proyecto

autonómico bilingüe madrileño obtienen mejores resultados que el alumnado inscrito en el modelo del Ministerio. Este análisis comparativo también recoge otras disparidades acusadas, ligadas a otros ámbitos como el evaluativo. En concreto, según el tipo de evaluación adoptada, se aprecian diferencias notables, pues en el modelo MEC se lleva a cabo una evaluación interna efectuada por la propia administración, mientras que en el modelo autonómico se realiza de manera externa, por instituciones ajenas a los centros donde se desarrolla el proyecto. Asimismo, la habilitación lingüística requerida al profesorado también refleja diferencias en ambos sistemas, ya que se concibe como elemento indispensable en el modelo regional en contraposición con el modelo del British Council cuyos docentes son especialistas en el área que enseñan, pero no se les requiere una habilitación de esta índole. Estas desigualdades entre proyectos implica el cuestionamiento de determinadas peculiaridades que caracterizan a ambos modelos, pues la disimilitud entre ellos, tanto a efectos organizativos como académicos, supone una reformulación de los principios, que originalmente cimentaron el diseño de estos proyectos, atendiendo al grado de eficacia demostrado en uno u otro modelo.

Centrándonos en la Región de Murcia, también han aparecido varios estudios que tratan de visualizar, a grandes rasgos, cuales son los atributos específicos de este tipo de proyectos. De esta manera, Lova Mellado, Bolarín Martínez y Porto Currás (2013) aúnan las percepciones de los maestros adscritos al Programa Bilingüe en la etapa de Educación Primaria en relación a dimensiones ya comentadas en otras comunidades como las de formación y coordinación del profesorado, la metodología aplicada, los recursos o la evaluación. En sus conclusiones se señala, como objetivo fundamental, garantizar el perfeccionamiento de los docentes en ámbitos ligados a los métodos de enseñanza de idiomas y a su capacitación lingüística. A nivel organizativo, de nuevo, se demanda un aumento en la cantidad y calidad de las interacciones desarrolladas, tanto dentro del

centro como entre colegios pues, sin duda, repercutiría positivamente en el ejercicio de su labor educativa. En lo que respecta a la innovación metodológica, inherente en el programa bilingüe, se considera una pieza clave, a juicio de los docentes y merece, por tanto, ser objeto de estudio en esta comunidad. Con respecto a la evaluación, los autores proponen un sistema bien articulado que integre los principales componentes evaluables por los maestros implicados en este programa. En el segundo estudio realizado por Lova Mellado y Bolarín Martínez (2015) se recopilan las reflexiones de los maestros en esta región, en este caso, con respecto al ámbito de la coordinación. De este modo, el estudio pone de manifiesto la relevancia de este aspecto fundamental, que surge del trabajo común entre los docentes y los auxiliares de conversación bajo el paraguas CLIL. Asimismo indica como propuestas de mejora, -sugeridas por los propios maestros-, una mayor nivel de regulación organizativa con respecto al tipo y frecuencia de coordinación entre los distintos agentes educativos, tales como docentes, auxiliares de conversación y/o coordinadores del programa bilingüe. Igualmente se aboga por diferentes medidas para conseguirlo tales como la reducción horaria de la carga lectiva de los docentes, el establecimiento de visitas a otros centros bilingües para conocer su realidad concreta, o la redefinición de las tareas del coordinador como profesional vertebrador de tales experiencias.

1.7. Planteamiento del problema

En el desarrollo de una investigación, es necesario delimitar ciertos elementos indispensables para su ejecución; la perspectiva con la que se quiere enfocar el estudio, la concreción del contexto a investigar y el marco empírico sobre el que se fundamenta el estudio en sí.

En este trabajo, el contexto de la investigación está claramente concretizado, pues se pretende recabar información pertinente relacionada con la práctica docente en el aula. Este propósito, lejos de ser infrecuente, observamos que es bastante reiterado en las investigaciones educativas. De hecho, ampliar los conocimientos sobre lo que acontece en el proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea que, de modo iterativo, se ha venido produciendo a lo largo de las últimas décadas en las investigaciones docentes.

En términos más específicos, esta investigación trata de analizar la praxis educativa empleada en la materia de *Science* para 2. -º de Educación Primaria (LOE) y en el área de *Social Science* de 1. -º de Educación Primaria (LOMCE), profundizando en la identificación de los principios CLIL en el aula, las programaciones en las que se fundamenta su uso, el currículo oficial al que hay que remitirse para obtener las prescripciones legislativas en torno a este tema y la perspectiva de los maestros que son los que los emplean en su práctica diaria. Hemos decidido focalizar este trabajo en los primeros cursos de la Primaria por varias razones:

1.- Porque debido a las características de los alumnos cuya capacidad de atención y de concentración es bastante limitada, el uso, por parte de los maestros, de una gama variada de técnicas y estrategias ligadas a este enfoque resulta necesario para cubrir sus necesidades. Este hecho permitirá dar a conocer unos resultados más diversos y heterogéneos.

2.- Porque la entrada al programa bilingüe en la mayoría de los centros comienza en la etapa de Primaria, de lo cual se deduce que hay un mayor número de centros que han implantado el sistema bilingüe en estos cursos, por lo que se amplía el espectro de esta investigación.

3.- Porque el tipo de enseñanza que se realiza difiere del que se suele practicar en cursos superiores, debido a la imposibilidad de lograr un progreso más elevado en los contenidos a impartir. Esta limitación conceptual potencia la imaginación y creatividad de los docentes a la hora de conseguir una asimilación de los contenidos básicos por parte de los alumnos, lo que influye directamente en la secuenciación de las actividades que se llevan a cabo en el aula.

4.- Porque el método de enseñanza que se practica se distancia del que se lleva a cabo en otras áreas. En concreto, CLIL (*Content Language Integrated Learning*) desarrolla la motivación e inspiración de los maestros para lograr la consecución de los objetivos por parte del alumnado, lo que determina directamente la manera en la que se imparte enseñanza en ese contexto escolar.

5.- Otra causa que ha motivado este estudio ha estado en las modificaciones que se han producido en el ámbito legislativo, vinculadas al sector educativo, a partir de la entrada en vigor de la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) y las novedades que lleva implícita, como la separación curricular del área en dos materias, sociales y naturales o la redefinición didáctica que se ha realizado en la tipología de los principales elementos de la programación docente. Se pretende confirmar si la práctica docente en estas áreas queda condicionada por estas nuevas premisas legales o no.

Por todo ello, resulta obvia la relevancia y actualidad del tema a investigar, lo cual justifica en gran medida la elaboración de este estudio, que aspira a convertirse en un pequeño avance en la investigación sobre bilingüismo en la Región de Murcia y que pretende servir de utilidad para visualizar mejor este ámbito educativo.

Después de haber expuesto el tema de investigación, es necesario delimitarlo con el fin de abordar el problema que aspiramos resolver. Para ello, hemos planteado una serie de preguntas que irán acotando el tema progresivamente:

- ¿Qué prerrogativas determinan las leyes y decretos educativos sobre el enfoque CLIL?
- ¿Qué implicaciones tienen estas prerrogativas a la hora de ser reflejadas en las programaciones docentes siguiendo el enfoque CLIL?
- ¿Qué pautas emplean los maestros para llevar a cabo las actividades previamente programadas de acuerdo con el enfoque CLIL?
- ¿Qué función presenta el libro de texto como recurso a utilizar en el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje siguiendo los fundamentos principales CLIL?
- ¿Qué tipo de recursos son utilizados y/o elaborados por ellos mismos para satisfacer las necesidades de los alumnos en estas materias?
- ¿Qué competencias básicas son las más desarrolladas en las áreas de *Science* y/o *Social Science* según el enfoque CLIL?
- ¿Qué nivel de satisfacción tienen los docentes en relación a su práctica docente bajo este enfoque?

La relevancia de estas preguntas, cuyas respuestas cubrirán un hueco de información significativo, permite llevarnos al siguiente punto que es la enunciación del problema de investigación. Si partimos de la base que uno de los pilares que sustenta el proceso de enseñanza-aprendizaje es la práctica docente de acuerdo a los principios CLIL, el problema sobre el que gira este estudio es: ¿Cómo se desarrolla el proceso de enseñanza

y aprendizaje bajo el enfoque CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º de Educación Primaria respectivamente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia?

Nuestra meta no es solo identificar las características básicas que definen la práctica docente bajo CLIL en estas áreas en 1.º y 2.º de Primaria en la Región de Murcia, sino también, conocer su efectividad y recurrencia en la práctica diaria a través de la perspectiva de los que los usan de manera directa en las aulas.

Capítulo 2

Marco empírico

Tras haber comentado en el anterior apartado el marco teórico en el que se sustenta este estudio, basado en el concepto de bilingüismo, su tipología, el planteamiento otorgado en el marco normativo tanto nacional como autonómico así como su expansión y crecimiento en nuestro país y, concretamente en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia en los últimos años, hemos descrito la delimitación del problema de investigación ligado al papel que desempeña el enfoque CLIL en el contexto educativo murciano.

En todo estudio, resulta indispensable tener en cuenta las motivaciones de la investigación que nos permitirá acercarnos al objeto de investigación con una determinada perspectiva para intentar comprenderlo en toda su complejidad. Ello nos indicará los fines del estudio así como la metodología que se va a desarrollar.

3.3. Objetivos

Resulta adecuado, por tanto, profundizar en el enfoque pedagógico que se pone en práctica en las aulas bilingües de 1.º y 2.º de Primaria, teniendo en cuenta, además, las novedades que ha traído consigo la implementación de la nueva ley, LOMCE, en relación a estas áreas.

Para ello, hemos realizado una serie de estudios que complementan y refuerzan nuestra investigación con el fin de ofrecer una panorámica más estructurada de la realidad educativa bilingüe en los primeros niveles de la Educación Primaria. A continuación se detalla un resumen de los estudios llevados a cabo:

Estudio 1 sobre el currículo autonómico

- Examinar las directrices legislativas en relación al enfoque educativo CLIL en la Región de Murcia en las áreas de ciencias sociales y Conocimiento del medio natural, social y cultural de 1.º y 2.º de Primaria respectivamente.

Estudio 2 acerca de las programaciones docentes

- Analizar el grado de cumplimiento de las programaciones didácticas con respecto a los requerimientos legales analizados en el apartado anterior.

Estudio 3 en torno a los libros de texto de Science y Social Science

- Estudio de los libros de texto de las áreas de ciencias sociales y Conocimiento del medio natural, social y cultural de 1.º y 2.º de Primaria respectivamente.

Estudios 4 ligado a las percepciones de los maestros CLIL

- Análisis de las percepciones de los maestros CLIL, en relación al desarrollo de este enfoque en las aulas bilingües de los niveles citados previamente.

Estudio 5 sobre las reflexiones, críticas y comentarios de los maestros CLIL

- Recogida de información de manera directa sobre los puntos de vista y las opiniones de los maestros CLIL en relación a su práctica docente en los centros educativos adscritos a los programas bilingües.

El principal objetivo de este estudio es conocer, a través de datos contrastados, cómo se desarrolla la práctica docente en los centros bilingües y cuáles son sus características principales, empleados por los maestros de *Social Science* y *Science* en 1.º y 2.º de Educación Primaria en la Región de Murcia bajo el enfoque CLIL. Se planifica esta investigación como eminentemente descriptiva y se materializará en cinco estudios ligados intrínsecamente, en los que se examinará el currículo prescriptivo, las programaciones didácticas, los libros de texto y la perspectiva de los maestros sobre su

praxis educativa. Este trabajo nos permitirá inferir posibles aspectos a mejorar que puedan repercutir positivamente en futuros procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

La pretensión de este estudio es pulsar la opinión de los docentes bilingües en torno al enfoque pedagógico CLIL aplicado en las áreas de *Science* en un momento determinado y bajo unas circunstancias contextuales concretas que intentaremos plasmar a lo largo de los apartados descriptivos y analíticos de esta tesis.

En lo que respecta a los objetivos específicos de este estudio, hemos fijado los siguientes:

Objetivo 1.1. Examinar la naturaleza de los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación establecidos en el decreto 286/2007 de 7 de septiembre para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en 2.º de Primaria, -primer ciclo-, y revisar el carácter de los aspectos metodológicos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje expuestos en el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre para el área de ciencias sociales de 1.º de Primaria.

Objetivo 2.1. Revisar las programaciones docentes de *Social Science* y *Science* de las principales editoriales para 1.º y 2.º curso de Educación Primaria con el fin de comprobar el grado de similitud entre ellas en relación a la distribución de objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y aplicación de la metodología ligada al enfoque CLIL.

Objetivo 3.1. Describir en los libros de texto la distribución y organización de los elementos curriculares, estructurales y visuales que determinan su ajuste programático a las disposiciones legislativas autonómicas así como su capacidad para responder a las demandas cognitivas planteadas bajo el enfoque CLIL.

Objetivo 4.1. Examinar el uso de la L1 realizado por los maestros participantes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.2. Estimar el empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje de las áreas de *Science* y/o *Social Science* realizado por los maestros CLIL en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje en las aulas bilingües de acuerdo con determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Objetivo 4.3. Determinar el tipo de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las valoraciones de los maestros CLIL sobre la frecuencia de colaboración desarrollada por ellos y ciertas particularidades sociodemográficas que los caracterizan así como determinadas peculiaridades distintivas de los centros escolares donde imparten docencia.

Objetivo 4.4. Determinar el lugar de colaboración utilizado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los

programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre el lugar de colaboración donde cooperan entre sí y ciertas características sociodemográficas de los participantes así como determinadas peculiaridades distintivas de los centros escolares donde imparten docencia.

Objetivo 4.5. Analizar el grado de satisfacción de los maestros CLIL con los auxiliares de conversación en las áreas de *Social Science* y *Science* en 1.º y 2.º de Educación Primaria bilingüe en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al grado de satisfacción con los auxiliares de conversación según de acuerdo con determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Objetivo 4.6. Identificar la frecuencia de uso de las principales técnicas y estrategias metodológicas ligadas al enfoque CLIL por los docentes bilingües en las fases de presentación, tratamiento y producción de contenidos según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación a la aplicación de las técnicas y estrategias metodológicas propias de este

enfoque y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.7. Señalar qué tipo de recursos son empleados en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las valoraciones de los maestros CLIL en relación al tipo de recursos empleados en la práctica docente bilingüe y determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Objetivo 4.8. Indicar qué materiales son elaborados por los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria así como su frecuencia de elaboración de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de materiales elaborados así como su frecuencia de elaboración en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia

en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.9. Determinar cuáles son las principales actividades implementadas en las aulas bilingües murcianas en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º de Educación Primaria por los maestros CLIL así como la justificación de su puesta en práctica de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de actividades implementadas en la práctica docente bilingüe y ciertas características sociodemográficas de los participantes así como determinadas peculiaridades distintivas de los centros escolares donde imparten docencia.

Objetivo 4.10. Describir los principales agrupamientos de los alumnos en función de las actividades propuestas organizados por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de agrupamientos organizados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.11. Especificar la frecuencia de uso de los principales instrumentos de evaluación en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social*

Science y *Science* de 1.º y 2.º de Educación Primaria según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de instrumentos de evaluación usados en la práctica docente bilingüe y determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Objetivo 4.12. Determinar y justificar el grado de competencia y satisfacción de los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su perspectiva y en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los maestros CLIL en relación al nivel de satisfacción en la práctica docente bilingüe y ciertas características sociodemográficas de los participantes y las peculiaridades distintivas de los centros escolares donde imparten docencia.

Objetivo 4.13. Detallar y justificar el grado de motivación del alumnado que cursa las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º de Educación Primaria según la estimación de los docentes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las valoraciones de los docentes CLIL en relación al grado de motivación del alumnado percibido en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.14. Precisar el nivel de desarrollo competencial así como los beneficios didácticos asociados al aprendizaje de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bajo el enfoque CLIL de acuerdo con lo estimado por los docentes que las imparten en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al desarrollo competencial alcanzado en los programas bilingües y determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Objetivo 5.1. Delimitar las opiniones de los maestros CLIL en relación a su práctica docente en los centros educativos adscritos a los programas bilingües.

2.2. Diseño de investigación

El presente trabajo ha sido realizado a partir de una metodología de integración cuantitativa y cualitativa con el fin de ahondar más significativamente en el tema en cuestión, profundizando y articulando los conocimientos que se desprendan de este estudio y desarrollando, de este modo, una perspectiva más detallada y global en torno al tema que nos ocupa.

El estudio llevado a cabo se enmarca en la investigación educativa, que según Alzina (2004), se caracteriza por estar encaminada a la exploración sistemática de conocimientos con el propósito de que éstos nos sean útiles tanto para el entendimiento de los procesos educativos como para la mejora de la realidad educativa. Para generar conocimiento científico se ha de aplicar un método que permita tratar una situación concreta de manera sistemática y organizada. Buendía Eisman, Colás Bravo & Hernández Pina (1998) conciben el método como todos aquellos procesos que permiten afrontar un problema de investigación con el fin de conseguir unos objetivos bien delimitados. Para Ander-Egg (1996) es el procedimiento regulado a través de pautas y normas estandarizadas que se emplea en la práctica científica. Si bien, según Alzina (2004) la práctica educativa resulta muy compleja e implica la aparición de múltiples perspectivas para definir y abordar científicamente su estudio. Ello se traduce en una variedad de modalidades de investigación.

De entre los distintos tipos, esta tesis doctoral se puede calificar, en primer lugar, como analítico-cuantitativo, pues permite examinar cómo se concibe y cómo se manifiesta un fenómeno y sus elementos que lo componen, en este caso, la práctica docente en los centros bilingües, y permite detallar a su vez el fenómeno estudiado, a través de la medición de uno o más de sus atributos, en concreto, a través de la

funcionalidad de los recursos didácticos empleados asociados a la metodología CLIL. Se trata de examinar el nivel de correlación entre variables, la inferencia y sistematización de los resultados a través de una muestra para hacer inferencia a una población más numerosa, en la que se incluye la muestra analizada.

Se trata de un estudio transversal, pues su objetivo es examinar un fenómeno o situación determinados, -en este caso, la aplicación de la metodología CLIL y el manejo de los recursos didácticos en la realidad de los centros educativos bilingües-, en un momento particular (Boniolo, Dalle & Elbert, 2005; Cazau, 2006), y no a lo largo del tiempo, característica propia de los estudios longitudinales (Arias Odón, 2006; García-Celay & León, 2005; Gras & Arnau, 1995).

El procedimiento para la recopilación de datos en este estudio es el cuestionario semi-estructurado, ampliamente utilizado en el ámbito investigador (Casas Anguita, Repullo Labrador & Donado Campos, 2003).

Además, de acuerdo con la metodología dual adoptada, este estudio presenta a su vez un perfil cualitativo asociado según Krause (1995) al análisis de procesos subjetivos, pues conforme a lo expuesto por Arandia Loroño & Alonso Olea (2002) la investigación educativa debe enmarcarse en un ámbito social en el que la perspectiva subjetiva de los profesionales de la comunidad educativa sean tenidas en cuenta para interpretar la relevancia de los elementos didácticos estudiados y, en consecuencia, poder transformarlos en un futuro.

En consecuencia, con esta tesis doctoral se pretende realizar una investigación ligada a los centros educativos bilingües en la Región de Murcia para identificar, conocer

y detallar los recursos significativos y más comúnmente empleados en la práctica docente, sin interferir de manera expresa en la realidad educativa.

Asimismo, como ya hemos señalado anteriormente, en este trabajo se adoptará también una metodología cualitativa, pues el empleo de determinados recursos didácticos en las clases de *Science* y *Social Science* por los maestros que la imparten, puede dar lugar a distintas interpretaciones, de manera que solo podremos entender la realidad si recogemos el significado global que para los maestros tienen los diferentes usos de dichos recursos. La perspectiva de estos docentes, -versados tanto en la L2 como en el área a impartir en la L2, tras un necesario período de instrucción previa (Feinberg, 2002)-, resulta fundamental para tener una visión más panorámica del tema en cuestión que podría repercutir, por ende, en su práctica docente, ya que tal y como sostiene Perrenoud (2001), la descripción de las condiciones laborales de los docentes constituye el punto de partida para cualquier posible innovación.

2.3. Participantes y contexto

Los criterios de selección de la población a investigar fueron debatidos desde el comienzo de este trabajo, pues debía cumplir con los requisitos cuantitativos y cualitativos en la búsqueda de una muestra significativa válida para esta investigación. Obviamente, esta tarea constituyó uno de los pasos previos a la hora de abordar la investigación, pues como señalan De Armas Ramírez, Lorences González, & Perdomo Vázquez (2003), acotar el objeto de estudio, -entendido éste como el eje sobre el que va a girar la acción investigadora-, supone una fase preliminar en todo procedimiento científico. Teniendo en cuenta el contexto educativo sobre el que se centra este estudio, -los centros de Educación Primaria bilingües de la Región de Murcia-, seguiremos las indicaciones de Carr, May, Podmore, Cubey, Hatherly & Macartney (2002) que señalan

a los docentes como los profesionales que poseen un papel trascendental en la transformación de la sociedad a través de su praxis educativa. Por este motivo, focalizamos este estudio en analizar su percepción acerca del uso y funcionalidad de los principios CLIL así como de los materiales didácticos empleados por ellos en las áreas de *Social Science* de 1.º y *Science* de 2.º de Educación Primaria.

La finalidad es conseguir una muestra que representase de manera manifiesta el contexto antes mencionado, por lo que no nos limitamos a los centros educativos de los principales municipios de la Región de Murcia y ampliamos el espectro de la muestra al resto de municipios de la comunidad. El objetivo es, por tanto, construir conexiones significativas entre la muestra y la población acotada de la cual se establecen las generalizaciones con el fin de resolver la cuestión de la validez externa (Stenhouse, 1987). Con este fin, se contempló el número total de centros de Educación Primaria bilingües, cuyos datos principales fueron extraídos tanto de las bases de datos del Ministerio de Educación como de la Consejería de Educación de la Región de Murcia. En total, de los 223 centros incluidos en los dos programas, CBM y SEBI en el curso 14/15, (149 CEIP y 74 CC), 114 centros han participado en este estudio.

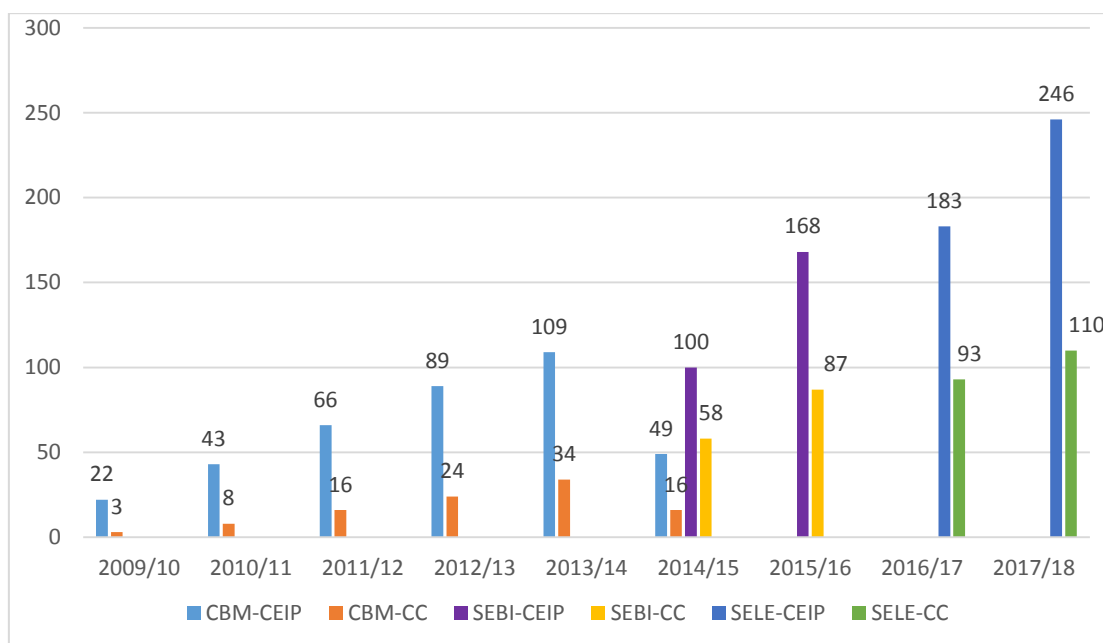


Figura 23. Relación de adscripciones de centros públicos y concertados de Educación Primaria a los programas bilingües de la Región de Murcia. Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la organización territorial expuesta por el Consejo Regional de Murcia, hemos adoptado la división en doce comarcas descrita por Fuentes Zorita (1984) para categorizar geográficamente los resultados de la investigación:

- Altiplano: compuesto por Jumilla y Yecla
- Alto Guadalentín: compuesto por Águilas, Lorca y Puerto Lumbreras.
- Bajo Guadalentín: compuesto por Aledo, Alhama de Murcia, Librilla, Mazarrón y Totana.
- Campo de Cartagena: compuesto por Cartagena, Fuente Álamo de Murcia y La Unión.
- Huerta de Murcia: compuesta por Alcantarilla, Beniel, Murcia y Santomera.
- Mar Menor: compuesto por Los Alcázares, San Javier, San Pedro del Pinatar y Torre Pacheco.
- Noroeste: compuesto por Bullas, Calasparra, Caravaca de la Cruz, Cehegín y Moratalla.

- Oriental: compuesta por Abanilla y Fortuna.
- Río Mula: compuesto por Albudeite, Campos del Río, Mula y Pliego.
- Valle de Ricote: compuesto por Archena, Ojós, Ricote, Ulea y Villanueva del Segura.
- Vega Alta del Segura: compuesta por Abarán, Blanca y Cieza.
- Vega Media del Segura: compuesta por Alguazas, Ceutí, Lorquí, Molina de Segura y Las Torres de Cotillas.

En concreto, los participantes que han cumplimentado el cuestionario han sido ciento veintinueve docentes bilingües de ciento catorce centros de Educación de Infantil y Primaria distribuidos por la mayoría de los municipios de la Región de Murcia. La participación ha sido mayor en las comarcas Huerta de Murcia, Campo de Cartagena y Mar Menor, concretamente en los municipios de Murcia, Cartagena, Molina de Segura, Alcantarilla y Torre Pacheco (véase figura inferior).

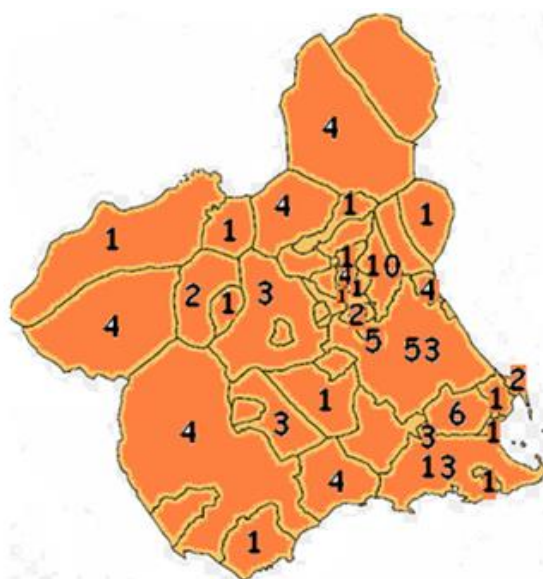


Figura 24. Relación de centros de Primaria bilingües por municipio en la Región de Murcia en el curso 14/15. Fuente: Elaboración propia.

De los ciento veintinueve participantes, noventa y nueve eran funcionarios interinos y definitivos mientras que treinta eran maestros contratados en los centros concertados. El perfil medio del docente CLIL que ha colaborado en este estudio ha sido de una maestra funcionaria definitiva bilingüe que imparte *Science* y posee un nivel de dominio en lengua extranjera B2, diez años de trayectoria profesional y tres en los programas bilingües. Además, veinte de los participantes obtuvieron la titulación bilingüe de Grado en Educación Primaria y veintiocho poseen un nivel de dominio en inglés superior al B2, en concreto, veinticinco tienen un nivel de competencia C1 y tres un C2.

Nuestro estudio se rige por el principio de equiprobabilidad (Rodríguez Gómez & Valderiola Roquet, 2007) por el que se equiparan las condiciones de participación de todos los miembros de la población susceptibles de integrarse en la muestra. Según este principio podemos distinguir entre:

- Muestreo probabilístico: Que se ajusta a este principio, entre los que podemos distinguir el aleatorio simple, el sistemático, el aleatorio estratificado, el aleatorio por conglomerados y el mixto.
- Muestreo no probabilístico: Que no respeta este principio, -es decir, que no todos los miembros de la población tienen la misma probabilidad de ser elegidos-, existiendo varias clases como los causales, los intencionales, los muestreos por cuotas o los bola de nieve.

Centrándonos en nuestro estudio, hemos procurado regirnos por la heterogeneidad geográfica como principio para encuadrar los sujetos de la muestra. Esto nos ha permitido abarcar la práctica totalidad de municipios murcianos con centros bilingües, dentro del ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. También se ha tenido en cuenta contemplar una variedad de niveles socioeconómicos asociados a los centros

partícipes de este estudio, -oscilando entre el ámbito rural y el urbano-, para mejorar los niveles de representatividad de la investigación.

Una de las ventajas de este estudio es el carácter homogéneo de la población a estudiar, en lo que se refiere a su perfil profesional como maestros bilingües, por lo que el riesgo de sesgo es menor.

2.4. Variables

En la investigación descriptiva realizada hemos trabajado con una serie de variables que desempeñan un papel fundamental en este estudio, pues reflejan determinados rasgos distintivos de los sujetos que han colaborado en la investigación. Asimismo, éstas se constituyen como elementos indispensables para la formulación de las hipótesis de la investigación, pues pueden implicar posteriormente una interrelación significativa que permita rechazar o aceptar las hipótesis inicialmente planteadas. En este sentido, la aplicación de pruebas estadísticas favorece el cotejo de variables de distinta índole y permite subsiguientemente la obtención de resultados contrastados para delimitar el alcance y magnitud de nuestro estudio.

Por este motivo, vamos a proceder a concretar tanto las variables dependientes como las independientes, siendo las primeras indispensables para señalar el impacto que poseen las segundas en el fenómeno estudiado. Para ello, hemos de analizar las cuestiones integradas en el instrumento de recogida de información CUEXBIL, pues nos ayudan a determinar más fielmente las cualidades que caracterizan la realidad educativa objeto de nuestra investigación. En esta línea, la posibilidad de estudiar, medir o estimar el efecto o repercusión en la adopción de estrategias, el empleo de materiales o el desarrollo de

conductas,- variables dependientes- ligados a la práctica docente en los programas bilingües de la Región de Murcia supone uno de los principales alicientes que han motivado la realización de esta investigación. Con este propósito, también resulta necesario delimitar determinadas características sociodemográficas, geográficas o académicas propias de los sujetos que han colaborado en este trabajo con el fin de definir objetivamente las variables independientes influyentes en este estudio.

Tabla 5

Listado de variables independientes y dependientes empleadas en este estudio mediante el instrumento CUEXBIL

Variables independientes	Variables dependientes
Sexo del docente	Frecuencia de uso de la L1 en determinadas fases de aprendizaje
Condición laboral	Frecuencia de colaboración entre maestros CLIL
Experiencia docente	Lugar de colaboración entre maestros CLIL
Experiencia docente en los programas bilingües	Grado de satisfacción con los auxiliares de conversación
Nivel de competencia en CLIL	Frecuencia de aplicación de técnicas y estrategias metodológicas asociadas al enfoque CLIL
Nivel de competencia en la L2	Clase de recursos empleados en la práctica docente en los programas CLIL
Posesión del título de grado bilingüe	Tipo de materiales elaborados por los docentes CLIL
Tipo de centro donde trabajan	Clase de actividades implementadas en la práctica docente bilingüe
Localización geográfica	Tipo de agrupamientos organizados en la práctica docente bilingüe
	Tipo de instrumentos de evaluación usados en la práctica docente CLIL

Nivel de satisfacción en la práctica docente bilingüe
Grado de motivación del alumnado percibido por los
maestros CLIL en los programas bilingües de la
Región de Murcia en las áreas de *Science* y/o *Social
Science*.

Desarrollo competencial alcanzado a juicio de los
maestros CLIL en los programas bilingües.

Nota: Elaboración propia.

2.5. Recogida y tratamiento de la información

Los instrumentos que vamos a emplear para tratar la información de manera eficaz están ligados íntimamente a los distintos tipos de contenidos que vamos a analizar, a saber:

- Las programaciones didácticas que reflejan las prescripciones legislativas del currículo.
- Los decretos regionales, -modelos legales a partir de los cuales se realizan las programaciones de *Social Science* y *Science* para 1.º y 2.º de Primaria en la Comunidad Autónoma de Murcia-. En concreto son el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia bajo normativa LOE y el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia bajo normativa LOMCE.
- Los libros de texto bilingües de las áreas antes mencionadas de las editoriales Oxford, Macmillan, Santillana, Anaya, Vicens Vives y ByME.

- La perspectiva de los docentes que las imparten.

Para examinar toda esta información, recurriremos al análisis de contenido, un cuestionario semi-estructurado, CUEXBIL, un cuestionario para vaciado de libros de texto denominado EVTEX y un software estadístico SPSS, versión 20.0.

En primer lugar, vamos a realizar un análisis de contenido de los decretos regionales, las programaciones didácticas y los libros de texto de *Social Science* en 1.º y *Science* en 2.º de Primaria, utilizados en los centros de Educación Primaria bilingües de la Región de Murcia (estudios 1, 2 y 3).

Por análisis de contenido, no solo debemos entender la decodificación básica de un mensaje ni tampoco la percepción inicial de su contenido. Según la bibliografía consultada, el análisis de contenido como técnica para comprender cualquier tipo de información, va más allá de un primer acercamiento a un texto, y supone una tarea científica que conlleva la sistematización de una serie de pautas y actuaciones metódicas.

Esto supone no solo el reconocimiento de los elementos constituyentes del mensaje, sino también la identificación exhaustiva de sus rasgos principales y las funciones que presentan dentro del discurso del que forman parte.

Dicho análisis, -característico de las ciencias sociales (Bardín, 1986)-, queda definido por Berelson (1952) como un proceso de investigación cuyo fin es ser lo más objetivo y sistemático posible en relación al estudio del contenido manifiesto de la comunicación. Fernández Chaves (2002) lo califica en los siguientes términos:

“Objetivo: porque los procedimientos seguidos, al estar claramente definidos, permiten la reproducción del análisis por parte de otros investigadores que deseen verificar los resultados obtenidos.

Sistemático: porque los contenidos se analizan con base en un sistema aplicable a todas y cada una de las partes del documento.

Susceptible de cuantificación: porque sus resultados pueden expresarse en indicadores y transformarse en términos numéricos.

De aplicación general: especialmente por la disponibilidad de equipos y programas de cómputo que facilitan su puesta en práctica”. (Fernández Chaves, 2002, p. 37-38).

La efectividad de este tipo de análisis la certifican numerosos estudios, entre ellos, el de Boronat Mundina (2005) que expone que su empleo metódico permite analizar el contenido rigurosamente, definiendo sus dimensiones y variables, y planificando una estructura estratificada que permita situar los diversos componentes del mensaje en sus correspondientes categorías. De entre la variedad de análisis de contenido, nos vamos a centrar en el análisis de contenido cuantitativo directo, que según Mendoza & Ángel (2000) tiene como objetivo cifrar los datos, fijar la frecuencia y los cotejos de frecuencia de aparición de los elementos calificados como unidades de información o de significación (las palabras, las partes de las frases, las frases enteras, etc.), tomando el sentido literal de lo que es estudiado, sin tratar de descubrir un posible sentido implícito en el discurso.

Para ello, una de las medidas a realizar es la delimitación de las unidades de análisis, que para Fernández Chaves (2002) son los componentes que interesa investigar del contenido de los mensajes impresos, susceptibles posteriormente de ser clasificados por significados análogos en categorías y subcategorías (López Noguero, 2002; Weber, 1990). De este modo, se distinguen dos tipos de unidades de análisis, las de registro y las

de contexto. Las unidades de registro se refieren a los elementos de significación a codificar tales como la palabra, el tema, el objeto o referente, los personajes si los hubiere, el tiempo o el espacio, o el propio documento en sí. Las unidades de contexto se utilizan para interpretar el significado de las de registro, pues las unidades de registro están integradas en las de contexto; por ejemplo, la palabra, unidad de registro, está integrada en la frase, unidad de contexto.

Se procederá a establecer un sistema de categorías con el fin de delimitar las unidades de análisis, tanto de registro como de contexto, que aparecen en los libros de texto seleccionados de *Social Science* en 1.º y *Science* en 2.º de Primaria bilingüe. Este sistema nos dará una perspectiva acerca de cuáles son los campos de interés, temas y vocablos más recurrentes en estos recursos didácticos. Una vez hecha la codificación de los datos y la distribución de éstos en diferentes categorías, se procederá a cuantificarlos de manera sistemática en un proceso de enumeración, tal y como sostiene Porta & Silva, (2003). Durante el proceso, procederemos a someter a juicio y crítica cada uno de las acciones que se vayan realizando con el fin de conseguir un grado de fiabilidad y validez aceptables en el desarrollo de este estudio, tal y como describe López Noguero, (2002).

Por lo que respecta al análisis de contenido de las programaciones didácticas, entendemos éstas como unidades de registro, pues son elementos clasificables, susceptibles de ser analizados, resumidos, segmentados y conectados significativamente con otras unidades de registro de similares características. Las unidades de contexto, empleadas para comprender e interpretar las unidades de registro serían, en nuestro análisis de contenido, el marco normativo y curricular donde se adscriben las programaciones didácticas.

Seguidamente, debemos identificar los códigos que vamos a emplear en función de las unidades de análisis definidas, ya que, según Cáceres Serrano (2008) estos códigos nos ayudan a distinguir los elementos agrupados, proporcionando información complementaria sobre éstos y registrándolos a través de un símbolo o palabra que servirá de guía para posteriores clasificaciones. El siguiente paso es la categorización que es el procedimiento mediante el cual catalogamos los contenidos en casillas, clasificando de manera categórica la información analizada del currículo y las editoriales.

Por último, debemos interpretar la información resultante, que conlleva una conexión implícita entre el planteamiento de investigación expuesto en nuestro estudio y la inferencia de los datos procesados en el análisis.

Para el estudio 5, vamos a desarrollar la técnica basada en determinados grupos de discusión que se caracteriza por ser utilizada frecuentemente por los investigadores cualitativos, pues gracias a ella podemos aproximarnos a las experiencias, opiniones y vivencias que los sujetos colaboradores expresan de un modo natural y abierto en relación a un tema particular. Yang, Yong & Dong (2011) subrayan su efectividad como práctica basada en el intercambio de ideas y la integración de diferentes puntos de vista en el grupo participante; “Group discussion is an effective way to solve group decision problems, which allows experts to exchange information and ideas and integrates individual’s experience to group intelligence” (p. 1262). De esta manera, se abre un espacio para el debate y la confrontación de argumentos en torno a determinadas cuestiones relevantes para el estudio planteadas por el investigador. Igualmente, es preciso señalar su empleo no solo en las investigaciones cualitativas, sino también en métodos mixtos en los que es utilizada como técnica para la explicación y clarificación de datos cuantitativos (Barbour, 2013). En consecuencia, la técnica de grupos de discusión favorece la interacción comunicativa

y la construcción de un discurso grupal común elaborado por los distintos miembros del grupo que puede diferir o no con lo expresado por cada uno de manera individual. Entre las principales ventajas que sostiene Valles Martínez (2000) encontramos las siguientes:

- Resulta una técnica muy eficaz, pues ahorra tiempo y dinero al investigador que la pone en práctica.
- Es bastante flexible, ya que permite el análisis de una multiplicidad de temas de discusión disertados por diferentes participantes en distintos ambientes.
- Produce el intercambio espontáneo de puntos de vista de forma parecida a la interactividad social desarrollada en contextos discursivos reales.

Por otra parte, este autor señala algunas desventajas de los grupos de discusión, entre las que destacan éstas:

- Pueden aparecer determinados problemas a la hora de llevarlo a cabo según la manera de actuar tanto del investigador, que normalmente ejerce como moderador, como del resto de integrantes del grupo. Esto puede ocasionar ciertos vacíos de información, solapamiento de voces, exceso de celeridad en las respuestas emitidas, entre otros aspectos, que impiden aprovechar eficazmente los resultados de la investigación.
- Es más artificial que otras técnicas de observación y participación, pues es un grupo constituido con una finalidad concreta en un momento determinado, lo que resta naturalidad a su puesta en práctica.
- Requiere la aplicación de otros métodos de investigación para completar la investigación y garantizar el cumplimiento eficaz de los objetivos propuestos.

Asimismo, Sandín Esteban (2003) indica el empleo recurrente de esta técnica de investigación en el ámbito educativo investigador y la califica como una estrategia de obtención de información. En este sentido, su utilización se hace más reiterada en este campo de estudio para identificar diferentes necesidades educativas entre los miembros de la comunidad educativa, lo que puede originar una serie de propuestas de mejora que desemboquen en la aplicación de soluciones prácticas, concretas y precisas. Para la organización de los grupos de discusión, se ha de realizar un planteamiento previo conciso y bien delimitado mediante una serie de pasos.

Escobar & Bonilla-Jimenez (2009):

Primer paso, establecer los objetivos. Es la definición específica de los objetivos del estudio.

Segundo paso, diseño de la investigación. Debe ser coherente con la definición de objetivos.

Tercer paso, desarrollo del cronograma. Se deben planear las sesiones con antelación de cuatro a seis semanas.

Cuarto paso, selección de los participantes. Son seleccionados específicamente porque tienen alguna experiencia en común o personal que resulta de interés para el estudio.

Quinto paso, selección del moderador. Debe ser miembro del equipo de investigación involucrado en el desarrollo del grupo.

Sexto paso, preparación de preguntas estímulo. Deben ser concretas, estimulantes y flexibles, en lo posible.

Séptimo paso, selección del sitio de reunión. Solo deben tener acceso los participantes y el equipo de investigadores.

Octavo paso, logística. El encargado de logística tendrá la labor de reclutar a la gente, organizar la bebida y los alimentos y encargarse de los incentivos que se entregarán como agradecimiento a los participantes.

Noveno paso, desarrollo de la sesión. Es importante observar la reacción de los participantes.

Décimo paso, análisis de la información. Se debe transcribir de inmediato las grabaciones (pp. 54-57).

El cumplimiento de esta serie de pasos garantiza la eficacia del proceso de obtención de información, objetivo principal por el que se lleva a cabo esta técnica de recogida de datos. En lo que respecta a nuestro estudio, una vez grabados los datos pertinentes, se procedió a la clasificación, categorización y análisis de éstos de acuerdo con los objetivos planteados inicialmente en nuestra investigación.

En relación al estudio 4, nos pareció adecuado preguntarles a los maestros, -auténticos artífices y conocedores de primera mano de esta realidad en las aulas (Cuenca López, 2003)-, la información ligada al empleo del enfoque CLIL aplicado en las sesiones de *Social Science* de 1.º y *Science* de 2.º de Primaria. El problema es que el número de centros y, por ende, de docentes hace poco asequible obtener de forma directa su perspectiva en torno a este asunto de una manera clara y sencilla.

Por ello, nos pareció más factible hacer uso del cuestionario como herramienta para acceder al parecer de los maestros, pues agilizaría no solo el acceso a la información

sino también la homogeneización de los datos y el tratamiento de las variables. Se define como una herramienta estandarizada que traduce y sintetiza los problemas de investigación y que debe cumplir con dos requisitos esenciales: validez y fiabilidad. Ambos rasgos según Buendía Eisman et al. (1998) determinan el grado de credibilidad de la investigación; mientras que la fiabilidad se centra en la replicabilidad, la validez lo hace en la precisión y capacidad para generalizar los resultados. Como ponen de manifiesto Ramos, Palacín & Márquez (2004), la aplicación del cuestionario facilita la transferencia sistemática de los datos y la posibilidad de incorporar mecanismos de control a través de preguntas filtro que permiten representar las distintas condiciones del trabajo empírico desarrollados por los encuestados.

Su elaboración ha sido *ad hoc* y en lo que respecta a su validación, ha sufrido varias revisiones durante el desarrollo de este estudio con el fin de tener en cuenta tanto el parecer técnico de los directores de la tesis como la retroalimentación de un grupo de expertos docentes de la universidad de Murcia.

Se va a organizar en varios bloques de preguntas, que permitirán extender el rango de cuestiones a diversos aspectos didácticos que caracterizan el contexto educativo bilingüe de los colegios de Primaria murcianos. En primer lugar, va a contar con un apartado de preguntas sobre el perfil profesional de los docentes que lo cumplimentan. Más adelante, existen distintas categorías de contenido que indagan cuestiones relacionadas con el parecer de los docentes en torno al uso de la metodología CLIL y la función competencial de los recursos didácticos utilizados en el contexto bilingüe. La finalidad principal es conocer el grado de eficacia que caracteriza el empleo de la metodología CLIL y de los recursos asociados a ésta, en el contexto de la práctica docente bilingüe y desde el punto de vista de los que planifican, programan y aplican su uso en

las aulas, esto es, desde las concepciones de los maestros que van a completar los cuestionarios.

Para demostrar la fiabilidad del instrumento elaborado, procedimos a realizar una evaluación inter-jueces cuya finalidad se basa en estimar el nivel de equidad alcanzado entre los expertos con respecto a los elementos examinados previamente. Para ello, utilizamos el concepto metodológico de la triangulación como técnica procedimental en la valoración de las opiniones vertidas (Sneiderman, 2011). Dicha técnica refuerza su fiabilidad que queda verificada con la aplicación del programa estadístico ANOVA que establece matemáticamente lo ya contrastado a partir de un cálculo analítico matemático.

Durante el desarrollo de este proceso de cuantificación, se diseñó una escala de valoración que cumplía dos funciones principales, evaluar y predecir (Sánchez Rodríguez, Serrano Pastor y Alfageme González, 2011; Sanz Fernández, 2001). En concreto, bajo estos parámetros se analizaron los elementos constituyentes del cuestionario, sujetos a revisión, modificación y verificación por los validadores. La escala de valoración (adaptada de Sánchez Rodríguez et al., 2011) se compone de un apartado con las instrucciones de cumplimentación seguidas de cuatro partes bien diferenciadas y etiquetadas que han de realizar los expertos en cuestión. Cada uno de los validadores debe evaluar cada uno de los indicadores conforme a una escala psicométrica numérica de cinco niveles: (1) no adecuado, (2) poco adecuado, (3) adecuado, (4) bastante adecuado y (5) muy adecuado. Bajo estos parámetros, han puntuado los ítems propuestos, divididos en cuatro bloques principales según el apartado asociado a cada uno de ellos. En primer lugar, los expertos valoraron el apartado compuesto por siete ítems relativo a la carta de presentación a los docentes donde se les informa del propósito de este estudio y se les anima a participar en ella.

Tabla 6

Carta de presentación

Ítems	Respuestas
1. Se informa del propósito de la investigación	
2. Se expone la importancia de la investigación	
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	
4. Se presentan las ideas principales de forma clara y coherente	
5. Se anima a la participación	
6. Se subraya el anonimato del receptor	
7. Se agradece la colaboración del receptor	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 7

Instrucciones para responder al cuestionario

Ítems	Respuestas
1. Se indica el tiempo estimado para responder al cuestionario	
2. Se informa del número de preguntas que deben contestar	
3. Se informa de la tipología de las preguntas y respuestas del cuestionario	
4. Se usa un lenguaje claro y conciso	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 8

Preguntas incluidas en el cuestionario

Ítems	Respuestas
1. Se expone el propósito de cada pregunta claramente	
2. Se clasifican las preguntas de un modo coherente atendiendo a secciones de contenidos	
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	
4. Se ofrecen suficientes preguntas para aclarar los aspectos fundamentales	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 9

Valoración global

Ítems	Respuestas
1. Se otorga una relevancia equitativa a todos los apartados del instrumento	
2. Se infiere el significado global de la información presentada	
3. Se han utilizado suficientes ítems y preguntas alusivas a la temática en cuestión	
4. Se expone la información en general, de un modo claro y comprensible	

Nota: Elaboración propia.

Las opiniones vertidas por los jueces se clasifican en torno a diversos centros de interés, tales como la exposición concisa de los objetivos de la investigación, la claridad informativa de las preguntas e instrucciones del cuestionario, el empleo y la corrección lingüística apropiadas para exponer los ítems en cuestión y otros aspectos metodológicos asociados a su cumplimiento: tiempo de realización, número total de preguntas incluidas, agradecimientos, entre otros. Para clarificar aún más sus respuestas, los validadores disponen de un espacio denominado *Observaciones del validador* para especificar y

aportar cualquier sugerencia o modificación. En resumen, cada respuesta va asociada a un valor numérico ordinal que oscila entre 1 y 5. Dichas valoraciones permiten conocer el grado de conformidad de los expertos según su parecer profesional acerca de los ítems integrados en los distintos apartados del cuestionario.

En relación al proceso de validación, es preciso destacar que seis expertos en el ámbito bilingüe han rellenado la parrilla de validación. En este aspecto, como señalan Luna Serrano y Torquemada González (2008), las evidencias de validez del instrumento de recogida de información deben ser lo suficientemente pertinentes para garantizar su uso posterior en este ámbito de investigación. En este sentido, pese a que resulta recomendable la ampliación del número de expertos que incrementa con sus respuestas la calidad de los niveles de validez estimados, el grado de especialización y formación de los expertos implicados en este estudio así como la heterogeneidad de sus ámbitos educativos de procedencia contribuyen a compensar este hándicap.

Estos expertos coinciden en haber estado en contacto en mayor o menor grado con la praxis educativa bilingüe y el enfoque pedagógico ligado al aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras -AICLE en castellano o CLIL en inglés-. En concreto, el primer experto es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad de Murcia; la segunda es maestra en un centro bilingüe de esta Comunidad Autónoma; la tercera es maestra especialista en lengua extranjera inglesa; el cuarto es profesor de Filología Inglesa de la Universidad de Murcia; el quinto es profesor en el Departamento de Innovación y Formación Didáctica en la Universidad de Alicante y la sexta es auxiliar de conversación nativa en la asignatura de *Science* en un centro bilingüe.

De este modo, tras haber diseñado inicialmente la escala de valoración, procedimos a concertar entrevistas con los expertos con el fin de comunicarles el estado

actual de nuestra investigación y pedirles su participación. Una vez los jueces aceptaron colaborar individualmente, sin conocer al resto de expertos que habían accedido a participar en este estudio, el siguiente paso fue el envío de la escala de valoración junto con los documentos asociados para su cotejo y valoración, esto es, el cuestionario para los docentes y la carta de presentación para los maestros bilingües.

Para procesar las respuestas de los validadores, se ha procedido a realizar un tratamiento estadístico de los datos obtenidos a partir de sus valoraciones. Para ello, se ha optado por realizar un análisis descriptivo a través del programa estadístico avanzado SPSS, *Statistic Package for the Social Sciences*, versión 20.0, muy eficaz para el análisis de cuestionarios (Sánchez Romero, 2003). También hemos empleado la herramienta ofimática de Excel con el fin de conseguir una medición más acotada sobre el conjunto de variables, en base a una serie de medias, porcentajes y coeficientes. Centrándonos en el análisis con SPSS, se ha realizado el contraste ANOVA, que suele ser empleado para estimar la fiabilidad inter-jueces, en concreto, nos ha servido para cotejar la igualdad entre las medias de las respuestas de los emisores (Sánchez Rodríguez et al., 2011). Asimismo, hemos aplicado el coeficiente alfa de Cronbach para determinar la confiabilidad de este instrumento. Este coeficiente trata de precisar la consistencia interna de los ítems presentados, esto es, su nivel de correlación. Al oscilar entre 0 y 1, siendo el valor 1 el que muestra mayor grado de consistencia y 0 el menor, podemos afirmar que el cuestionario elaborado muestra un alto grado de validez con un porcentaje de 0,942266.

Una vez obtenidas las respuestas de los validadores, se procedió a llevar a cabo un análisis contrastivo en base a los ítems que integran la escala de valoración que han realizado con anterioridad. Este estudio interpretativo se compone de cuatro secciones:

presentación, instrucciones, preguntas y valoración global. Por último, aportamos las acciones correctoras a desarrollar a juicio de los expertos.

En primer lugar, en relación al primer bloque vinculado a la carta de presentación, se observa que tanto el propósito de la investigación como el ánimo a participar en esta quedan patentes en la carta que será remitida a los docentes. De hecho, la mayor parte de los expertos lo considera muy apropiado en ambos aspectos (véase tabla 10). Por el contrario, el ítem ligado a la preservación del anonimato del receptor del cuestionario es el menos puntuado en este bloque, ya que un tercio de los expertos lo considera poco adecuado, si bien los dos tercios restantes lo valoran como bastante y muy adecuado respectivamente, por lo que quedaría suficientemente respaldado. Las cuatro restantes reciben el apoyo mayoritario de los expertos, siendo el vinculado al agradecimiento expreso al receptor el que recibe la máxima puntuación con un 100%.

Tabla 10

Resultados del bloque de presentación de CUEXBIL

Ítems	Respuestas				
1. Se informa del propósito de la investigación	-	-	17%	17%	66%
2. Se expone la importancia de la investigación	-	17%	-	33%	50%
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	-	-	17%	-	83%
4. Se presentan las ideas principales de forma clara y coherente	-	-	17%	-	83%
5. Se anima a la participación	-	-	17%	17%	66%

6. Se subraya el anonimato del receptor	-	33%	-	33%	33%
7. Se agradece la colaboración del receptor	-	-	-	-	100%

Nota: Elaboración propia

En lo que respecta al segundo bloque asociado a las instrucciones para responder al cuestionario, los expertos valoran que el tiempo estimado para su cumplimentación está bien indicado, pues así lo reflejan sus puntuaciones con un 100% de respuestas positivas. Asimismo, tanto el lenguaje empleado en explicar cómo rellenar este instrumento así como la información ligada a la tipología y el número de preguntas que debe contestar el receptor han sido valorados satisfactoriamente como muy adecuados con más de la mitad de las respuestas en la categoría 5.

Tabla 11

Resultados del bloque de instrucciones de CUEXBIL

Ítems	Respuestas				
1. Se indica el tiempo estimado para responder al cuestionario	-	-	-	-	100%
2. Se informa del número de preguntas que deben contestar	-	17%	-	17%	66%
3. Se informa de la tipología de las preguntas y respuestas del cuestionario	-	17%	-	17%	66%
4. Se usa un lenguaje claro y conciso	-	-	-	17%	83%

Nota: Elaboración propia.

En lo concerniente al tercer bloque, uno de los más significativos, las pruebas de validación nos indican que hay suficientes preguntas para aclarar los aspectos básicos de la investigación y que están secuenciadas apropiadamente según el propósito del estudio. Además, el lenguaje con el que se han redactado refleja la finalidad para la que fueron diseñadas por lo que su planteamiento resulta adecuado a juicio de los expertos, con un 83% y 66% de respuestas emitidas en el nivel 5.

Tabla 12

Resultados del bloque de las preguntas de CUEXBIL

Ítems	Respuestas				
1. Se expone el propósito de cada pregunta claramente	-	-	-	34%	6%
2. Se clasifican las preguntas de un modo coherente atendiendo a secciones de contenidos	-	-	-	34%	66%
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	-	-	-	17%	83%
4. Se ofrecen suficientes preguntas para aclarar los aspectos fundamentales	-	-	17%	17%	66%

Nota: Elaboración propia

Tabla 13

Resultados del bloque de CUEXBIL

Ítems	Respuestas					
	NS/NC	1	2	3	4	5
1. Se expone el propósito de cada pregunta claramente	-	-	-	-	34%	66%
2. Se clasifican las preguntas de un modo coherente atendiendo a secciones de contenidos	-	-	-	-	17%	83%
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	-	-	-	-	17%	83%
4. Se ofrecen suficientes preguntas para aclarar los aspectos fundamentales	17%	-	-	17%	-	66%

Nota: Elaboración propia.

Por último, en el cuarto apartado relativo a la valoración global de los elementos analizados, los validadores avalan el planteamiento presentado, pues sus respuestas son en su mayoría positivas, decantándose principalmente por el máximo valor en la escala de valoración en todos los ítems de este bloque. En consecuencia, en función de las respuestas obtenidas en la parrilla de validación, se puede inferir el respaldo mayoritario y equitativo de los expertos a los diferentes apartados presentados ligados al instrumento de recogida de información elaborado. En suma, los validadores opinan que el cuestionario resulta apropiado para las características de sus destinatarios y presenta consistencia interna.

En esta etapa de la investigación ligada al proceso de validación del cuestionario, tras haber realizado la evaluación inter-jueces con el fin de examinar los diferentes aspectos del instrumento y estimado su nivel de consenso alcanzado de modo

independiente, procedemos a recopilar y analizar sus propuestas de mejora. Por ello, fruto de la cumplimentación de la parrilla de validación por los expertos y la aplicación de la técnica de triangulación antes referida, es preciso integrar las propuestas de mejora en aquellos elementos cuya valoración ha sido inferior a 4.

Tabla 14

Indicador de medias aritméticas para cada ítem de CUEXBIL

Nº de ítem	Media aritmética
Ítem 1	4,5
Ítem 2	4,166
Ítem 3	4,666
Ítem 4	4,666
Ítem 5	4,5
Ítem 6	3,666
Ítem 7	5
Ítem 8	5
Ítem 9	4,166
Ítem 10	4,166
Ítem 11	4,833
Ítem 12	4,666
Ítem 13	4,666
Ítem 14	4,833
Ítem 15	4,5
Ítem 16	4,666
Ítem 17	4,833
Ítem 18	4,833
Ítem 19	4,8

Nota: Elaboración propia.

A continuación, vamos a describir las conclusiones sobre la validación del cuestionario CUEXBIL. Nuestra intención es indicar aquellos aspectos que requieren una modificación en función de las valoraciones y las propuestas de mejora obtenidas por los validadores.

El ítem 6 del bloque de cuestiones asociadas a la carta de presentación, que trata sobre la preservación del anonimato del docente, debe ser perfeccionado incidiendo aún más en este punto, bien a través de la repetición de esta frase aclaratoria o bien a través de la aplicación de técnicas como el subrayado que permita ver impresa esta explicación de forma distinta a la empleada en el resto del texto.

El ítem número 4 del bloque de preguntas incluidas en el cuestionario requiere ser revisado, pues precisa de una mayor concreción a la hora de analizar de un modo más significativo el grado de aprendizaje alcanzado por los alumnos. Esta revisión implica profundizar en otros elementos curriculares como su mayor o menor adquisición de contenidos convergentes en la misma área, tanto los propios de la materia de Ciencias Sociales como los vinculados a una segunda lengua, o el nivel de mejora en sus procesos cognitivos alcanzados por los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje.

El ítem 3 del bloque que incide en la valoración global de los documentos elaborados hace hincapié en la modificación que incluye la LOMCE sobre las ocho competencias básicas del currículo. El tratamiento conferido a estas debe ser, por tanto, revisado, pues en la actualidad pasan a denominarse competencias clave y, en algunos casos, presentan diferente nomenclatura. En este sentido, debido a la alternancia legislativa, es preciso desglosar la pregunta del cuestionario sobre competencias en dos apartados alusivos a las básicas según LOE y/o a las clave según LOMCE, en función del curso en el que los maestros hayan impartido las áreas en cuestión.

El tiempo de cumplimentación del cuestionario ha sido reformado, aumentándolo de cinco a diez minutos, para acotar de un modo más preciso la duración de este proceso. Estas modificaciones conllevan una revisión paralela en las otras secciones que se van a remitir a los docentes, en concreto, la carta de presentación a los docentes así como las instrucciones sobre el cumplimiento del cuestionario.

Una vez realizadas las modificaciones propuestas, el cuestionario final se compone de 41 ítems divididos en dos bloques, uno con 12 ítems de identificación asociado al perfil profesional del docente y otro con 29 ítems de valoración ligado a su parecer acerca de esta innovación pedagógica. Los 41 ítems incluyen 270 variables, en su mayoría cualitativas en una escala de cinco opciones, que se han repartido en diferentes apartados acerca de CLIL (recursos, tratamiento de los contenidos, secuencia tipológica de actividades, evaluación, propósitos de este enfoque y valoración global). En consecuencia, las aportaciones de los jueces validadores acerca de este instrumento de recogida de información nos han permitido revisar y rediseñar tanto el instrumento en sí, como los documentos asociados al mismo, favoreciendo la resolución de los inconvenientes iniciales y facilitando, de esta manera, su manejo y posterior cumplimentación por los docentes. Por consiguiente, el proceso de estudio de esta herramienta basado en la interpretación de los significados de sus elementos constituyentes ha supuesto un análisis de construcción reflexiva sobre la propia investigación, en un sentido más amplio y compartido por los diferentes miembros de la comunidad investigadora.

A modo de conclusión, es preciso subrayar la necesidad de revisión y cotejo en esta fase de la investigación, pues pese a la laboriosidad inherente en este proceso, nos

garantiza una mayor precisión y calidad del resultado final, a la vez que permite ajustar significativamente nuestro estudio bajo los parámetros del método científico.

Tras describir el proceso de validación del primer instrumento de recogida de información, vamos a comentar el procedimiento seguido para validar el segundo instrumento de evaluación, EVTEX. Es preciso señalar que dicho procedimiento ha sido similar al empleado para realizar la validación de CUEXBIL y se compone de dos fases bien diferenciadas:

Fase 1. Fiabilidad entre jueces, para evaluar los elementos constituyentes que integran el instrumento así como los principales aspectos técnicos.

A continuación, detallamos cuáles son los perfiles profesionales de los docentes que participaron en el proceso de validación.

Juez 1. Profesor asociado del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Licenciado en Historia. Museólogo y museógrafo. Redactor de guías didácticas de exposiciones y proyectos museológicos.

Juez 2. Profesora asociada del Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia. Su tesis doctoral titulada “Evaluación de los recursos didácticos utilizados en Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Educación Primaria” tiene por objetivo general evaluar la relevancia que el libro de texto y otros recursos didácticos poseen en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales en las aulas de Educación Primaria.

Juez 3. Maestro de Educación Infantil y Primaria con más de 15 años de experiencia en el aula de Ciencias Sociales y con una dilatada experiencia en innovación educativa y enseñanza bilingüe en centros educativos de la Región de Murcia.

Aunque resultaría conveniente elevar el número de expertos para obtener una evaluación más completa del instrumento e incrementar los niveles de validez que garanticen su empleo significativo en estudios posteriores, el nivel de formación de los validadores y la diversidad enriquecedora de sus perfiles profesionales refuerzan la validez del instrumento. En este sentido, el enfoque práctico y experiencial proporcionado por los expertos enriquece directamente las cuestiones alusivas a su funcionalidad además de ampliar sus expectativas de aplicabilidad.

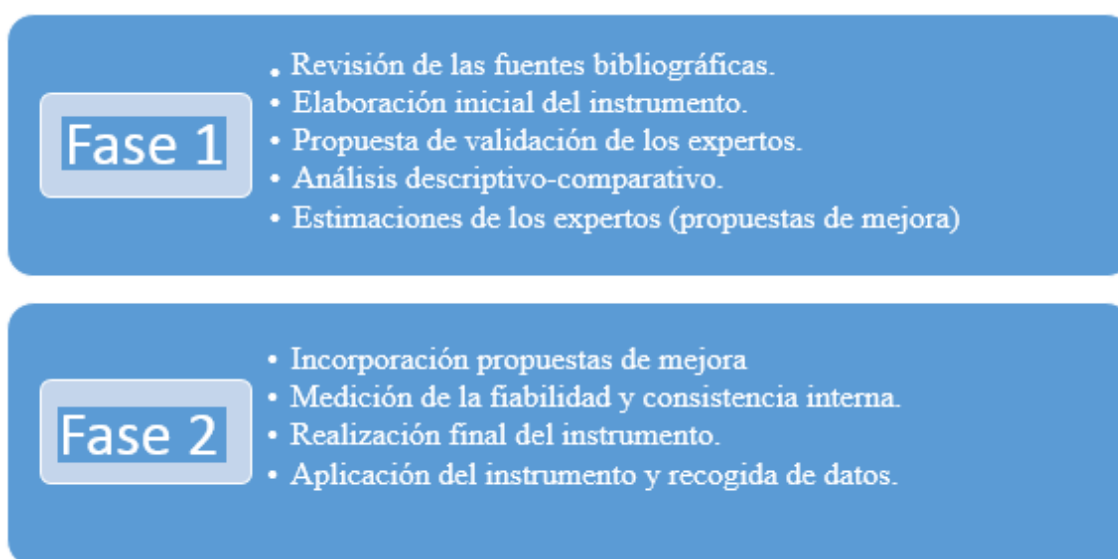


Figura 25. Proceso de validación del instrumento para evaluar los libros de texto de *Science* y/o *Social Science*. Fuente: Elaboración propia.

Los expertos evaluaron el instrumento de acuerdo con las escalas de validación elaboradas para este fin y que han sido adaptadas de las realizadas por Sánchez Rodríguez et al. (2011). Esta herramienta consiste en una sección con instrucciones para rellenar el instrumento de análisis junto con cuatro apartados compuestos por una serie de ítems que

han de valorar los jueces. De esta forma, los expertos evalúan los indicadores de acuerdo con una escala psicométrica numérica de cinco valores: (1) no adecuado, (2) poco adecuado, (3) adecuado, (4) bastante adecuado y (5) muy adecuado. Una vez leídas las instrucciones, deben emitir una respuesta numérica según los indicadores planteados, distribuidos en cuatro secciones principales según las dimensiones ligadas a éstos.

Tabla 15

Contextualización y consistencia del instrumento

Ítems		Respuestas				
1.	El contexto educativo se ha tenido en cuenta para la elaboración del instrumento	1	2	3	4	5
2.	El instrumento contiene un análisis secuencial de los elementos del currículo	1	2	3	4	5
3.	El instrumento presenta ítems ligados a la correcta utilización de agrupamientos y recursos.	1	2	3	4	5
4.	El instrumento recoge preguntas sobre el tipo de evaluación aplicada.	1	2	3	4	5

Nota: Elaboración propia.

Tabla 16

Congruencia del instrumento

Ítems		Respuestas				

1. El modelo teórico curricular sobre el que se sustenta el instrumento es el apropiado.	1	2	3	4	5
2. Existe una organización lógica en el análisis de los contenidos y las actividades planificadas para cada unidad.	1	2	3	4	5
3. Las preguntas que tratan sobre la metodología se ajustan a lo especificado en el currículo educativo	1	2	3	4	5
4. En el análisis de las actividades se contempla el papel del docente y discente	1	2	3	4	5

Nota: Elaboración propia.

Tabla 17

Preguntas incluidas en el instrumento

Ítems	Respuestas				
1. Se expone el propósito de cada pregunta claramente	1	2	3	4	5
2. Se clasifican las preguntas de un modo coherente atendiendo a secciones de contenidos	1	2	3	4	5
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	1	2	3	4	5

4. Se ofrecen suficientes preguntas para aclarar los aspectos fundamentales	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Nota: Elaboración propia.

Tabla 18

Valoración global

Ítems	Respuestas				
1. Se otorga una relevancia equitativa a todos los apartados del instrumento	1	2	3	4	5
2. Se infiere el significado global de la información presentada.	1	2	3	4	5
3. Se han utilizado suficientes ítems y preguntas alusivas a la temática en cuestión.	1	2	3	4	5
4. Se expone la información en general, de un modo claro y comprensible	1	2	3	4	5

Nota: Elaboración propia.

De este modo, se aprecia como las respuestas que deben emitir los validadores se estructuran conforme a diversos ámbitos de estudio, tales como la contextualización de la investigación, la organización lógica del análisis de los elementos curriculares, el nivel de comprensibilidad de las preguntas del cuestionario y otros elementos vinculados a su aplicabilidad y funcionalidad. Con el fin de obtener una información más precisa, los expertos pueden aportar propuestas de mejora en el apartado titulado *Observaciones del validador* para puntualizar y detallar cualquier aspecto susceptible de ser corregido.

De esta manera, una vez elaborada inicialmente la parrilla de validación, nos pusimos en contacto con los jueces con el propósito de solicitar su colaboración en este estudio. Tras aceptar inicialmente formar parte de esta investigación, les remitimos la escala de valoración y los documentos adjuntos para su análisis y observación, esto es, el instrumento para la recogida de información de los libros de texto de *Science* y/o *Social Science* de 1.º y 2.º de Educación Primaria.

Una vez cumplimentadas las parrillas de validación, realizamos un tratamiento estadístico de los datos calculados según sus respuestas numéricas. Para ello, hemos empleado la hoja de cálculo Excel con el fin de obtener unas medidas indicativas sobre la distribución de los datos en base a las distintas medias, desviaciones y coeficientes.

Para establecer el nivel de consistencia interna de los indicadores presentados hemos aplicado el coeficiente alfa de Cronbach mediante la misma herramienta ofimática. Este coeficiente indica el nivel de consistencia interna de los ítems propuestos basados en el promedio de las correlaciones entre los indicadores. Los valores calculados a partir de este coeficiente fluctúan entre 0 y 1, lo que significa que el valor 1 supone el máximo nivel de consistencia y el valor 0 el mínimo. Una vez realizados los cálculos pertinentes se ha obtenido un porcentaje de 0,88533 por lo que podemos concluir que el instrumento elaborado presenta un grado de validez aceptable.

A continuación, vamos a realizar un análisis pormenorizado de las respuestas emitidas por los expertos en función de los ítems que evalúan el instrumento de vaciado de información de los libros de texto de *Science* y/o *Social Science*. Este estudio se ha centrado en cada una de las dimensiones establecidas a tal efecto, a saber, instrucciones, preguntas y valoración global. Posteriormente, incluimos las propuestas de mejora sugeridas por los validadores.

Inicialmente, los jueces deben evaluar la sección consistente en cuatro indicadores acerca de la contextualización y consistencia del instrumento.

1. Contextualización y consistencia del instrumento.

Esta dimensión es evaluada positivamente en términos generales por los jueces, puesto que todas sus respuestas se sitúan entre las opciones de mayor puntuación. El ítem que ha obtenido una valoración más elevada es: *“El instrumento recoge preguntas sobre el tipo de evaluación aplicada”*. Además, los tres primeros ítems también son valorados con puntuaciones altas por los expertos, pues los consideran como bastante adecuados o muy adecuados.

Tabla 19

Resultados del bloque sobre la contextualización de EVTEX

Ítems	Respuestas				
1. El contexto educativo se ha tenido en cuenta para la elaboración del instrumento	-	-	-	34%	66%
2. El instrumento contiene un análisis secuencial de los elementos del currículo	-	-	-	34%	66%
3. El instrumento presenta ítems ligados a la correcta utilización de agrupamientos y recursos.	-	-	-	34%	66%
4. El instrumento recoge preguntas sobre el tipo de evaluación aplicada.	-	-	-	-	100%

Nota: Elaboración propia.

2. Congruencia del cuestionario

En cuanto al segundo apartado ligado a la congruencia del cuestionario, los validadores estiman que los ítems que tratan sobre el modelo teórico curricular y las preguntas sobre metodología están bien referenciados en el instrumento, pues ambos consiguen el 100% de respuestas positivas. Igualmente, la organización lógica en el análisis de contenidos ha sido valorada satisfactoriamente como bastante o muy adecuada mientras que el análisis de las actividades acerca del papel del docente y del discente es el ítem con la puntuación más baja, (véase tabla inferior).

Tabla 20

Resultados del bloque de presentación de EVTEX

Ítems	Respuestas				
1. El modelo teórico curricular sobre el que se sustenta el instrumento es el apropiado.	-	-	-	-	100%
2. Existe una organización lógica en el análisis de los contenidos y las actividades planificadas para cada unidad.	-	-	-	34%	66%
3. Las preguntas que tratan sobre la metodología se ajustan a lo especificado en el currículo educativo	-	-	-	-	100%
4. En el análisis de las actividades se contempla el papel del docente y discente	-	-	34%	33%	33%

Nota: Elaboración propia.

3. Preguntas incluidas en el cuestionario

En lo que respecta al tercer bloque centrado en las preguntas y el lenguaje empleados en el instrumento, se aprecia una valoración satisfactoria de los expertos en los tres últimos ítems, pues el conjunto de las respuestas está localizado en la categoría 5. Sin embargo, el primer ítem relativo al propósito de cada pregunta no recibe la misma puntuación, puesto que uno de los expertos lo considera adecuado mientras que los otros dos opinan que es muy adecuado.

Tabla 21

Resultados del bloque de congruencia de EVTEX

Nota: Elaboración propia.

Ítems	Respuestas				
1. Se expone el propósito de cada pregunta claramente	-	-	34%	-	66%
2. Se clasifican las preguntas de un modo coherente atendiendo a secciones de contenidos	-	-	-	-	100%
3. Se usa un lenguaje claro y conciso	-	-	-	-	100%
4. Se ofrecen suficientes preguntas para aclarar los aspectos fundamentales	-	-	-	-	100%
4. Valoración global del cuestionario.					

En relación al último bloque, cabe destacar la alta puntuación obtenida en la mayoría de los ítems propuestos. Efectivamente, en tres de los cuatro ítems los jueces consideran bastante o muy apropiado el grado de cumplimiento de los aspectos contextuales y curriculares concretados en el cuestionario. Con todo, el segundo ítem

ligado al análisis secuencial de los elementos curriculares ha obtenido una puntuación inferior al resto de indicadores (véase tabla inferior).

Tabla 22

Resultados del bloque de valoración global de EVTEX

Ítems	Respuestas				
1. El contexto educativo se ha tenido en cuenta para la elaboración del instrumento	-	-	-	34%	66%
2. El instrumento contiene un análisis secuencial de los elementos del currículo	-	-	34%	-	66%
3. El instrumento presenta ítems ligados a la correcta utilización de agrupamientos y recursos.	-	-	-	-	100%
4. El instrumento recoge preguntas sobre el tipo de evaluación aplicada.	-	-	-	34%	66%

Nota: Elaboración propia.

A modo de resumen, incorporamos las medias de los 16 ítems planteados para tener una visión global del resultado de las puntuaciones indicadas por los validadores.

Tabla 23

Indicador de medias aritméticas para cada ítem de EVTEX

Nº de ítem	Media aritmética
Ítem 1	4,666
Ítem 2	4,666

Ítem 3	4,666
Ítem 4	5
Ítem 5	5
Ítem 6	4,666
Ítem 7	5
Ítem 8	4
Ítem 9	4,333
Ítem 10	5
Ítem 11	5
Ítem 12	5
Ítem 13	4,666
Ítem 14	4,333
Ítem 15	5
Ítem 16	4,666

Nota: Elaboración propia.

En este momento del estudio, después de haber llevado a cabo la validación por un grupo de expertos con el fin de evaluar los elementos integrantes del instrumento de recogida de información de libros de texto, vamos a unificar y examinar sus propuestas de mejora.

Tabla 24

Propuestas de mejora acerca de EVTEX

Nº de bloque	Observaciones aportadas	Nº de expertos
Bloque 1		
Agrupamientos	Ítems ligados a actividades cooperativas.	1
Evaluación	Rúbricas de autoevaluación.	

Bloque 2	Podría añadirse alguna pregunta más específica	2
Papel del docente/disciente.	que indague sobre la función del docente como mediador.	
Organización de contenidos y actividades	Falta diferenciar las que se refieren al inicio de la unidad y a las de la unidad propiamente dicha.	
Bloque 3	Podría añadirse alguna pregunta que aclare si	
Clasificación coherente de las preguntas	en los contenidos de la UD se contextualizan globalmente, algo que se echa en falta en el currículum LOMCE.	1
Bloque 4	Debería añadirse alguna pregunta desde la	1
Número suficiente de ítems	perspectiva de género, por ejemplo en las imágenes del libro de texto, que no suelen ser equitativas o en los contenidos (¿se tiene en cuenta la igualdad de género? En las actitudes ¿se potencia la igualdad de género?	

Nota: Elaboración propia.

A modo de conclusión en relación a la validación de EVTEX, vamos a indicar los aspectos que deben ser corregidos en el instrumento de acuerdo con las propuestas de mejora emitidas por el grupo de expertos.

El ítem 3 del bloque 1 ligado a la correcta utilización de agrupamientos y recursos, debe ser mejorado haciendo especial hincapié en las actividades que favorecen el trabajo cooperativo en el aula a través de tareas que requieran el intercambio de puntos de vista, el trabajo en grupo y/o la distribución de roles para cada alumno, entre otros aspectos didácticos.

El ítem número 4 del bloque 1 hace referencia a la evaluación implementada en las áreas de *Science* y *Social Science*. En opinión de uno de los validadores es necesario profundizar en el tipo de técnicas y procedimientos evaluativos empleados en los libros de texto de estas materias. En concreto, la propuesta de mejora hace referencia a la inclusión de rúbricas de autoevaluación en las unidades formativas que componen la programación didáctica de cada método. La capacidad de los alumnos para evaluar su propio proceso de aprendizaje constituye un elemento muy relevante en el proceso evaluativo y debe ser incorporada en el instrumento EVTEX-S.

El ítem 6 del bloque 2 se refiere a la organización lógica en el análisis de los contenidos y las actividades planificadas para cada unidad. Un validador ha sugerido la necesidad de distinguir entre la organización de las tareas al comienzo de la unidad o la estructuración de éstas a lo largo de la secuencia formativa. Es una propuesta muy útil, pues permite conocer el nivel de organización de los libros de texto ya sea a nivel introductorio en cada unidad o a través de las lecciones que componen la secuencia didáctica.

El ítem 8 del bloque 2 trata el papel del docente y el discente a la hora de llevar a cabo las actividades planteadas en el libro de texto. Uno de los expertos comenta la posibilidad de indagar en el papel que confiere los libros de texto de *Science* y *Social Science* al maestro como mediador en la actividad. El tratamiento asignado al docente como supervisor de las tareas propuestas en el aula resulta fundamental bajo los principios concretados en CLIL y debe, por tanto, estar incluido en el instrumento de recogida de información de los libros de texto bilingües.

El ítem 10 del bloque 3 gira en torno a la distribución de las preguntas del cuestionario atendiendo a distintas secciones de contenidos. Un validador considera

relevante saber si las editoriales bilingües han contextualizado sus contenidos programados globalmente lo que podría suponer un enriquecimiento curricular para los alumnos de estos programas educativos. En consecuencia, ha sido necesario modificar el instrumento para incluir esta pregunta en la sección relativa a la presencia de elementos curriculares en los métodos, pues inicialmente no estaba redactada.

El ítem 15 del bloque 4 acerca del número adecuado de preguntas que debe contener el instrumento de recogida de información incluye una propuesta de mejora de uno de los validadores. Este comentario alude al fomento de la igualdad de género en los manuales escolares, lo que implica una revisión y modificación del instrumento objeto de análisis para adecuarlo de manera más efectiva a lo señalado por el validador.

Estas modificaciones conllevan una revisión paralela en las otras secciones que se van a remitir a los docentes, en concreto, la carta de presentación a los docentes así como las instrucciones sobre el cumplimiento del cuestionario.

Una vez realizadas las modificaciones propuestas, el formulario final se compone de 69 ítems divididos en nueve bloques; el primero con 6 ítems asociado a la identificación del libro de texto, el segundo con 9 ítems de valoración ligado al empleo de material gráfico en los manuales, el tercero con 20 ítems vinculado a los elementos curriculares, el cuarto con 5 ítems acerca del tipo de actividades empleadas, el quinto con 6 ítems trata sobre la atención a la diversidad plasmada en los libros de texto, el sexto con 11 ítems centrado en la evaluación, el séptimo con 4 ítems focalizado en los aspectos metodológicos trabajados a través de este recurso, el octavo con 4 ítems relacionado con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y el noveno con 4 ítems ligado a la presencia y función de los elementos transversales. Los 69 ítems

incluyen 76 variables que en su mayoría son cualitativas dicotómicas por lo que solo pueden tomar dos valores, en este caso, su existencia o no en los libros de texto.

Por consiguiente, las propuestas de mejora de los validadores sobre la herramienta para recopilar datos de los libros de texto bilingües han favorecido la revisión y corrección del instrumento así como la introducción de nuevos ítems fruto de la reflexión y el estudio de las variables objeto de estudio. En este sentido, este proceso de reestructuración promueve el intercambio de conocimientos entre los distintos agentes colaboradores de la comunidad educativa y la construcción coparticipada de esta herramienta.

En resumen, resulta necesario escuchar la opinión de los expertos, pues su contribución aporta una mejora en la elaboración de los instrumentos ligados a este estudio. En consecuencia, la evaluación del instrumento denominado EVTEX-S por el grupo de validadores descrito garantiza que el resultado final sea un producto consensuado y adaptado al contexto educativo donde se va a aplicar, lo que favorece la obtención de mejores resultados.

2.6. Soporte técnico para el análisis de datos

Para llevar a cabo el análisis de los datos obtenidos de la aplicación de los cuestionarios a los docentes se ha empleado el soporte SPSS (Statistic Package for the Social Sciences), versión 20.0. Este instrumento estadístico resulta de gran utilidad a la hora de proceder a la categorización y clasificación de las respuestas emitidas por los maestros, pues presenta un paquete de herramientas que se ajusta a los requerimientos académicos de esta investigación educativa, tales como:

- Hoja de cálculo. A través del SPSS, se pueden aplicar funciones algebraicas y aritméticas a partir de una base de datos, preferentemente numéricas o alfanuméricas.
- Procesador de base de datos. Esta herramienta capacita al usuario a realizar un tratamiento global de la información primaria, seleccionando, filtrando y clasificándola según distintos criterios previamente tipificados.
- Desarrollador de informes. El SPSS posibilita la emisión de informes estadísticos que transmiten el resultado del procesamiento previo de la información, según los criterios elegidos por el investigador. Esto repercute en el análisis de las conclusiones de la investigación, pues sus funciones descriptivas, numéricas o distributivas, expuestas por Pérez López (2005), garantizan el cruce de información de los distintos bloques que configuran el cuestionario, lo cual permite clasificar más significativamente, -además de las respuestas emitidas en nuevos apartados de información- el perfil de los docentes de un modo más genérico y globalizado.

Entre las pruebas realizadas, destacamos el cálculo de la consistencia interna según el modelo alfa de Cronbach para cada una de las escalas de los dos cuestionarios, la prueba de Kolmogorov-Smirnov para determinar la bondad de ajuste de dos distribuciones de probabilidad entre sí y las prueba no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o k muestras independientes ligadas éstas últimas al estudio IV. Además, hemos asumido un nivel crítico $\alpha = .05$ para realizar el contraste de las hipótesis estadísticas descritas, pues es el usual en el ámbito de las ciencias sociales.

Para la composición de los gráficos de este estudio, hemos empleado el paquete estadístico R, versión 3.2.2 (2015) como principal herramienta para este propósito.

Capítulo 3

Presentación y discusión de los resultados

3.1. Estudio 1. Descripción del currículo autonómico

Uno de los apartados de nuestro estudio se basa en el análisis de las disposiciones legales en referencia al bilingüismo y al enfoque CLIL con el propósito de exponer el marco legislativo en el que se sitúa la praxis educativa. Con esta finalidad, hemos examinado el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia bajo normativa LOE y el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia bajo normativa LOMCE. El motivo de analizar ambos decretos radica en la vigencia simultánea de ambas legislaciones durante el curso académico 14/15 en el que se ha llevado a cabo la investigación.

Este análisis se ha realizado conforme a un objetivo claro y preciso que está ligado al objetivo general de la investigación:

Objetivo 1.1. Examinar la naturaleza de los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en 2.º de Primaria, -primer ciclo-, y revisar el carácter de los aspectos metodológicos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje expuestos en el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre para el área de ciencias sociales de 1.º de Primaria.

La relevancia del contenido normativo reglamentario emitido por el poder ejecutivo autonómico para agilizar la planificación programática de los docentes resulta evidente a la hora de aglutinar unos campos de conocimiento determinados y fijar las prescripciones legales pertinentes que rijan las directrices básicas de la práctica docente. Es preciso destacar que según lo establecido en la disposición adicional primera del Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, la enseñanza de un área no lingüística en lengua extranjera debe ceñirse a los mismos aspectos básicos curriculares que el resto de áreas impartidas en la L1. De un modo similar, el artículo 10 del Decreto n.º 198/2014 de 5 de septiembre ligado al sistema de enseñanza bilingüe se remite a los estándares de aprendizaje previstos para cada área como modo de medir el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos independientemente de la lengua vehicular empleada en el aula. En definitiva, la enseñanza tanto de *Science* como de *Social Science* bajo el paradigma educativo CLIL en esta comunidad autónoma debe someterse al tratamiento de los mismos elementos curriculares que el resto de áreas impartidas en la lengua materna, de los cuales hemos focalizado nuestra atención en cinco de ellos por su relación más próxima con nuestro objeto de estudio.

Tras un primer análisis del Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre se observa una distribución de los principales aspectos curriculares diseñada en función de las materias generales de estudio y de la ordenación temporal de los niveles educativos agrupados en ciclos. Por otra parte, con la aprobación del Decreto 198/2014, de 5 de septiembre es apreciable una organización similar de los elementos curriculares de acuerdo con las asignaturas establecidas y una distribución secuencial por niveles educativos cuyo nivel de especificidad es mayor al desaparecer la estructuración por ciclos.

Con respecto al análisis de los objetivos del área de acuerdo con la citada norma, cabe precisar que de los 13 objetivos que componen esta sección, siete presentan un perfil conceptual, cuatro se definen por su carácter procedimental y dos por su naturaleza actitudinal. Esto implica que una mayoría de los objetivos, un 54%, tiene como meta primordial la adquisición del conocimiento asociado al área mientras que un tercio aproximadamente fomenta la aplicación práctica de esos contenidos, esto es, el “saber hacer”. Por último, tan solo un 15% de los objetivos examinados están encaminados a desarrollar unos valores y habilidades sociales adecuados a los principios actitudinales de esta materia.

En cuanto a los objetivos del área de ciencias sociales es necesario subrayar que su desaparición en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre de 2014, nos remite a la legislación nacional en materia educativa, concretamente al Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, donde se concretan los objetivos generales de etapa. Su naturaleza común para todas las áreas y niveles de la etapa dificulta su estudio en un área y nivel determinado por lo que hemos obviado su análisis.

En cuanto a los contenidos de las áreas, es esencial reconocer los diferentes bloques en los que éstos se agrupan según lo expuesto en los decretos correspondientes. En lo que se refiere al área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, de acuerdo con el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, los contenidos se aglutinan en torno a siete bloques; uno asignado al campo de conocimiento sobre geografía, dos ligados a la historia y cuatro a las ciencias. De estos cuatro últimos, dos de ellos incluyen contenidos relacionados con las ciencias sociales, los bloques 3 y 7, y los otros dos están más vinculados con el ámbito de las ciencias naturales, los bloques 2 y 6 por lo que cinco

de los siete bloques pueden asociarse a la disciplina de ciencias sociales. En lo que respecta a la naturaleza de los contenidos, se aprecia su marcado carácter conceptual en todos los bloques, en torno al 80% de la totalidad, pues se expone una sucesión de hechos, conceptos y fundamentos correspondientes al área del “saber”. Asimismo, de forma minoritaria en cada bloque, se introduce otros tipos de contenidos ligados a las capacidades de “saber hacer” y “saber ser” más relacionadas con contenidos procedimentales y actitudinales respectivamente, alrededor de un 20% en su conjunto. Por tanto, del análisis curricular de los contenidos de esta disciplina en esta sección, se infiere su carácter eminentemente conceptual lo que generalmente se ha asociado con métodos tradicionales de enseñanza en este ámbito (Gómez Carrasco & Miralles Martínez, 2013). En lo que concierne al análisis de contenidos del área de ciencias sociales según lo presentado en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre de 2014, es esencial resaltar la manera diferente de distribuir los contenidos en comparación con la realizada en el anterior decreto. De esta manera, se aprecia un reparto inicial de los contenidos en cuatro bloques para toda la etapa cuya distribución es la siguiente: el primero hace referencia a los contenidos comunes y técnicas de trabajo a desarrollar a lo largo de la etapa, el segundo se centra en los conocimientos sobre geografía y en los dos últimos se detallan contenidos ligados a la interacción social y la evolución de las sociedades. Posteriormente, estos contenidos son pormenorizados en los diferentes niveles educativos lo que nos permite analizar los vinculados al primer nivel de manera más precisa y concreta. De esta forma, los contenidos comunes del primer bloque adscritos al primer nivel presentan un perfil eminentemente procedimental y actitudinal, pues hacen referencia al uso de las TIC, las estrategias de cohesión grupal y el respeto a las normas de convivencia. En cuanto al segundo bloque, su carácter es principalmente conceptual, pues incluye nociones sobre el universo, el sistema solar, la Tierra, la Luna,

el Sol, los elementos de la atmósfera y del paisaje. La tendencia por incluir mayoritariamente contenidos conceptuales se repite en el tercer bloque, el cual engloba sus contenidos en torno a los distintos grupos sociales en los que interactúa el individuo como son la familia, el colegio, los amigos o los vecinos, entre otros. Por último, el cuarto bloque, aunque introduce elementos conceptuales centrados en las unidades de medida del tiempo, también incorpora contenidos procedimentales ligados a su correcto uso y aplicación. En resumen, los contenidos descritos para el área de ciencias sociales en el primer nivel de Educación Primaria se pueden calificar como eminentemente conceptuales, alrededor del 50%, aunque la presencia de contenidos procedimentales y actitudinales complementa los anteriores de forma que posibilita, hasta cierto punto, una enseñanza más activa y dinámica en esta disciplina. Lo cierto es que, la contribución de las competencias clave al desarrollo personal, social y académico del alumnado no podrá hacerse efectivo de manera plenamente satisfactoria en esta materia si no existe una distribución curricular equilibrada de los diversos tipos de contenidos. Por consiguiente, resulta necesaria una ordenación armónica y ponderada de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales en el currículo educativo, pues es la que sienta las bases para la adquisición de un aprendizaje integral tanto en materia de conocimientos e información como de gestión y ordenación del mismo en un ambiente de colaboración, participación y tolerancia entre los alumnos, que son los beneficiarios últimos de todos estos procesos (Estepa Giménez, 2009).

En lo concerniente a los criterios de evaluación del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, de los doce criterios detallados en el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre, nueve de ellos están vinculados al ámbito de las ciencias sociales, por lo que vamos a focalizar nuestro análisis en éstos nueve últimos. Tras su identificación, destacamos el perfil preferentemente conceptual de cuatro de ellos y el carácter

procedimental de otros cuatro. Por último, señalar que tan solo uno de ellos se puede calificar como actitudinal, si bien en la descripción de los criterios de naturaleza conceptual se incluyen consideraciones y valores asociados al equilibrio personal y al desarrollo social del individuo lo que amplía ligeramente su escasa relevancia en este apartado. En el caso de los criterios de evaluación de la asignatura de ciencias sociales de acuerdo con lo especificado en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre de 2014, hay que incidir en la nueva concreción curricular de los criterios de evaluación establecida en esta disposición legal mediante la introducción de los estándares de aprendizaje evaluables, que permiten puntualizar con mayor precisión el grado de rendimiento obtenido por el alumno en cada área. Ello implica el análisis de ambos elementos descritos así como de las relaciones establecidas entre éstos. De esta manera, de los trece criterios de evaluación fijados para este nivel, siete se caracterizan por tener un perfil conceptual mientras que tres presentan una naturaleza más procedimental y otros tres más actitudinal. Esto supone una mayoría de criterios de corte conceptual lo que difiere de lo analizado sobre este asunto bajo la anterior normativa. En cuanto a los estándares de aprendizaje evaluables del área en este nivel, de los diecinueve establecidos, nueve son de tipo conceptual mientras que cinco lo son de perfil procedimental y otros cinco de naturaleza actitudinal. Esto significa que el peso de los estándares de aprendizaje evaluables de carácter conceptual es superior a los de corte procedimental y actitudinal, aunque inferior al mostrado por los criterios de evaluación de similar índole, pues han pasado de un 57% a un 47% del total. En consecuencia, la concreción curricular implementada en esta disposición favorece una distribución más equitativa de los diferentes perfiles establecidos aunque no logra conseguir una proporción equilibrada entre todas sus partes.

En lo tocante a las orientaciones metodológicas, cabe señalar la ausencia de éstas en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural, pues el Decreto n.º

286/2007 de 7 de septiembre carece de esta sección curricular. Sin embargo, en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre sí aparece un apartado destinado a este elemento curricular para el área de ciencias sociales, descrito de manera extensiva para toda la etapa. Sustancialmente, se compone de diez orientaciones metodológicas cuyo propósito es servir de recomendación a la hora de planificar la práctica docente a la vez que de soporte metodológico para facilitar la adquisición y asimilación de los contenidos presentados en el aula. Se aprecia una correlación entre las indicaciones señaladas en este apartado y las establecidas por expertos CLIL en la materia, tal y como señalamos en el cuadro inferior.

Tabla 25

Correspondencia entre las orientaciones metodológicas en el área de ciencias sociales y los indicadores de competencia CLIL

Orientaciones metodológicas extraídas del Decreto n.º 198/2014 para el área de ciencias sociales.	Indicadores de competencia del profesorado CLIL
Partir del vocabulario y de los conocimientos previos del alumno.	Aprendizaje centrado en el alumno, proporcionar oportunidades enriquecedoras para enlazar sus conocimientos previos con los nuevos.
Relacionar las actividades con el mundo experiencial del niño.	Aprendizaje centrado en el alumno, identificación de los intereses del alumnado.
Uso de recursos que faciliten la visualización de contenidos.	Selección, diseño y uso de material audiovisual y recursos reales para el alumnado.

Fomento del esfuerzo, la responsabilidad, la confianza, el sentido crítico, la iniciativa, la curiosidad, el interés, la creatividad y el espíritu emprendedor.	Desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, el pensamiento crítico, el razonamiento creativo, la interactividad, la comunicación y la participación.
Usar sistemas de localización geográfica.	Ayudar a los estudiantes a desarrollar su alfabetización mediática.
Incorporar recursos audiovisuales habitualmente.	Selección, diseño y uso de material audiovisual y recursos reales para el alumnado.
Realizar tareas manipulativas (modelados, etc.).	Diseñar tareas que impliquen la aplicación de varios estilos de aprendizaje. Crear un entorno seguro que promueva la experimentación con el contenido, la lengua y las destrezas de aprendizaje.
Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual, así como en equipo.	Crear experiencias enriquecedoras de aprendizaje que incluyan trabajos en grupo y definición del rol de cada individuo en el mismo.
Incluir exposiciones o debates previamente preparados sobre contenidos propios del área	Potenciar los foros de debate. Fomento de la comunicación más allá del intercambio basado en la formulación de una pregunta y la emisión de una respuesta.
Crear un rincón de comprensión lectora.	Fomentar la lectura de material sobre el área. Ayudar al alumnado a moverse de un entorno cómodo a uno más nuevo y concreto para ellos.

Nota: Adaptado de “Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia” y “*The CLIL teacher’s*

competences grid” por P. Bertaux, C. M. Coonan, M. J. Frigols-Martín, & P. Mehisto, 2009, Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius- Network. Recuperado de http://cclleu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf

De este modo, de las diez orientaciones detalladas, tres son de carácter conceptual, seis de tipo procedimental y una actitudinal. Por consiguiente, existe un perfil claramente procedimental en el que prima el “saber hacer” materializado en el desarrollo de un conjunto de acciones planificadas para lograr la consecución de los objetivos propuestos en el área. Igualmente relevante es el nivel de paralelismo existente entre las orientaciones metodológicas numeradas en esta disposición autonómica y el perfil competencial del profesorado CLIL, de lo que se infiere el carácter constructivista, comunicativo y dinámico de ambas propuestas didácticas. No obstante, estos resultados contrastan con los obtenidos en apartados anteriores donde predomina el carácter abiertamente conceptual del resto de elementos del currículo analizados.

Tabla 26

Correspondencia entre los tipos de conocimiento y los elementos curriculares

Leyes analizadas		Variables	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
Decreto 286/2007 de 7 de septiembre	n.º de	Objetivos del área	54%	31%	15%
		Contenidos	80%	5%	15%
		Competencias básicas	29,4%	53%	17,6%
		Criterios de evaluación	50%	42%	8%

		Estándares de aprendizaje	-	-	-
		Orientaciones metodológicas	-	-	-
		Total en %	53,4%	32,7%	13,9%
Leyes analizadas		Variables	Conceptual	Procedimental	Actitudinal
		Objetivos del área	-	-	-
		Competencias clave	-	-	-
Decreto n.º		Contenidos	50%	30%	20%
198/2014 de 5 de septiembre.		Criterios de evaluación	54%	23%	23%
		Estándares de aprendizaje	52,6%	26,4%	21%
		Orientaciones metodológicas	10%	80%	10%
		Total en %	41,6%	39,9%	18,5%

Nota: Adaptado de “*Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (tesis doctoral)” por J. Monteagudo Fernández, 2014, Universidad de Murcia. Murcia, España.

Como hemos mencionado en el apartado anterior y, de acuerdo con los datos presentados, se observa que hay una preferencia por los conocimientos de naturaleza conceptual en los elementos curriculares detallados en el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural. De hecho, la media porcentual calculada del conjunto de aspectos examinados es del 53,4%, siendo

el apartado relativo a los contenidos el que más porcentaje obtiene en esta categoría, un 80%, seguido por los objetivos del área, 54%. El resto de categorías analizadas presenta unos valores inferiores con medias del 50% y 29,4% respectivamente. En cuanto a los aspectos curriculares examinados en el Decreto n.º 198/2014 de 5 de septiembre para el área de ciencias sociales, también existe una preferencia por los conocimientos de carácter abiertamente conceptual con la excepción del apartado dedicado a las orientaciones metodológicas donde se invierte esta tendencia. En general, al igual que en el área anterior, la media de los porcentajes asociados a esta categoría se sitúa por encima del resto, en concreto el 41,6% frente al 39,9% de los conocimientos de naturaleza procedimental y el 18,5% en alusión a los de perfil actitudinal.

Una vez recopilada y examinada la información en relación al estudio de los decretos legislativos autonómicas sobre la enseñanza CLIL en la Región de Murcia, ya podemos referirnos a una variedad de conclusiones alcanzadas sobre esta cuestión. En primer lugar, hay que incidir en lo definido en ambos decretos, -tanto en la disposición adicional primera del Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre como en el artículo 10 del Decreto n.º 198/2014 de 5 de septiembre-, en relación a la enseñanza y evaluación en los centros bilingües donde se insiste en la aproximación didáctica a los elementos curriculares de un modo similar al realizado en las áreas impartidas mediante la L1. Tras esta primera inferencia, se observa el carácter destacadamente conceptual del tipo de conocimientos que deben ser aprendidos por el alumnado tanto en la asignatura de *Science* como en *Social Science*. Esto implica la focalización de la enseñanza bilingüe en el conjunto de hechos, vocablos y estructuras determinados para estas disciplinas que el alumnado debe aprender en un idioma distinto al materno. En consecuencia, no se proporciona el mismo nivel de atención a la adquisición de habilidades, procesos y acciones encaminados a dominar los contenidos antes citados de un modo más práctico y

útil. Tampoco se hace especial hincapié en la enseñanza de valores, normas o patrones de conducta con los que gestionar la adquisición de los conocimientos durante el proceso de aprendizaje. Esta aproximación tan característica de los métodos de enseñanza tradicionales condiciona los modelos de procesamiento de la información desarrollados por el alumnado a lo largo del proceso de aprendizaje, puesto que la manera en la que el aprendiz identifica, articula y asimila los contenidos nuevos del área influye en el tipo de representación mental generada durante las sesiones que componen la unidad formativa. Por otro lado, otra de las conclusiones de este estudio señala cierto cambio de tendencia en el último decreto en lo que respecta a lo citado anteriormente. En este sentido, merece ser destacado el carácter procedimental de las orientaciones metodológicas del área de ciencias sociales que puede suponer un punto de inflexión en torno a la enseñanza de esta disciplina. Estas recomendaciones subrayan lo relevante que es para el aprendizaje del alumno tanto el diseño de tareas estimulantes como un contexto enriquecedor y participativo donde cada alumno reconstruya su aprendizaje en colaboración con sus compañeros bajo un ambiente motivador (Jonassen, 1999). Además, en comparación con los datos obtenidos en el análisis del decreto anterior, se muestra una desproporción menos acusada en lo que respecta a la naturaleza de los conocimientos de esta disciplina con porcentajes más equilibrados que los registrados en el primer decreto objeto de estudio. En cualquier caso, el perfil mayoritariamente conceptual que sobresale en ambas legislaciones denota que queda un largo camino por recorrer en lo que se refiere a la construcción de un currículo que fomente plenamente el desarrollo de las habilidades cognitivas, el procesamiento activo de la información o el aprendizaje por descubrimiento. En conexión con esta conclusión, es esencial destacar el nivel de coherencia elevado entre los planteamientos metodológicos expresados en el último decreto autonómico y los indicadores de competencia del profesorado CLIL, lo que

conlleva la materialización de determinados principios fundamentales de este paradigma educativo en la legislación educativa autonómica. No obstante, su nivel de representatividad a nivel legislativo resulta bastante escaso, tanto de forma directa en el número de disposiciones o artículos que hacen referencia explícita a este enfoque como, de forma indirecta en relación a la naturaleza de los conocimientos abordados por los elementos curriculares que componen las áreas disciplinares examinadas. En esta línea, Coyle et al. (2009) enfatizan la importancia de un marco normativo común europeo en torno a CLIL que comprenda determinados principios e ideas sobre los que cimentar el desarrollo profesional e instruccional del profesorado adscrito así como un modelo para planificar y poner en marcha programas educativos de esta índole. Por último, a raíz de las conclusiones presentadas en este apartado, es básico plantearse el nivel de paralelismo existente entre las directrices legislativas sobre este asunto y la planificación didáctica plasmada en los libros de texto de estas materias. Igualmente importante es conocer si los planteamientos teóricos descritos en las disposiciones legales autonómicas son aplicados fielmente en la práctica bilingüe o si, por el contrario, los modelos de enseñanza implementados por los docentes CLIL manifiestan cierto grado de independencia con lo expuesto en los decretos educativos y, a su vez, con lo establecido en los libros de texto.

3.2. Estudio 2. Análisis de las programaciones didácticas

En este estudio hemos cotejado las programaciones didácticas de las áreas de *Social Science* para 1.º de Primaria y *Science* para 2.º de Primaria con el propósito de examinar si los objetivos, los contenidos, los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje y las orientaciones metodológicas de las editoriales bilingües se ajustan de manera precisa a las directrices legislativas marcadas por los decretos autonómicos correspondientes.

El objetivo que se persigue con la realización de este estudio es el que detallamos a continuación:

2.1 Revisar las programaciones docentes de *Social Science* y *Science* de las principales editoriales para 1.º y 2.º curso de Educación Primaria con el fin de comprobar el grado de similitud entre ellas en relación a la distribución de objetivos, competencias, contenidos, criterios de evaluación y aplicación de la metodología ligada al enfoque CLIL.

La muestra de este estudio consta de diez programaciones didácticas de las áreas de *Social Science* de 1.º y *Science* de 2.º de Primaria facilitadas por las editoriales durante el curso académico 14-15. Han sido proporcionadas por seis editoriales que han elaborado proyectos educativos que incluyen la enseñanza del inglés como lengua extranjera vehicular en otras disciplinas curriculares. Hemos seleccionado dos editoriales de origen británico, Oxford y Macmillan, tres españolas, Anaya, Santillana y Vicens Vives y una mixta, ByME compuesta por Macmillan y Edelvives, a fin de obtener una proporcionalidad equilibrada en este estudio.

En función del cotejo de los documentos prescriptivos realizado en esta sección, procedemos a detallar cuáles han sido los resultados obtenidos de acuerdo con los

objetivos inicialmente propuestos. En primer lugar, en cuanto a los objetivos del área, se aprecia una correspondencia unívoca entre los objetivos establecidos en el decreto y los de las editoriales, pues a excepción de la editorial Oxford, todas ellas recogen la totalidad de estos elementos curriculares. En consecuencia, existe una reciprocidad casi total entre la secuenciación de objetivos de área determinada por el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre y las de las programaciones docentes elaboradas por las editoriales bilingües.

Tabla 27

Cotejo de los objetivos del área de Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

OBJETIVOS DEL ÁREA DE SCIENCE EN 2.º DE PRIMARIA SEGÚN DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
1. 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, históricos y geográficos.	X	X	X	X	X
2. Conocer y valorar la importante aportación de la ciencia y la investigación para mejorar la calidad de vida y bienestar de los seres humanos.	X	X	X	X	X
3. Comportarse de acuerdo con los hábitos de salud y cuidado personal que se derivan del conocimiento del cuerpo humano, respetando las diferencias.	X	X	X	X	X
4. Adquirir y desarrollar habilidades sociales que favorezcan la participación en actividades de grupo adoptando un comportamiento	X	X	X	X	X

responsable, constructivo y solidario, respetando los principios básicos del funcionamiento democrático.					
5. Reconocer las diferencias y semejanzas entre grupos y valorar el enriquecimiento que supone el respeto por las diversas culturas que integran el mundo sobre la base de unos valores y derechos universales compartidos.	X	X	X	X	X
6. 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.	X	X	X	X	X
7. Identificar los principales elementos del entorno natural, social y cultural, analizando su organización, sus características e interacciones y progresando en el dominio de ámbitos espaciales cada vez más complejos.	X	X	X	X	X
8. Reconocer en el medio natural, social y cultural, cambios y transformaciones relacionados con el paso del tiempo e indagar algunas relaciones de simultaneidad y sucesión para aplicar estos conocimientos a la comprensión de otros momentos históricos.	X	X	X	X	X
9. Conocer y valorar el patrimonio natural, histórico y cultural, respetando su diversidad y desarrollando la sensibilidad artística y el interés por el medio ambiente y la naturaleza, y colaborar activamente en su conservación y mejora, con especial atención	X	X	X	X	X

a la Región de Murcia y a los rasgos que la caracterizan en el conjunto de las comunidades españolas.

10. Interpretar, expresar y representar hechos, conceptos y procesos del medio natural, social y cultural mediante códigos numéricos, gráficos, cartográficos y otros.

X X X X X

11. Identificar, plantearse y resolver interrogantes y cuestiones relacionadas 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.

X X X X X

12. Planificar y realizar proyectos, dispositivos y aparatos sencillos con la finalidad de conocer las características y funciones de algunas máquinas, utilizando el conocimiento de las propiedades elementales de algunos materiales, sustancias y objetos.

X X X X

13. 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.

X X X X X

Total

12/13=

13/13=

13/13=

13/13=

13/13=

92%/100
%

100%

100%

100%

100%

Nota: Elaboración propia.

El siguiente elemento a cotejar es el de las competencias básicas según lo especificado en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre en el apartado vinculado a la contribución del área de *Science* al desarrollo de éstas.

Tabla 28

Cotejo del desarrollo competencial en el área de Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE <i>SCIENCE</i> AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS SEGÚN DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
1. Social y ciudadana.					
Contribuye en un ámbito de realización personal: el de las relaciones más próximas (familia, amigos, compañeros,...).	X	X	X	X	X
Contribuye en un ámbito de realización personal: el de la apertura hacia relaciones más alejadas (barrio, municipio, Comunidad Autónoma, Estado, Unión Europea,...).	X	X	X	X	X
Contribuye a la comprensión de los cambios que se han producido en el tiempo y de este modo se adquieren pautas para ir acercándose a las raíces históricas de las sociedades actuales.		X	X	X	X
2. Conocimiento e interacción con el mundo físico.					
Contribuye en el desarrollo de los aprendizajes centrados totalmente en la interacción del ser humano con el mundo que le rodea.	X	X	X	X	X

CONTRIBUCIÓN DEL ÁREA DE SCIENCE AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS BÁSICAS SEGÚN DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
---	---------------------	------------------------	-------------------------	--------------------	------------------------------

3. Tratamiento de la información y digital.

Contribuye en la utilización de procedimientos que requieren diferentes códigos, formatos y lenguajes para su comprensión (lectura de mapas, interpretación de gráficos e iconos, utilización de fuentes históricas, etc.).

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

Contribuye en la utilización básica del ordenador, y la búsqueda guiada en Internet, contribuyen también, de forma decisiva, al desarrollo de esta competencia.

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

4. Comunicación lingüística.

Contribuye en la claridad de la exposición en los intercambios comunicativos, la estructura del discurso.

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

Contribuye en el uso del debate y la capacidad de síntesis

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

Contribuye en el aumento significativo de la riqueza en el vocabulario.

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

5. Aprender a aprender.

Contribuye en el desarrollo de técnicas para aprender.

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

Contribuye en el desarrollo de técnicas para trabajar en equipo.

X	X	X	X	X
---	---	---	---	---

Contribuye en el desarrollo de técnicas para organizar,

memorizar y recuperar la información, tales como resúmenes, esquemas, etc.	X	X	X	X	X
--	---	---	---	---	---

6. Artística y cultural

Contribuye en el conocimiento de las manifestaciones culturales.	X				X
--	---	--	--	--	---

Contribuye en la valoración de su diversidad.	X				X
---	---	--	--	--	---

Contribuye en el reconocimiento de aquellas manifestaciones que forman parte del patrimonio cultural.	X				X
---	---	--	--	--	---

7. Autonomía e iniciativa personal.

Contribuye a aprender a tomar decisiones, tanto en el ámbito escolar como en la planificación de forma autónoma y creativa de actividades de ocio.	X	X	X	X	X
--	---	---	---	---	---

8. Matemática.

Contribuye en la utilización de técnicas y herramientas matemáticas en contextos significativos de uso, como escalas, tablas, representaciones gráficas, porcentajes, etc.	X	X	X	X	X
--	---	---	---	---	---

Total	16/17=	14/17=	14/17=	14/17=	17/17=
	94%	82%	82%	82%	100%

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a los datos cotejados, la editorial que promueve más eficazmente al desarrollo de las competencias básicas es Vicens Vives seguida de Oxford. Con todo, el resto de editoriales examinadas también promueven en términos generales el desarrollo de las competencias básicas. No se ha realizado el análisis de la contribución de las

competencias clave en el área de *Social Science* al carecer de este apartado en el Decreto autonómico 198/2014 de 5 de septiembre.

Una vez revisado el desarrollo competencial en el área de *Science*, vamos a analizar la recopilación de orientaciones metodológicas incluidas en las programaciones del área de *Social Science* de 1.º de Primaria.

Tabla 29

Cotejo del desarrollo metodológico en el área de Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS DEL ÁREA DE <i>SOCIAL SCIENCE</i> EN 1.º DE PRIMARIA SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
1. Partir del vocabulario y de los conocimientos previos del alumno.	X	X	X	X	X
2. Relacionar las actividades con el mundo experiencial del niño.	X	X	X	X	X
3. Uso de recursos que faciliten la visualización de contenidos.	X	X	X	X	X
4. Fomento del esfuerzo, la responsabilidad, la confianza, el sentido crítico,	X	X	X	X	X

la iniciativa, la curiosidad,
el interés, la creatividad y el
espíritu emprendedor.

5. Usar sistemas de localización geográfica.	X			X	X
6. Incorporar recursos audiovisuales habitualmente.	X	X	X	X	X
7. Realizar tareas manipulativas (modelados, etc.).	X	X	X	X	X
8. Realizar trabajos y presentaciones a nivel individual, así como en equipo.	X	X	X	X	X
9. Incluir exposiciones o debates previamente preparados sobre contenidos propios del área	X	X	X	X	X
10. Crear un rincón de comprensión lectora.	X	X	X	X	X
Total	10/10=	9/10=	9/10=	10/10=	10/10=
	100%	90%	90%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

De acuerdo a la información expuesta, las programaciones de las editoriales siguen las indicaciones metodológicas que dictamina el decreto regional casi en su totalidad. En lo que respecta a los contenidos, antes de revisar la correspondencia entre lo establecido en el decreto autonómico y lo expuesto en las programaciones docentes, es

necesario puntualizar que el primer análisis se ha realizado en el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural sobre los bloques de contenido ligados estrictamente a las ciencias sociales, bloques uno, tres, cuatro, cinco y siete, véase tabla inferior.

Tabla 30

Cotejo de los contenidos del área de Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

CONTENIDOS DEL ÁREA DE SCIENCE EN 2.º DE PRIMARIA SEGÚN DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Bloque 1. Geografía. El entorno y su conservación					
Los astros. Las estrellas, el Sol, la Tierra y la Luna. La sucesión del día y la noche.	X	X	X	X	X
El agua: composición, características e importancia para los seres vivos. El agua en la Región de Murcia. Uso responsable del agua en la vida cotidiana.	X	X	X	X	X
El aire: composición, características e importancia para los seres vivos.	X	X	X	X	X
El suelo: características e importancia para los seres vivos.	X	X	X	X	X
El entorno natural próximo:					
Ecosistemas: Observación, exploración, recogida de información e inicio de pequeños trabajos.	X	X	X	X	X
Observación y percepción de algunos aspectos del paisaje (relieve, vegetación, fauna, intervención humana).					
La conservación del medio ambiente. Los riesgos de la	X	X	X	X	X

contaminación del agua, tierra y aire.						
CONTENIDOS DEL ÁREA DE SCIENCE EN 2.º DE PRIMARIA SEGÚN DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES	
El tiempo atmosférico. Observación de algunos fenómenos atmosféricos. Primeras formas de representación. La sucesión estacional.	X	X				
Nociones básicas de orientación espacial.		X				
Bloque 3. Ciencias. La salud y el desarrollo personal						
Salud y enfermedad. Hábitos saludables (alimentación, higiene, ejercicio físico, descanso, utilización del tiempo libre...).	X	X	X	X	X	
Prevención y detección de riesgos para la salud. Crítica de las prácticas no saludables.	X	X	X			X
Bloque 4. Historia. Personas, culturas y organización social						
La familia. Relaciones entre sus miembros. Reparto equilibrado y adquisición de responsabilidades en tareas domésticas.						
Formas de organización social en el entorno próximo: la escuela y el municipio. Introducción al conocimiento de las responsabilidades y tareas de dichas instituciones.	X	X	X	X		X
Actividad laboral y profesional.	X	X	X	X		X
Medio rural y medio urbano: características y diferencias.	X	X	X	X		X
Manifestaciones culturales presentes en el entorno (tradiciones, fiestas,	X					X

juegos, canciones, danzas, etc.).
La cultura como riqueza.

Los medios de comunicación y de transporte. Responsabilidad en el cumplimiento de las normas básicas como peatones y usuarios. Importancia de la movilidad en la vida cotidiana.

X X X X X

Bloque 5. Historia. El cambio en el tiempo

Las nociones básicas de tiempo y su medida.

X X X X

El transcurso del tiempo en el entorno del alumno: familia y localidad.

X X X X

Uso del calendario para señalar hechos de la vida cotidiana.

X X X X

La riqueza del patrimonio histórico artístico

X X X X

Construcciones civiles y religiosas. Cuidado y conservación.

X

Aproximación a la historia: algunos acontecimientos relevantes del pasado.

X X X X X

Bloque 7. Ciencias. Objetos, máquinas y nuevas tecnologías

La ciencia y la sociedad: importancia de los grandes avances científicos para mejorar las condiciones de vida.

X X X X X

La importancia del uso de aplicaciones tecnológicas respetuosas con el medio ambiente.

Informática. Utilización básica de tratamiento de textos. Presentación de los trabajos en papel o soporte digital.

X X X X X

Búsqueda guiada de información en internet.					
Total	19/24=	21/24=	18/24=	18/24=	20/24=
	79%/100%	87%/100%	75%/100%	75%/100%	83%/100%

Nota: Elaboración propia.

Como se aprecia, las editoriales Vicens Vives y Oxford son las que recogen más contenidos didácticos del currículo autonómico para el área de *Science* de 2.º de Primaria.

Seguidamente, vamos a revisar el grado de cumplimiento de las programaciones didácticas con lo prescriptivo legalmente en relación al tratamiento de los contenidos didácticos en el área de *Social Science* de 1.º de Primaria.

Tabla 31

Cotejo de los contenidos del área de Social Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

CONTENIDOS DEL ÁREA DE SOCIAL SCIENCE EN 1.º DE PRIMARIA SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Bloque 1. Contenidos comunes					
Utilización de las tecnologías de la información y la comunicación para buscar y seleccionar información.	X	X	X	X	X
Utilización de estrategias para potenciar la cohesión del grupo y el trabajo cooperativo.	X	X	X	X	X
Utilización de las normas de convivencia y valoración de la convivencia pacífica y tolerante.	X	X	X	X	X
Bloque 2. El mundo en que vivimos					

CONTENIDOS DEL ÁREA DE SOCIAL SCIENCE EN 1.º DE PRIMARIA SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
El Universo y el Sistema Solar: El Sol.	X	X	X	X	X
El planeta Tierra y la Luna, su satélite.	X	X	X	X	X
El día y la noche. Elementos nocturnos y diurnos.	X	X	X	X	X
La Atmósfera. La contaminación atmosférica. El aire.	X	X	X	X	X
El entorno físico: observación de sus rasgos principales.	X	X	X	X	X
Elementos de un paisaje	X	X	X	X	X
La intervención humana en el medio.	X	X	X	X	X
Desarrollo de actitudes favorables al cuidado medioambiental. Uso sostenible del agua. Reducción, reutilización y reciclaje.	X	X	X	X	X
Bloque 3. Vivir en sociedad					
Organización social: Características de los distintos grupos sociales:	X	X	X	X	X
La familia. Modelos familiares. Relaciones de parentesco.					
El colegio: Organización escolar, la clase, los compañeros, el material escolar, espacios físicos.	X	X	X	X	X
Los amigos. Grupos de la localidad deportivos, recreativos, culturales.	X	X	X	X	X
La vivienda. La calle.	X	X	X	X	X
Las actividades productivas (recursos naturales, materias primas, productos elaborados, las formas de producción).	X		X	X	X

Las actividades económicas y los sectores de producción.	X		X	X	X
Educación Vial. Adquisición de conocimientos que contribuyan a consolidar conductas y hábitos viales correctos.	X	X	X	X	X
Bloque 4. Las huellas del tiempo					
Uso y medida del tiempo. Nociones básicas: antes, ahora, después, pasado, presente, futuro.	X	X	X	X	X
Unidades de medida: hora, día, semana, mes y año.	X	X	X	X	X
Utilización de fuentes orales familiares para reconstruir el pasado.	X	X	X	X	X
Total	21/21=	19/21=	21/21=	21/21=	21/21=
	100%/100	90%/100%	100%/100%	100%/100	100%/100%

Nota: Elaboración propia.

Como se observa en la tabla superior, todas las editoriales a excepción de ByME incluyen todos los contenidos didácticos del currículo autonómico para el área de *Social Science* de 1.º de Primaria.

A continuación, vamos a realizar la revisión de los criterios de evaluación incluidos en las programaciones de las editoriales bilingües en el área de *Science*.

Tabla 32

Cotejo de los criterios de evaluación del área de Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ÁREA EN 2.º DE PRIMARIA DE SCIENCE SEGÚN DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES

1. Poner ejemplos de elementos y recursos fundamentales del medio físico (sol, agua, aire), y su relación con la vida de las personas tomando conciencia tanto de la necesidad de su uso responsable como de la adopción de medidas de protección del medio.	X	X	X	X	X
2. Reconocer y clasificar con criterios elementales (tamaño, color, forma de desplazarse) los animales y plantas más relevantes de su entorno, así como algunas otras especies conocidas por la información obtenida a través de diversos medios.	X	X	X	X	X
3. Poner ejemplos asociados a la higiene, la alimentación equilibrada, el ejercicio físico y el descanso como formas de mantener la salud, el bienestar y el buen mantenimiento del cuerpo.	X	X	X	X	X
4. Reconocer, identificar y poner ejemplos sencillos sobre la importancia de las diferentes profesiones y responsabilidades que desempeñan las personas del entorno.	X	X	X	X	X
5. Reconocer diferentes manifestaciones culturales presentes en el centro escolar y en el ámbito local y autonómico, valorando su diversidad y riqueza.	X				X
6. Identificar los medios de transporte más comunes en el entorno y conocer las normas básicas como peatones y usuarios de los medios de locomoción.	X	X	X	X	X

CRITERIOS DE EVALUACIÓN
DEL ÁREA EN 2.º DE PRIMARIA
DE *SCIENCE* SEGÚN DECRETO
286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE

EDITORIAL
OXFORD

EDITORIAL
MACMILLAN

EDITORIAL
SANTILLANA

EDITORIAL
ANAYA

EDITORIAL
VICENS
VIVES

7. Ordenar temporalmente algunos hechos relevantes de la vida familiar y del entorno próximo, utilizando métodos sencillos de observación y unidades de medida temporales básicas (día, semana, mes, año).

X

X

X

X

X

8. Identificar propiedades físicas observables de los materiales (olor, sabor, textura, peso/masa, color, dureza, estado o capacidad de disolución en agua), relacionando algunas de ellas con sus usos, y reconocer efectos visibles de las fuerzas sobre los objetos.

X

X

X

X

X

9. Montar y desmontar objetos y aparatos simples y describir su funcionamiento y la forma de utilizarlos con precaución.

X

X

X

X

10. Realizar preguntas adecuadas para obtener información sobre una observación, utilizar correctamente algunos instrumentos y hacer registros claros.

X

X

X

X

X

11. Realizar un resumen oral o escrito utilizando diferentes técnicas de comprensión lectora aplicadas a textos de carácter científico, geográfico o histórico.

X

X

X

X

X

12. Enumerar inventos que hayan contribuido decisivamente a la mejora de la calidad de vida actual en relación con generaciones anteriores (en el hogar, en el

X

X

X

X

X

transporte y las comunicaciones, en el ocio).						
Total	11/12=	11/12=	11/12=	11/12=	12/12=	
	92%/100%	92%/100%	92%/100%	92%/100%	100%/100%	

Nota: Elaboración propia.

Existe una similitud en el número de criterios abordados por las editoriales, pues todas salvo Vicens Vives han incluido once criterios de evaluación de un total de 12 existentes.

Tabla 33

Cotejo de los criterios de evaluación del área de Social Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ÁREA EN 1.º DE PRIMARIA DE <i>SOCIAL SCIENCE</i> SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL BYME	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Bloque 1. Contenidos comunes					
1. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación para obtener información, aprender y expresar contenidos sobre Ciencias Sociales.	X	X	X	X	X
2. Participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social creando estrategias para resolver conflictos	X	X	X	X	X
3. Valorar la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos fomentando los valores democráticos.	X	X	X	X	X
4. Desarrollar la creatividad y el espíritu emprendedor, aumentando las capacidades para aprovechar la información, las ideas y	X	X	X	X	X

presentar conclusiones
innovadoras.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL ÁREA EN 1.º DE PRIMARIA DE <i>SOCIAL SCIENCE</i> SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL BYME	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
--	---------------------	-------------------	-------------------------	--------------------	------------------------------

Bloque 2. El mundo en que vivimos

1. Localizar el planeta Tierra y la Luna en el Sistema Solar, explicando los movimientos de la Tierra y sus consecuencias.	X	X	X	X	X
2. Identificar la atmósfera y explicar la importancia de su cuidado.	X	X	X	X	X
3. Identificar los principales elementos que componen un paisaje.	X	X	X	X	X
4. Conocer la influencia del comportamiento humano en el medio natural y la necesidad de adoptar medidas y actuaciones que influyan positivamente en la mejora de las condiciones medioambientales de nuestro planeta.	X	X	X	X	X

Bloque 3. Vivir en sociedad

1. Valorar la diversidad social respetando las diferencias de cada comunidad.	X	X	X	X	X
2. Explicar las diferencias entre materias primas y los productos elaborados, identificando las actividades que se realizan para obtenerlos.	X		X	X	X
3. Identificar las actividades que pertenecen a cada uno de los sectores económicos.	X		X	X	X
4. Conocer y respetar las normas de circulación y fomentar la seguridad vial en todos sus aspectos.	X	X	X	X	X

Bloque 4. Las huellas del tiempo.

1. Utilizar las nociones básicas de sucesión, duración y simultaneidad para ordenar temporalmente algunos hechos relevantes.	X	X	X	X	X
Total	13/13=	11/13=	13/13=	13/13=	13/13=
	100%	85%/100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Todas las editoriales abordan en sus programaciones didácticas los criterios de evaluación del decreto autonómico a excepción de ByME.

Tabla 34

Cotejo de los estándares de aprendizaje del área de Social Science en las programaciones de las editoriales objeto de estudio

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DEL ÁREA EN 1.º DE PRIMARIA DE SOCIAL SCIENCE SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL BYME	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Bloque 1. Contenidos comunes					
1.1. Utiliza las tecnologías de la información y la comunicación (Internet, blogs...).	X	X	X	X	X
2.1. Participa en la vida social del aula mostrando actitudes de tolerancia y de respeto hacia los demás.	X	X	X	X	X
2.2. Realiza trabajos y tareas en grupo, aceptando las responsabilidades que le correspondan.	X	X	X	X	X
3.1. Valora la cooperación y el diálogo como forma de evitar y resolver conflictos.	X	X	X	X	X

4.1. Tiene iniciativa en la ejecución de acciones y tareas.

X X X X X

Bloque 2. El mundo en que vivimos

1.1. Explica el día y la noche como consecuencia de la rotación terrestre y como unidades para medir el tiempo.

X X X X X

2.1. Explica la importancia de cuidar la atmósfera y las consecuencias de no hacerlo.

X X X X X

3.1. Identifica los elementos de un paisaje.

X X X X X

4.1. Propone algunas actuaciones para hacer un uso responsable del agua en su uso cotidiano.

X X X X X

4.2. Adopta medidas encaminadas a conseguir la reducción, reutilización y reciclaje de objetos en casa y en el entorno escolar.

X X X X X

4.3. Explica de forma sencilla cómo las medidas anteriores influyen positivamente en la mejora del medioambiente.

X X X X X

Bloque 3. Vivir en sociedad

1.1. Conoce la diversidad social de su aula, de su centro educativo y de su calle.

X X X X X

1.2. Respeta la diversidad social que existe en su aula, su centro educativo y su calle.

X X X X X

2.1. Identifica materias primas y productos elaborados.

X X X X X

2.2. Asocia materias primas y productos elaborados con las actividades en las que se obtienen.

X X X X X

3.1. Identifica los tres sectores de actividades económicas.

X X X X X

ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE DEL ÁREA EN 1.º DE PRIMARIA DE <i>SOCIAL SCIENCE</i> SEGÚN DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL BYME	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
4.1. Explica de forma sencilla algunas normas básicas de circulación (cruzar con el semáforo en verde, caminar por la acera, cruzar por el paso de peatones, usar el cinturón de seguridad y el adaptador para el coche) y las consecuencias derivadas del desconocimiento o incumplimiento de las mismas.	X	X	X	X	X
4.2. Conoce el significado de algunas señales de tráfico.	X	X	X	X	X
Bloque 4. Las huellas del tiempo.					
1.1. Ordena en el tiempo algunos hechos relevantes de su vida personal, utilizando nociones básicas de tiempo: hora, día, mes y año, antes, ahora, después.	X	X	X	X	X
Total	19/19=	16/19=	19/19=	19/19=	19/19=
	100%	84%/100%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

Todas las editoriales contemplan la totalidad de estándares de aprendizaje evaluables en sus programaciones didácticas a excepción de ByME.

Una vez recopilada y examinada la información en relación al estudio de los decretos legislativos autonómicas sobre la enseñanza CLIL en la Región de Murcia, ya podemos referirnos a una variedad de conclusiones alcanzadas sobre esta cuestión.

Todas las editoriales salvo ByME logran plasmar en sus programaciones didácticas los distintos elementos curriculares.

Tabla 35

Resultados del análisis de los elementos curriculares en el área de Social Science

ELEMENTOS CURRICULARES DESCRITOS EN EL ÁREA DE SOCIAL SCIENCE SEGÚN EL DECRETO 198/2014 DE 5 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL BYME	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Objetivos didácticos	-	-	-	-	-
Contenidos	21/21= 100%	19/21= 90%	21/21= 100%	21/21= 100%	21/21= 100%
Competencias clave	-	-	-	-	-
Orientaciones metodológicas	-	-	-	-	-
Criterios de evaluación	13/13= 100%	11/13= 85%	13/13= 100%	13/13= 100%	13/13= 100%
Estándares de aprendizaje evaluables	19/19= 100%	16/19= 84%	19/19= 100%	19/19= 100%	19/19= 100%
Total	100%	86%	100%	100%	100%

Nota: Elaboración propia.

En el área de *Science*, ninguna de las editoriales refleja el conjunto de elementos curriculares en su totalidad. La editorial que más se aproxima es Vicens Vives, pues en cuatro de los cinco elementos revisados, se incluyen todos los elementos especificados en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre. Por el contrario, Santillana es la que menos elementos incorpora, ya que la media global de aspectos curriculares incorporados en su programación didáctica es del 88%.

Tabla 36

Resultados del análisis de los elementos curriculares en el área de Science

ELEMENTOS CURRICULARES DESCRITOS EN EL ÁREA DE SCIENCE SEGÚN EL DECRETO 286/2007 DE 7 DE SEPTIEMBRE	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Objetivos didácticos	12/13= 92%	13/13= 100%	13/13= 100%	13/13= 100%	13/13= 100%
Contenidos	19/24= 79%	21/24= 87%	18/24= 75%	18/24= 75%	20/24= 83%
Competencias básicas	16/17= 94%	14/17= 82%	14/17= 82%	14/17= 82%	17/17= 100%
Orientaciones metodológicas	10/10= 100%	9/10= 90%	9/10= 90%	10/10= 100%	10/10= 100%
Criterios de evaluación	11/12= 92%	11/12= 92%	11/12= 92%	11/12= 92%	12/12= 100%
Estándares de aprendizaje evaluables	-	-	-	-	-
Total	91%	90%	88%	90%	97%

Nota: Elaboración propia.

3.3. Estudio 3. Descripción de los libros de texto

En este estudio hemos analizado los libros de texto de las áreas de *Social Science* para 1.º de Primaria y *Science* para 2.º de Primaria con el propósito de examinar el número y tipo de elementos gráficos, curriculares y didácticos y comprobar si se adaptan de manera adecuada a las directrices legislativas establecidas por los decretos autonómicos correspondientes así como a los principios que sustentan el enfoque CLIL.

El objetivo principal asociado a la realización de este estudio es el que detallamos a continuación:

3.1 Describir en los libros de texto la distribución y organización de los elementos gráficos, curriculares y didácticos que determinan su ajuste programático a las disposiciones legislativas autonómicas así como su capacidad para responder a las demandas cognitivas planteadas bajo el enfoque CLIL.

La muestra de este estudio consta de diez libros de texto de las áreas de *Social Science* de 1.º y *Science* de 2.º de Primaria empleadas en los centros educativos bilingües durante el curso académico 14-15. Hemos elegido dos editoriales de origen británico, Oxford y Macmillan, tres españolas, Anaya y Santillana y Vicens Vives y una mixta, ByME compuesta por Macmillan y Edelvives, a fin de obtener una proporcionalidad equilibrada en este estudio.

En el análisis de los componentes que integran los libros de texto objeto de estudio, se ha elaborado un estudio contrastivo en relación al número de ilustraciones de las editoriales bilingües examinadas. Los libros de texto de Macmillan con un 33,33% y ByME con un 30,77% son los que integran un mayor número de estos elementos en comparación con el resto de editoriales analizadas con más de 100 elementos gráficos por unidad didáctica en cada libro de texto. A continuación, Oxford ocupa el segundo lugar

con un 25,64% en 1.º de Primaria y 83 imágenes por unidad y en 2.º de Primaria con un 22,22% y 66 imágenes de media por unidad didáctica. Por otro lado, Anaya con un 9,26% (28 imágenes por unidad en *Science*) y un 15,38% (50 imágenes por unidad en *Social Science*) es la editorial que menos elementos visuales incluye en sus manuales.

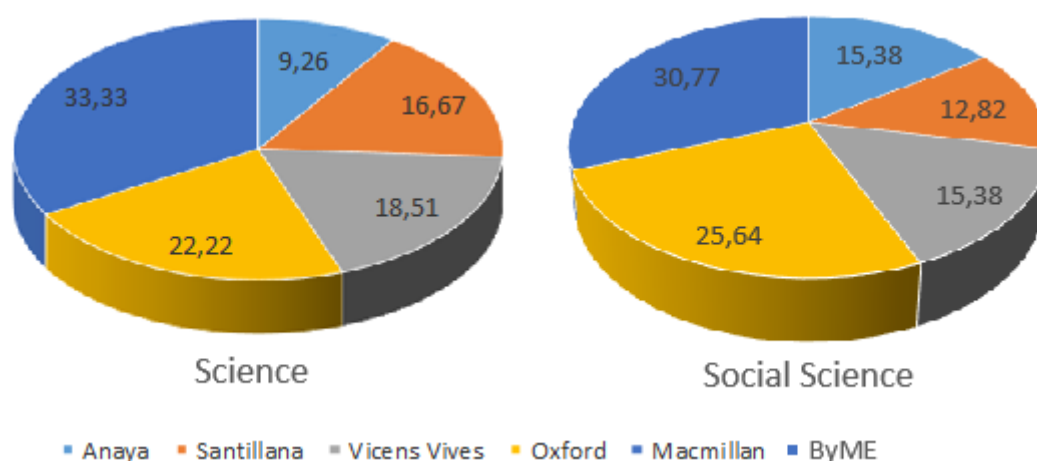


Figura 26. Distribución de ilustraciones por editoriales de los libros de texto bilingües. Fuente: Elaboración propia.

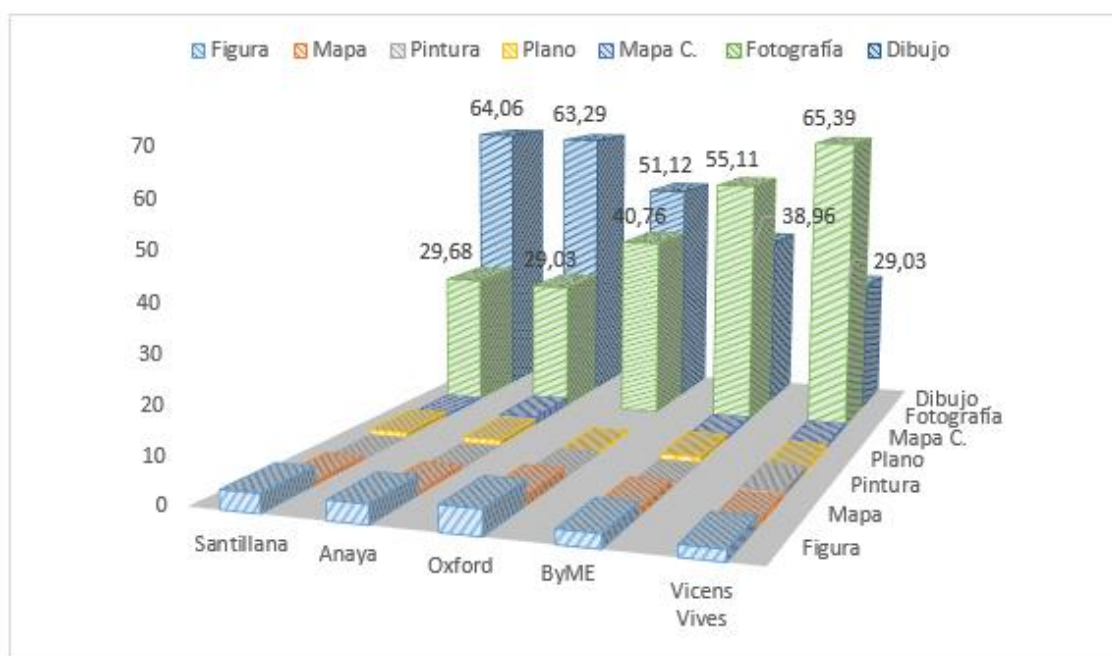


Figura 27. Distribución de los tipos de ilustraciones examinadas en los libros de texto de *Social Science*. Fuente: Elaboración propia.

Como se observa en la figura, existe una preferencia clara por dos elementos gráficos en las editoriales bilingües, las fotografías y los dibujos. Sin embargo, la preferencia de uno u otro varía según el libro de texto analizado, pues Santillana y Anaya optan por incluir más dibujos con valores próximos a los dos tercios en relación al conjunto de material gráfico insertado en sus libros de texto, -64,06% y 63,29%-, mientras que Macmillan y Vicens Vives prefieren introducir más fotografías en sus manuales, -55,11% y 65,39%-. También cabe destacar la ausencia de gráficos en los manuales analizados y la escasez de pinturas, pues solo Oxford y Vicens Vives han introducido algunas, -0,45% y 1,17% respectivamente-.

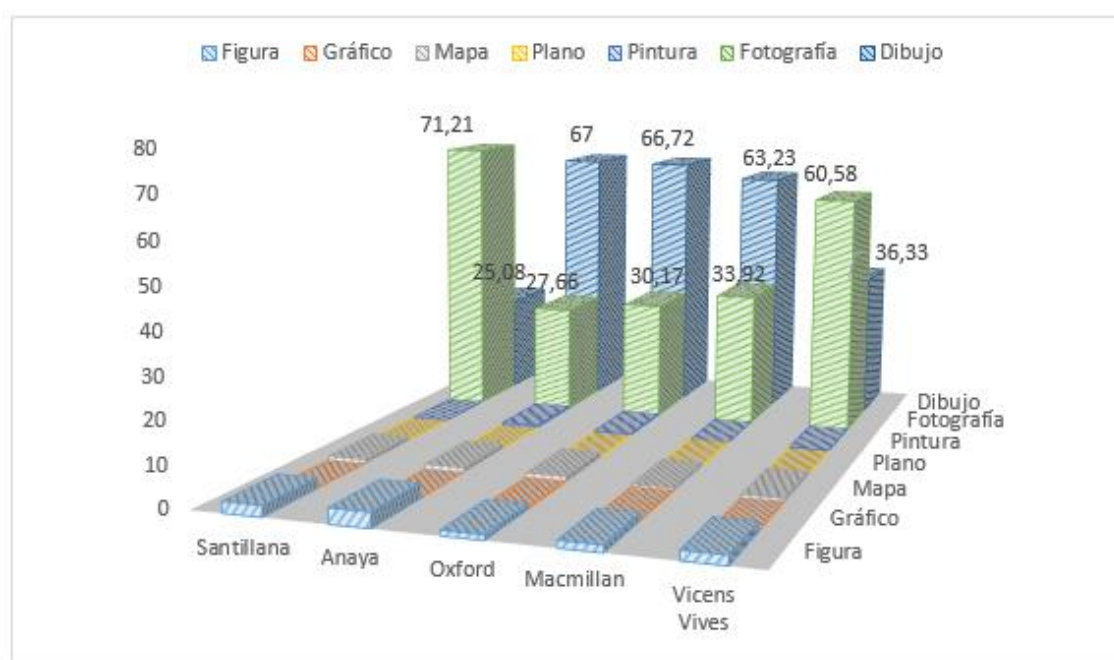


Figura 28. Distribución de los tipos de ilustraciones examinadas en los libros de texto de *Science*. Fuente: Elaboración propia.

En el área de *Science* también existe una preferencia por incluir dibujos y fotografías mayoritariamente al igual que una diferencia cuantitativa según cada uno de los manuales analizados en relación al elemento gráfico predominante. De hecho, Anaya, Oxford y Macmillan se decantan por los dibujos, -67%, 66,72% y 63,23%- mientras que

Santillana y Vicens Vives prefieren incluir más fotografías, -71,21% y 60,58%-. Sobre este aspecto, cabe subrayar el cambio de preferencia de Santillana a la hora de incluir más frecuentemente un elemento cartográfico u otro, pues en *Science* ha optado por fotografías, 71,21%, mientras que en *Social Science* ha preferido los dibujos, 64,06%. En cuanto a los elementos menos empleados en esta disciplina destacan los mapas conceptuales y los planos con valores escasos o nulos en todas las editoriales examinadas. En síntesis, el contenido gráfico más utilizado en las dos áreas es el dibujo, pues constituye alrededor de la mitad del conjunto del material gráfico incluido en los libros de texto bilingües, 49,29% en *Social Science* y 51,67% en *Science*, mientras que el que menos es el gráfico, pues tan solo Oxford y Macmillan lo incorporan en dos y tres ocasiones en el área de *Science* con una media inferior al uno por ciento, 0,18% y 0,23%.

Con respecto a la revisión de los elementos curriculares, hay que señalar que todos los libros de texto analizados presentan un índice de contenidos que incluye el título de las unidades que componen su propuesta didáctica y algunos incorporan información adicional alusiva a diferentes elementos curriculares (véase tabla 37). De acuerdo con la tabla expuesta, las editoriales que especifican un mayor número de elementos curriculares son Santillana y Oxford, pues la primera define los contenidos didácticos y los criterios de evaluación y la segunda expone los contenidos de cada unidad junto con las competencias básicas que se van a desarrollar. El resto de editoriales no especifican los elementos curriculares que se van a trabajar en los manuales aunque sí los tratan mayoritariamente en las unidades didácticas.

Tabla 37

Presencia definida de los elementos curriculares y didácticos en los libros de texto de Science

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives
Define contenidos didácticos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Define objetivos didácticos	NO	NO	NO	NO	NO
Define competencias básicas	NO	NO	SÍ	NO	NO
Define pautas metodológicas	NO	NO	NO	NO	NO
Define criterios de evaluación	SÍ	NO	NO	NO	NO
Define estándares de aprendizaje	-	-	-	-	-
Define contenidos transversales	NO	SÍ	NO	NO	NO
Define la tarea final	NO	NO	NO	SÍ	NO
Define procesos cognitivos	NO	NO	NO	NO	NO
Define inteligencias múltiples	NO	NO	NO	NO	NO

Nota: Elaboración propia.

Tabla 38

Presencia definida de los elementos curriculares y didácticos en los libros de texto de Social Science

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives
-------	------------	-------	--------	-----------	-----------------

Define didácticos	contenidos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Define didácticos	objetivos	NO	NO	NO	NO	SÍ
Define clave	competencias	SÍ	SÍ	NO	NO	SÍ
Define metodológicas	pautas	NO	NO	NO	NO	NO
Define evaluación	criterios de	SÍ	NO	SÍ	SÍ	NO
Define aprendizaje	estándares de	NO	NO	NO	NO	NO
Define transversales	contenidos	NO	NO	NO	NO	NO
Define la tarea final		SÍ	NO	NO	SÍ	NO
Define cognitivos	procesos	NO	SÍ	NO	NO	SÍ
Define múltiples	inteligencias	NO	NO	NO	NO	SÍ

Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta a los libros de texto bilingües de 1.º de Primaria de *Social Science*, las editoriales que detallan mayor cantidad de elementos curriculares son Santillana y Vicens Vives, puesto que las dos especifican contenidos y competencias clave y otros aspectos curriculares individualmente como los criterios de evaluación en el caso de Santillana y los objetivos didácticos en el caso de Vicens Vives. Esta última editorial es la que presenta de manera más extensa un mayor número de contenidos didácticos, puesto que además de los ya mencionados, incluye información sobre los procesos cognitivos y las inteligencias múltiples desarrolladas por los niños y niñas de este nivel. Por otro lado, existe cierta similitud en los resultados obtenidos por el resto de editoriales en términos de incorporación explícita de elementos curriculares con dos

componentes principales definidos por manual. En lo que respecta a la descripción de la tarea final, solo Santillana y ByME describen claramente cuál va a ser con el fin de dar a conocer el trabajo último que se pretende conseguir al término de cada unidad.

En cuanto a la organización de los contenidos didácticos en los libros de texto de *Science* y *Social Science* existen contrastes a la hora de estructurar la información presentada a los alumnos, tal y como se observa en los cuadros inferiores.

Tabla 39

Presencia definida de contenidos de ciencias sociales en los libros de texto de Science

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives
Clasifica contenidos según el área de CCNN/CCSS	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta tabla de contenidos inicial	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta contenidos globalizados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Nº de páginas por unidad	8	8	13	10	12
Incluye esquema de actividades inicial	NO	NO	SÍ	NO	NO
Incluye relato inicial	NO	NO	NO	NO	NO
Incluye ilustración o fotografía inicial	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye tablas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye esquemas	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Incluye gráficos	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
Incluye mapas conceptuales	NO	NO	NO	NO	NO

Incluye lecturas complementarias	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye unidades de repaso	SÍ	NO	SÍ	NO	SÍ
Incluye índice de anexos	NO	NO	NO	SÍ	SÍ
Nº de anexos	2	2	3	3	3

Nota: Elaboración propia.

En función de los resultados obtenidos a partir del examen de la información expuesta en los libros de texto, hay tres editoriales que contienen mayor cantidad de recursos organizativos en comparación con el resto. Efectivamente, Oxford, Macmillan y Vicens Vives incluyen más elementos con los que administrar los contenidos de *Science* y *Social Science* de manera efectiva mediante herramientas útiles como tablas, esquemas e índices, entre otros. Además, en el caso de Macmillan también incorpora gráficos, al igual que Oxford, a través de los cuales se puede medir la comparación de los resultados de las investigaciones entre los diferentes alumnos. Igualmente, las editoriales Macmillan, Vicens Vives y Oxford son las que dedican más espacio a sus unidades didácticas, entre 10 y 13 páginas cada una, al igual que incluyen más anexos que las restantes, entre las que destacan pegatinas, recortables, diccionario de imágenes, -Oxford y Macmillan-, y letras de canciones. Este último anexo incorporado por Vicens Vives supone un material muy productivo a la hora de reforzar la lectoescritura y, por ende, la competencia lingüística. Ciertamente, la inclusión de lecturas complementarias supone una asistencia al aprendizaje de los contenidos de ciencias sociales lo que favorece la comprensión global de los significados enseñados además de aumentar sus conocimientos al respecto. Por otro lado, las editoriales que disponen de un menor número de recursos de esta índole son Santillana y Anaya aunque presentan algunas herramientas muy funcionales para organizar la información como tablas y esquemas de contenidos.

Tabla 40

Presencia definida de contenidos de ciencias sociales en los libros de texto de Social Science

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Presenta tabla de contenidos inicial	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta contenidos globalizados	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Nº de páginas por unidad	12	10	12	14	12
Incluye esquema de actividades inicial	SÍ	NO	NO	NO	SÍ
Incluye relato inicial	NO	NO	NO	NO	NO
Incluye ilustración o fotografía inicial	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye tablas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye esquemas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye gráficos	NO	NO	NO	NO	NO
Incluye mapas conceptuales	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Incluye lecturas complementarias	NO	NO	SÍ	NO	SÍ
Incluye unidades de repaso	NO	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye índice de anexos	NO	NO	SÍ	NO	NO
Nº de anexos	2	2	3	2	3

Nota: Elaboración propia.

En esta disciplina, los manuales que introducen más instrumentos para organizar y clasificar la información disponible son los de Oxford y Vicens Vives. En ambos libros

de texto encontramos tablas y esquemas que ayudan a estructurar los conceptos principales de los temas de ciencias sociales para facilitar su aprendizaje. En el caso de Vicens Vives aporta anexos muy convenientes para recoger información alusiva a las unidades estudiadas así como un conjunto de lecturas complementarias con las que repasar los contenidos previos, ampliar conocimientos y relacionar lo ya aprendido con informaciones nuevas. La editorial Oxford incluye elementos similares a los de Vicens Vives además de un índice de anexos que sirve de guía para armonizar los contenidos de las unidades formativas con tareas adicionales que favorecen la asimilación de significados por los niños y niñas. La inclusión de recompensas en forma de certificados permite mejorar su motivación y curiosidad por conocer más sobre los temas abordados y ayuda a mantener un ritmo de aprendizaje continuo y fluido. Por el contrario, el resto de editoriales contrasta con las dos citadas al incluir un menor número de elementos organizativos.

Tabla 41

Presencia definida de bloques temáticos de CCSS en los libros de texto de Science

Bloques temáticos	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives	Total
Grupo de pertenencia	40%	12,5%	16,6%	25%	25%	23,8%
Vida en sociedad	20%	12,5%	50%	-	25%	21,5%
Sociedad y medioambiente	20%	37,5%	-	50%	25%	26,5%
Tiempo cronológico	20%	12,5%	16,6%	-	25%	14,8%

Tiempo civil	-	-	-	-	-	-
Tiempo histórico	-	25%	16,6%	25%	-	13,3%

Nota: Elaboración propia.

En lo que respecta a los bloques temáticos trabajados en *Science* en 2.º de Primaria por estos grupos editoriales, como se observa en la tabla superior, hay una tendencia a trabajar el bloque denominado “sociedad y medioambiente” como pueden ser el universo, el Sol, la Tierra, la Luna, los elementos del paisaje, entre otros conceptos, ya que, de media, un 26,5% de las unidades didácticas tratan esta temática. A continuación, le siguen las unidades vinculadas con los grupos de pertenencia, -la familia, el entorno escolar-, con un 23,8%. En tercer lugar, encontramos las unidades asociadas a la vida en sociedad con unidades que versan principalmente sobre los medios de transporte y/o los medios de comunicación, con un 21,5%. Las unidades asociadas al tiempo, ya sea cronológico o histórico suponen el 14,8% y 13,3% según estén dedicadas al tiempo cronológico o al histórico. En síntesis, se observa un reparto equilibrado de las unidades formativas que giran en torno a los tres primeros bloques temáticos, ya que tres de cada cuatro tratan sobre esos conceptos mientras que las ligadas al concepto del tiempo se distribuyen básicamente entre el cronológico y el histórico. Este equilibrio temático contrasta con el análisis individual de los libros de texto de *Science* de 2.º de Primaria, pues salvo Vicens Vives que mantiene un reparto proporcionado de unidades didácticas y bloques temáticos, el resto de editoriales se decanta por un bloque u otro de manera más perceptible. De este modo, Anaya y Macmillan abordan el bloque temático “sociedad y medioambiente” más extensamente que el resto de editoriales, 37,5% y 50%, mientras que Oxford dedica la mitad de sus unidades al bloque “vida en sociedad” y Santillana opta por incluir más unidades vinculadas al bloque “grupo de pertenencia”.

Tabla 42

Presencia definida de bloques temáticos de CCSS en los libros de texto de Social Science

Bloques temáticos	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives	Total
Grupo de pertenencia	44,4%	44,4%	37,5%	33,3%	37,5%	39,4%
Vida en sociedad	11,1%	11,1%	-	16,6%	12,5%	10,3%
Sociedad y medioambiente	33,3%	22,2%	37,5%	33,3%	37,5%	32,8%
Tiempo cronológico	-	11,1%	25%	16,6%	12,5%	13%
Tiempo civil	11,1%	11,1%	-	-	-	4,4%
Tiempo histórico	-	-	-	-	-	-

Nota: Elaboración propia.

En cuanto a la frecuencia de los bloques temáticos bajo normativa LOMCE cabe señalar un cambio de tendencia programática en favor del bloque denominado “grupo de pertenencia”, pues un 39,4% de las unidades analizadas pertenecen a este subgrupo. Por el contrario, el bloque categorizado como “sociedad y medioambiente” cuya recurrencia era superior al resto según los porcentajes registrados en la tabla anterior, presenta un 32,8% en los libros de *Social Science*, lo que implica que casi un tercio de las unidades formativas corresponde a esta temática. El tercer grupo temático en relevancia es el nombrado “tiempo cronológico” con un 13% seguido de las unidades formativas asociadas al bloque “vida en sociedad” con un 10,3% y al tiempo civil con un 4,4%. Por editoriales, Santillana y Anaya muestran predilección por las unidades integradas en el bloque temático “grupo de pertenencia”, - 44,4%- , mientras que en el resto de manuales

encontramos un equilibrio entre este grupo y el denominado “sociedad y medioambiente”. Además, Anaya, ByME y Vicens Vives otorgan igual relevancia en sus libros de texto a los bloques “vida en sociedad” y “tiempo cronológico” aunque en menor medida que al bloque preferente “grupo de pertenencia”.

En resumen, el conjunto de unidades formativas asociadas a “vida en sociedad” y “sociedad y medioambiente” constituyen los principales bloques temáticos de la asignatura de *Social Science* de 1.º de Primaria, pues siete de cada diez unidades se basan en estos temas. El resto de unidades se reparten entre el resto de bloques a excepción del titulado “tiempo histórico” que no aglutina ninguna de ellas.

Tabla 43

Reparto de actividades en los libros de texto de Science según la categoría cognitiva asociada

Tipología de actividades	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives	Total
Activación	5,7%	7,5%	9,5%	7,4%	19,2%	9,8%
Comprensión	36,4%	60,4%	42,6%	58,3%	41,3%	47,8%
Aplicación	11,3%	7,5%	12,1%	9,3%	16,2%	11,3%
Análisis	4,5%	4,7%	3,6%	1,8%	2,4%	3,4%
Evaluación	29,5%	15,1%	28,4%	19,4%	12,5%	21%
Creación	12,5%	4,7%	3,6%	3,7%	8,4%	6,6%

Nota: Elaboración propia.

Según los datos que arroja el análisis de las actividades incluidas en los libros de texto bilingües de 2.º de Primaria, se aprecia una predilección por el diseño de actividades que favorecen la comprensión de los contenidos presentados, -47,8%-. En segundo lugar, las actividades de evaluación son las que tienen una mayor representación con un veintiún por ciento del total seguidas de las actividades de aplicación con un 11,3%. En las últimas posiciones encontramos las tareas ligadas a la activación, evaluación y creación de contenidos con porcentajes no superiores al diez por ciento en ninguno de los tres casos. Este patrón distributivo se repite en todas las editoriales examinadas a excepción de Vicens Vives cuyo número de actividades centradas en la activación de contenidos previos, 19,2%, supera a las tareas de aplicación y evaluación respectivamente. Igualmente, es reseñable tanto en este manual como en el de Santillana una distribución más equilibrada de las tareas programadas, puesto que cuatro de las seis categorías cognitivas analizadas presentan cifras de dos dígitos, al contrario que en el resto de manuales cuyos porcentajes se concentran en torno a tres. Por el contrario, la editorial que aglutina más actividades en una misma categoría es Anaya con un 60,4%, lo que la convierte en la editorial que fomenta una mayor comprensión de los contenidos objeto de aprendizaje. Por otra parte, el manual que promueve de manera más directa tanto la activación como la aplicación de contenidos es Vicens Vives, -19,2% y 16,2%-, mientras que el que impulsa más claramente el pensamiento analítico es Anaya aunque de manera minoritaria con un 4,7%. Por último, Santillana es la editorial que potencia de un modo más patente las categorías de evaluación y creación de contenidos nuevos, 29,5% y 12,5% lo que la convierten en la editorial bilingüe que impulsa más abiertamente las categorías cognitivas de orden superior.

En lo que respecta a los libros de *Social Science* de 1.º de Primaria, se observa una proporcionalidad similar a la encontrada en los manuales del área de *Science*. En concreto,

las tareas de comprensión son las más abundantes en con casi la mitad del conjunto de tareas programadas, 46,8% de media. A continuación, encontramos las tareas de evaluación con valores de alrededor del 20% seguidas de las actividades basadas en la aplicación de los conocimientos aprendidos, 13,4%. El resto de categorías no supera el diez por ciento de representación en los libros de texto, siendo las tareas centradas en el análisis de la información las que presentan unos datos inferiores al resto, 5,4%.

Tabla 44

Reparto de actividades en los libros de texto de Social Science según la categoría cognitiva asociada

Tipología de actividades	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives	Total
Activación	4,9%	4,5%	6,8%	10,4%	13,3%	8%
Comprensión	55,5%	55,8%	52,6%	41%	29,2%	46,8%
Aplicación	10,4%	8,7%	16,1%	12,5%	19,1%	13,4%
Análisis	4,9%	5,1%	3,2%	5,4%	8,5%	5,4%
Evaluación	21,4%	21,3%	12,4%	20,7%	22,9%	19,7%
Creación	2,7%	4,5%	8,8%	9,8%	6,9%	6,6%

Nota: Elaboración propia.

La única editorial que no sigue este reparto de tareas es Oxford, pues el segundo lugar en el número de actividades programadas en este manual lo ocupan las centradas en la aplicación de contenidos superando al subconjunto ligado a la evaluación, 16,1% y 12,4%. Por otra parte, ByME y Vicens Vives son las que presentan una distribución más proporcionada de tareas en función de las categorías cognitivas reseñadas, ya que cuatro

de éstas, -activación, comprensión, aplicación y evaluación- superan los dos dígitos mientras que en el resto de manuales esto solo ocurre en tres de ellas. Como ejemplos contrarios se sitúan Anaya y Santillana, en las que solo dos categorías, comprensión y evaluación, aglutinan tres de cada cuatro actividades programadas. Además, son estas dos editoriales las que dedican una mayor proporción de actividades a reforzar estas dos categorías, junto con Vicens Vives en lo que respecta a la evaluación. Por otro lado, Vicens Vives es la que otorga una mayor relevancia a la activación, aplicación y análisis de los contenidos presentados, 13,3%, 19,1% y 8,5%, lo que la caracteriza en la editorial que mejor trabaja las categorías cognitivas superiores.

Tabla 45

Relación de aspectos centrados en la atención a la diversidad presentes en los libros de texto de Science de 2.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives
Contiene una exploración de diagnóstico	NO	NO	NO	NO	NO
Incluye contenidos asociados a la atención a la diversidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye contenidos que promuevan la igualdad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta actividades con distintos niveles de complejidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye instrucciones claras y explicativas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Incluye ilustraciones que acompañen las instrucciones	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye actividades grupales	NO	NO	SÍ	NO	NO

Nota: Elaboración propia.

En lo concerniente a la atención a la diversidad, las editoriales que cumplen más criterios en este ámbito son Oxford, Macmillan y Vicens Vives, lo que contrasta con lo examinado en las editoriales Anaya y Santillana cuyos resultados son inferiores al resto. No obstante, la inclusión de contenidos que fomentan la diversidad y potencian la igualdad es visible en Santillana cuyas ilustraciones muestran a ciudadanos con alguna minusvalía integrados en la sociedad perfectamente. Por otra parte, solo tres libros de texto aportan ilustraciones junto con las instrucciones de las actividades, lo que ayuda a su comprensión y facilita su aprendizaje. Igualmente, hay que resaltar la escasez de actividades grupales en los manuales cotejados, pues solo Oxford especifica claramente el propósito cooperativo de este tipo de tareas con la etiqueta *Groupwork* al final de cada unidad formativa.

Tabla 46

Relación de aspectos centrados en la atención a la diversidad presentes en los libros de texto de Social Science de 1.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Contiene una exploración de diagnóstico	NO	NO	NO	NO	NO

Incluye contenidos asociados a la atención a la diversidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye contenidos que promuevan la igualdad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta actividades con distintos niveles de complejidad	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye instrucciones claras y explicativas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye ilustraciones que acompañen las instrucciones	NO	SÍ	SÍ	SÍ	NO
Incluye actividades grupales	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

Los resultados extraídos a partir de la revisión de los libros de texto de *Social Science* de 1.º de Primaria en relación al grado de atención a la diversidad mostrado en los manuales refleja cierta similitud entre las editoriales examinadas. De hecho, cuatro de las cinco editoriales cumplen la mayoría de los criterios incluidos en este apartado, con cinco y seis ítems positivos, en contraste con Santillana que cumple cuatro. Con todo, es preciso mencionar que todas las editoriales incluyen actividades con diferentes niveles de complejidad, instrucciones claras y sencillas y contenidos explícitos que favorecen una respuesta inclusiva a la diversidad e integración social como en el caso de Oxford con la ilustración de una niña en silla de ruedas atendida por una maestra del centro. Además, esta editorial vuelve a ser la más comprometida en este terreno, ya que incorpora ilustraciones que acompañan las instrucciones de las actividades a realizar y el diseño de tareas grupales que favorecen la cooperación y el compromiso entre iguales. Este último

criterio ha sido confirmado también en los manuales de ByME y Vicens Vives lo que garantiza una mayor comunicación y participación de los alumnos del grupo.

En cuanto al tipo de metodología promovida en los libros de texto analizados, vamos a remitirnos en primer lugar a los resultados extraídos a raíz de la aplicación de la plantilla para vaciado de libros de texto.

Tabla 47

Aspectos metodológicos revisados en los libros de texto de Science de 2.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Se parte del vocabulario y de los conocimientos previos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Aparece el tipo de interacción con la que deben realizarse las tareas	NO	NO	SÍ	NO	NO
Fomenta una metodología activa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Promueve una metodología participativa y cooperativa	NO	NO	SÍ	NO	NO
Se promueven tareas manipulativas	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye actividades de investigación	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye actividades creativas en las que el docente sea el mediador	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

La editorial que cumple con todos los criterios metodológicos analizados en los distintos manuales es Oxford. En consecuencia, se aprecia la promoción de una metodología activa, participativa y manipulativa por parte de Oxford que impulsa, además, la investigación mediante trabajos grupales. Asimismo, todos los manuales parten del vocabulario y de los conocimientos previos del alumnado mediante la formulación de preguntas y el apoyo de ilustraciones de gran tamaño al comienzo de la unidad con las que activan la información que ya poseen los estudiantes sobre los temas objeto de aprendizaje. Igualmente, todos ellos fomentan tanto una metodología activa como manipulativa a partir de distintas actividades que pretenden dar un mayor protagonismo al alumnado mediante la utilización de distintos recursos con fines prácticos. Con todo, solo la editorial Oxford ofrece la oportunidad de trabajar en grupo o en parejas con el fin de avanzar en el aprendizaje de contenidos de forma cooperativa y funcional.

Tabla 48

Aspectos metodológicos revisados en los libros de texto de Social Science de 1.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Se parte del vocabulario y de los conocimientos previos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Aparece el tipo de interacción con la que deben realizarse las tareas	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Fomenta una metodología activa	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Promueve una metodología participativa y cooperativa	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Se promueven tareas manipulativas	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye actividades de investigación	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Incluye actividades creativas en las que el docente sea el mediador	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

En función de las actividades analizadas en los manuales de *Social Science*, se observa una tendencia al desarrollo de enfoques más interactivos y participativos en esta área, pues tres de las cinco editoriales cumplen con todos los criterios presentados, a saber, Oxford, ByME y Vicens Vives. Por otro lado, Anaya y Santillana no promocionan tanto la cooperación entre iguales como el resto de editoriales, pues introducen un menor número de actividades en las que tengan que trabajar en equipo. No obstante, en términos generales hay una clara apuesta en *Social Science* por ampliar las propuestas metodológicas basadas en la experimentación y la búsqueda de información a través de tareas finales y proyectos de investigación.

Tabla 49

Desarrollo de la evaluación en los libros de Science de 2.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives
Existen ítems específicos evaluativos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Se evalúa la adquisición de conceptos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa la adquisición de procedimientos	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa la adquisición de actitudes	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa durante el proceso instructivo	NO	NO	NO	NO	NO
Se evalúa al final del proceso instructivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Hay un resumen de los contenidos por unidad	SÍ	SÍ	NO	SÍ	NO
Hay ejercicios de autoevaluación por unidad (rúbricas, etc.)	SÍ	SÍ	NO	SÍ	SÍ
Hay ejercicios de autoevaluación por bloque (rúbricas, etc.)	SÍ	NO	NO	NO	NO

Nota: Elaboración propia.

Atendiendo a los criterios establecidos en materia de evaluación, las editoriales que desarrollan más específicamente esta fase del proceso de aprendizaje son Santillana y Macmillan, pues ambas evalúan conceptos, procedimientos y actitudes, contienen resúmenes de los contenidos a evaluar en cada unidad y ejercicios de autoevaluación para el alumnado. Además, Santillana es la única que incluye este tipo de actividades al final de cada trimestre al incorporarlas como anexo en las páginas finales del libro de texto. Por el contrario, Oxford y Anaya son las que menos atención dedican a la evaluación, pues la primera no incluye ejercicios de autoevaluación y la segunda solo evalúa la adquisición de conceptos, relegando a un segundo plano los procedimientos y actitudes.

Tabla 50

Desarrollo de la evaluación en los libros de Social Science de 1.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Existen ítems específicos evaluativos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa la adquisición de conceptos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa la adquisición de procedimientos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa la adquisición de actitudes	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se evalúa durante el proceso instructivo	NO	NO	SÍ	NO	NO
Se evalúa al final del proceso instructivo	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Hay un resumen de los contenidos por unidad	SÍ	SÍ	SÍ	NO	NO
Hay ejercicios de autoevaluación por unidad (rúbricas, etc.)	NO	NO	SÍ	SÍ	NO
Hay ejercicios de autoevaluación por bloque (rúbricas, etc.)	NO	NO	NO	NO	NO
El material trabaja los estándares de aprendizaje	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

En los libros de texto de *Social Science*, la editorial que pone un mayor énfasis en conocer los resultados del aprendizaje de los alumnos es Oxford, pues cumple con todos los criterios relacionados con la evaluación de contenidos a excepción de la inclusión de ejercicios de autoevaluación al final de cada trimestre. Esto supone un cambio de

tendencia en esta editorial, ya que sus resultados en este terreno bajo normativa LOE fueron muy inferiores en comparación con los obtenidos en *Social Science*. Vicens Vives es la editorial que cumple menos criterios evaluativos, puesto que no potencia ni la autoevaluación ni la evaluación continua en su manual. El resto de editoriales, a excepción de Oxford y ByME, tampoco fomentan estos procesos cuyo propósito es facilitar a los alumnos un instrumento de reflexión sobre la evolución de sus aprendizajes en el área.

Tabla 51

Uso de las TIC y otros recursos audiovisuales en los libros de Science de 2.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	Vicens Vives
Hay presencia de las TIC	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta actividades a realizar mediante las TIC	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se utilizan recursos que faciliten la visualización y comprensión oral de hechos históricos y geográficos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta actividades a completar con el uso de fuentes, que no sean el libro de texto	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

Todos los manuales planifican una gama de actividades enfocadas al uso de las TIC y otros recursos audiovisuales. En concreto, Vicens Vives dedica un anexo su manual a exponer aspectos técnicos propios de un ordenador y presenta material TIC para el docente en su oferta de recursos educativos como pósteres interactivos o animaciones y

simulaciones digitales. Un rasgo compartido por la mayoría de los manuales analizados es el tipo de unidad formativa donde utilizar este tipo de recursos, en particular, la asociada a los bloques cuatro y cinco de contenidos según normativa LOE vinculados al tratamiento de sucesos históricos y cambios en el tiempo. El objetivo básico es enfatizar el carácter cambiante de la sociedad en la que vivimos gracias a la tecnología y la electrónica que nos facilita la realización de tareas cotidianas de un modo más rápido, sencillo y efectivo, además de contribuir a la ordenación de acontecimientos fundamentales para el ser humano. Para este fin, el conjunto de editoriales examinadas hace uso de una serie de recursos que facilitan la comprensión oral y visual de contenidos de esta índole mediante fotografías, mapas o dibujos entre otros.

Tabla 52

Uso de las TIC y otros recursos audiovisuales en los libros de Social Science de 1.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Hay presencia de las TIC	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta actividades a realizar mediante las TIC	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Se utilizan recursos que faciliten la visualización y comprensión oral de hechos históricos y geográficos	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Presenta actividades a completar con el uso de fuentes, que no sean el libro de texto	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

De nuevo, la totalidad de las editoriales cotejadas contemplan tareas que deben resolverse por el uso de las TIC y contenidos explícitos donde se introduce información sobre este tipo de recursos. Para ello, además de incluir el libro en formato digital las editoriales recurren a distintas estrategias a fin de que los alumnos puedan acceder a determinados contenidos digitales tanto dentro como fuera del aula como la publicación de páginas web en el caso de Vicens Vives o la introducción de una clave o código de acceso incluidas en ByME y Oxford que permite a los alumnos ampliar la información sobre lo desarrollado en cada unidad desde su propio ordenador, tableta o cualquier otro dispositivo electrónico. Al igual que en los libros de texto de *Science*, el tratamiento de contenidos digitales en *Social Science* bajo normativa LOMCE se aprecia más claramente en las unidades ligadas al bloque cuatro de los contenidos curriculares dedicado a la comprensión de hechos históricos y su medida en las que las tecnologías de la información y la comunicación son puestas como ejemplo de progreso e innovación en la sociedad actual en contraste con otros objetos más tradicionales y rudimentarios propios de épocas pasadas.

El tratamiento de los temas transversales en los libros de texto bilingües cobra una especial relevancia en algunos manuales de *Science* y *Social Science*, pues están intrínsecamente vinculados con el fomento de la crítica y la reflexión entre el alumnado así como con la promoción de actitudes interculturales positivas, que resultan básicas en el desarrollo del enfoque CLIL.

Tabla 53

Tratamiento de los temas transversales en los libros de Science de 2.º de Primaria

				Vicens
Santillana	ANAYA	Oxford	Macmillan	

Ítems	Vives				
Hay presencia de elementos transversales en las UUDD	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Hay actividades sobre elementos socioculturales	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Hay lecturas relacionadas con los elementos transversales	SÍ	SÍ	SÍ	NO	SÍ
Impulsa la crítica y la reflexión de los estudiantes	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

Los manuales que recogen mayor presencia de elementos transversales en *Science* son Santillana, Oxford y Vicens Vives. Por ejemplo, Santillana dedica una página completa en la unidad 3 titulada *My community* a resaltar la importancia del respeto y la amabilidad en la lección llamada *I am a good neighbour*. En esta línea, Oxford propone en la unidad 9 llamada *Towns and cities* un juego de roles en grupos de cuatro alumnos donde deben simular ser el alcalde y tres concejales para resolver los problemas que presenta su ciudad y ayudar a los demás. Vicens Vives presenta varias actividades en la unidad 5 denominada *Villages, towns and cities* donde los alumnos deben decidir cuál es el comportamiento correcto para vivir en sociedad pacíficamente. Por otra parte, la editorial Anaya cumple casi todos los criterios en este apartado salvo el ligado al fomento de la crítica y la reflexión entre los estudiantes mientras que Macmillan no presenta lecturas relacionadas con los temas transversales según normativa LOE aunque sí trabaja los derechos humanos y valores democráticos mediante distintas actividades e ilustraciones.

Tabla 54

Tratamiento de los temas transversales en los libros de Social Science de 1.º de Primaria

Ítems	Santillana	ANAYA	Oxford	ByME	Vicens Vives
Hay presencia de elementos transversales en las UUDD	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Hay actividades sobre los elementos socioculturales	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Hay lecturas relacionadas con los elementos transversales	SÍ	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Impulsa la crítica y la reflexión de los estudiantes	NO	NO	SÍ	SÍ	SÍ

Nota: Elaboración propia.

Tras el análisis realizado, se observa la presencia de elementos transversales asociados al desarrollo de la educación cívica y constitucional en todos los manuales cotejados aunque no están distribuidos en el mismo grado. Los libros de texto de *Social Science* que impulsan la transversalidad más claramente son los de Oxford, ByME y Vicens Vives. Oxford incluye un anexo llamado *My big Project-Me and my community* en el que los niños y niñas deben describir las actitudes responsables que ayudan a mejorar el clima de convivencia en la comunidad donde viven. Bajo esta perspectiva, ByME invita a los alumnos a realizar un póster donde distinguir los comportamientos cívicos de aquellos que no lo son en la lección titulada *Keep the streets clean* mientras que Vicens Vives incorpora lecturas en las que los alumnos deben reflexionar sobre ciertos problemas sociales como la importancia del reciclaje en la lectura *How can we help keep our water clean*. El resto de editoriales, Anaya y Santillana, no fomentan de un modo tan directo el

pensamiento crítico y la reflexión aunque incluyen aspectos de similar índole a través de distintas tareas de identificación y discriminación.

Una vez revisada la información extraída de los libros de texto de *Social Science* y *Science*, hemos elaborado unas tablas para resumir todos los ítems analizados.

Tabla 55

Resumen de los resultados del análisis de los libros de texto de Social Science

ELEMENTOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS DE LOS LIBROS DE TEXTO DE <i>SOCIAL SCIENCE</i>	VISUALES, Y	EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL BYME	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Elementos visuales por unidad		83	100	42	50	52
Elemento gráfico más utilizado		Dibujos (51,12%)	Fotos (55,11%)	Dibujos (64,06%)	Dibujos (63,29%)	Fotos (65,39%)
Elementos curriculares		2/5	2/5	3/5	2/5	3/5
Páginas por unidad y anexos libro de texto		12 páginas y 3 anexos	14 páginas y 2 anexos	12 páginas y 2 anexos	10 páginas y 2 anexos	12 páginas y 3 anexos
Bloques temáticos y categorías cognitivas principales		Grupo de pertenencia, sociedad y medioambiente y comprensión	Grupo de pertenencia, sociedad y medioambiente y comprensión	Grupo de pertenencia y comprensión	Grupo de pertenencia y comprensión	Grupo de pertenencia, sociedad y medioambiente y comprensión
Atención a la diversidad		6/7	6/7	4/7	5/7	5/7
Aspectos metodológicos		7/7	7/7	4/7	3/7	7/7
Evaluación		9/10	7/10	7/10	7/10	6/10
Uso de las TIC		4/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Elementos transversales		4/4	4/4	3/4	2/4	4/4

Nota: Elaboración propia

Atendiendo a los criterios objeto de análisis, encontramos resultados dispares en las editoriales examinadas. En el área de *Social Science*, Santillana destaca por incluir

una descripción más detallada de determinados elementos curriculares en el libro de texto y en la importancia conferida al empleo de las TIC. Oxford y ByME sobresalen en el número de elementos gráficos por unidad, el espacio dedicado a las TIC, el desarrollo de la atención a la diversidad o el tratamiento de los temas transversales mientras que Vicens Vives enfatiza el empleo de fotografías, el tratamiento de las TIC y los contenidos transversales así como el desarrollo de aspectos metodológicos ligados a CLIL. Por último, Anaya sobresale en el uso de las TIC. En el área de *Science*, Anaya también incluye un gran número de contenidos alusivos a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación mientras que Santillana se centra en la evaluación de los aprendizajes y el tratamiento de elementos transversales. Oxford se caracteriza por aplicar las orientaciones metodológicas asociadas al área de manera más efectiva al igual que por incorporar contenidos ligados a las TIC. Macmillan destaca por potenciar la evaluación en el libro de texto mediante diferentes tipos de actividades e instrumentos así como por fomentar el empleo de las TIC e incorporar un gran número de elementos gráficos (100 por unidad didáctica). Vicens Vives también promueve la utilización de las TIC y el desarrollo de elementos transversales en el libro de texto de *Science*.

Tabla 56

Resumen de los resultados del análisis de los libros de texto de Science

ELEMENTOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS EN LOS LIBROS DE TEXTO DE <i>SCIENCE</i>			EDITORIAL OXFORD	EDITORIAL MACMILLAN	EDITORIAL SANTILLANA	EDITORIAL ANAYA	EDITORIAL VICENS VIVES
Elementos visuales por unidad			66	100	50	28	56
Elemento gráfico más utilizado			Dibujos (66,72%)	Dibujos (63,23%)	Fotos (71,21%)	Dibujos (67%)	Fotos (60,58%)

Elementos curriculares	2/5	1/5	2/5	1/5	1/5
Páginas por unidad y anexos	13 páginas y 3 anexos	10 páginas y 3 anexos	13 páginas y 3 anexos	8 páginas y 2 anexos	8 páginas y 2 anexos
Bloques temáticos y categorías cognitivas principales	Vida en sociedad y comprensión	Sociedad y medioambiente y comprensión	Grupo de pertenencia y comprensión	Sociedad y medioambiente y comprensión	Mismo % en los bloques temáticos y comprensión
Atención a la diversidad	6/7	5/7	4/7	4/7	5/7
Aspectos metodológicos	7/7	5/7	5/7	4/7	5/7
Evaluación	5/9	7/9	8/9	5/9	6/9
Uso de las TIC	4/4	4/4	4/4	4/4	4/4
Elementos transversales	4/4	3/4	4/4	3/4	4/4

Nota: Elaboración propia

3.4. Estudio 4 Análisis de las valoraciones del profesorado

En este estudio hemos analizado las respuestas de los docentes emitidas tanto en los grupos de discusión planificados para este fin como en el instrumento de recogida de información denominado CUEXBIL. Las respuestas y valoraciones del profesorado a través de estas dos vías de comunicación han servido para poder cumplir con los objetivos previamente descritos en este estudio acerca de los programas bilingües y los principios que fundamentan el enfoque CLIL.

Los objetivos principales vinculados con este estudio son los siguientes:

Objetivo 4.1 Examinar el uso de la L1 realizado por los maestros participantes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.2 Estimar el empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje de las áreas de *Science* y/o *Social Science* realizado por los maestros CLIL en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje en las aulas bilingües de acuerdo con determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Objetivo 4.3 Determinar el tipo de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre la frecuencia de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.4 Determinar el lugar de colaboración utilizado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre el lugar de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.5 Analizar el grado de satisfacción de los maestros CLIL con los auxiliares de conversación en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bilingüe en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al grado de satisfacción con los auxiliares de conversación según el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.6 Identificar la frecuencia de uso de las principales técnicas y estrategias metodológicas ligadas al enfoque CLIL por los docentes bilingües en las fases de presentación, tratamiento y producción de contenidos según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación a la aplicación de las técnicas y estrategias metodológicas propias de este enfoque y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.7 Señalar qué tipo de recursos son empleados en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés,

posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de recursos empleados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.8 Indicar qué materiales son elaborados por los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria así como su frecuencia de elaboración de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de materiales elaborados así como su frecuencia de elaboración en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.9 Determinar cuáles son las principales actividades implementadas en las aulas bilingües murcianas en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º

curso de Educación Primaria por los maestros CLIL así como la justificación de su puesta en práctica de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de actividades implementadas en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.10 Describir los principales agrupamientos de los alumnos en función de las actividades propuestas organizados por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de agrupamientos organizados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.11 Especificar la frecuencia de uso de los principales instrumentos de evaluación en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social*

Science y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de instrumentos de evaluación usados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.12 Determinar y justificar el grado de competencia y satisfacción de los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su perspectiva y en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al nivel de satisfacción en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.13 Detallar y justificar el grado de motivación del alumnado que cursa las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según

la estimación de los docentes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al grado de motivación del alumnado percibido en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Objetivo 4.14 Precisar el nivel de desarrollo competencial así como los beneficios didácticos asociados al aprendizaje de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bajo el enfoque CLIL de acuerdo con lo estimado por los docentes que las imparten en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al desarrollo competencial alcanzado por los alumnos bilingües y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

La muestra participante está constituida por ciento veintinueve maestros y maestras, noventa y nueve eran funcionarios interinos y definitivos mientras que treinta eran maestros contratados en los centros concertados. El perfil medio del trabajador de la enseñanza que ha colaborado en este estudio ha sido de una maestra funcionaria definitiva bilingüe que imparte *Science* y posee un nivel competencial en inglés B2, diez años de experiencia docente y tres en los programas bilingües. Igualmente, veinte de los participantes poseen la titulación bilingüe de Grado en Educación Primaria y veintiocho presentan un nivel competencial en lengua extranjera superior al B2, en particular, veinticinco tienen un nivel de competencia C1 y tres un C2.

Tras comentar los factores distintivos de los maestros participantes en el estudio 4, vamos a detallar los resultados principales obtenidos en función de los objetivos previamente formulados.

Objetivo 4.1 Examinar el uso de la L1 realizado por los maestros participantes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Los resultados de este objetivo han sido conseguidos mediante el análisis de las variables asociadas al uso de la L1 por los docentes bilingües en su quehacer diario en el aula.

Con el propósito de conocer el empleo que los maestros participantes en el estudio hacen del castellano e identificar las situaciones cotidianas de la práctica docente donde lo podían utilizar se solicitó a los docentes que indicaran la frecuencia de uso de la L1 en

las clases de *Science* y *Social Science*. El 32,37% ($n= 42$) de los maestros sostiene que no usa la L1 nunca, el 25% ($n= 33$) la emplea poco, el 16,32% ($n= 21$) hace un uso regular de la lengua castellana mientras que el 14,61 ($n= 18$) la utilizan bastante y el 11,68% ($n= 15$) la emplea mucho (figura inferior).

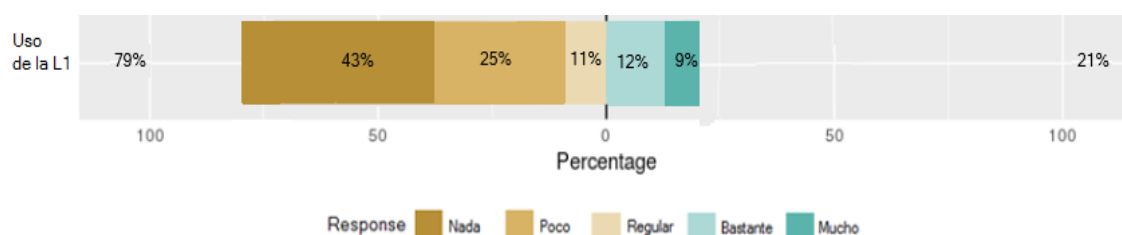


Figura 29. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science*, (%). Fuente: Elaboración propia.

El uso de la L1 de acuerdo con el sexo de los maestros es más extendido entre los hombres que entre las mujeres, ya que un 26% asegura emplearla bastante o mucho frente al 18% del colectivo femenino.

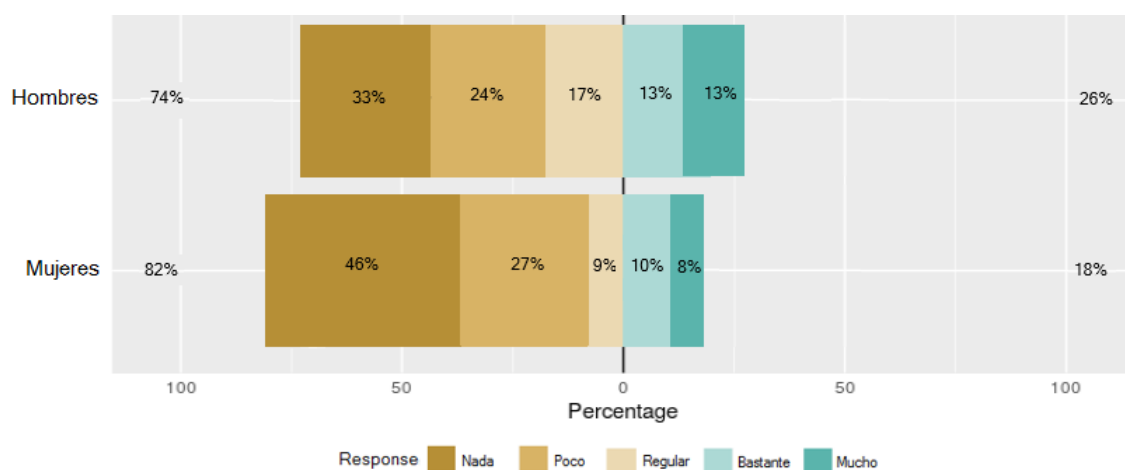


Figura 30. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* en función del sexo (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la condición laboral de los sujetos, los maestros definitivos en centros concertados son los que utilizan el castellano con mayor frecuencia, pues alrededor de un tercio de este grupo de docentes afirma emplearla bastante o mucho. Este

dato contrasta con el obtenido por los funcionarios públicos definitivos, ya que solo el 21% de este colectivo asegura emplearla con esta frecuencia.

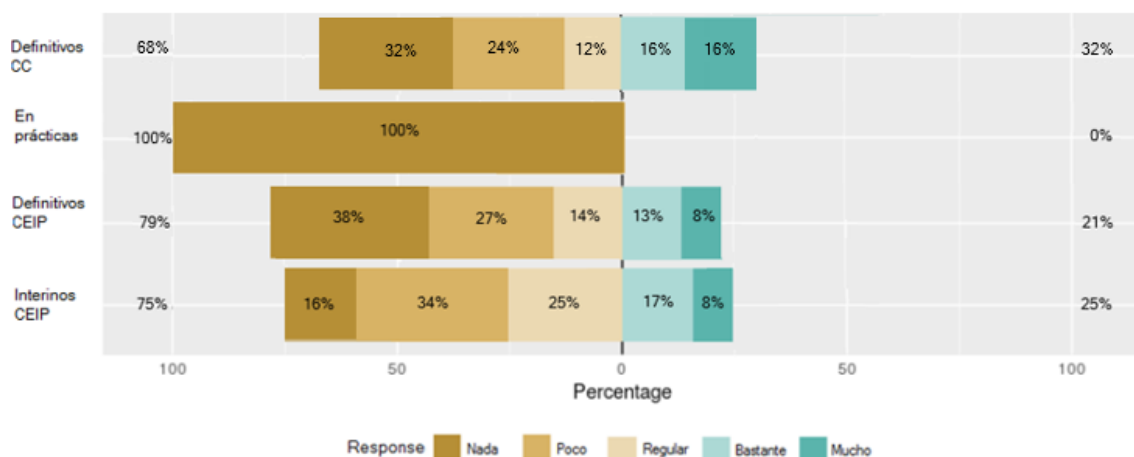


Figura 31. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según su condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la experiencia docente en los programas bilingües, los maestros CLIL con mayor antigüedad declaran emplear la L1 regular, poco o nada, en concreto un 80%, frente al 75% y 66% afirmado por los que tienen menor experiencia bajo este enfoque.

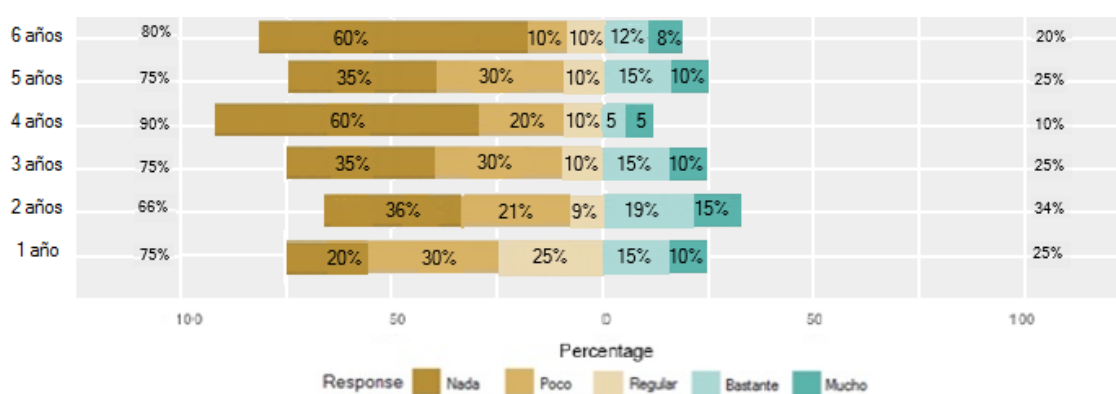


Figura 32. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según experiencia bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la experiencia docente total de los maestros CLIL, se obtienen unos resultados similares a los analizados en el apartado anterior, pues un 95%

de los docentes con 20 o más años de experiencia docente alega usar la L1 regular, poco o nada frente al 76% y 73% % de los docentes de entre 1 y 5 años y entre 6 y 11 años de antigüedad respectivamente. Además, tan solo el 5% de los docentes con más experiencia afirma usar bastante la L1 en las clases de *Science* y/o *Social Science* frente al 24% del primer grupo que asegura emplearla bastante o mucho.

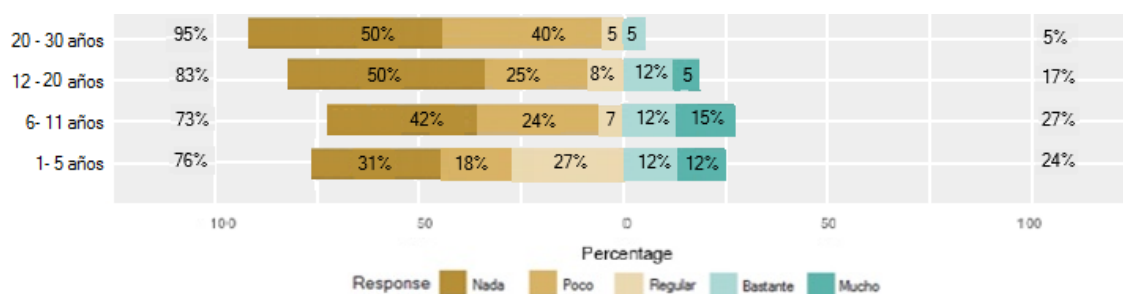


Figura 33. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el nivel competencial en la L2, se aprecia una diferencia entre los docentes con nivel B2 y C1 y los que poseen un nivel C2, pues este último colectivo sostiene usar la L1 regular, poco o nada en su mayoría, 97%, frente al 73% y 72% de los otros dos subgrupos.

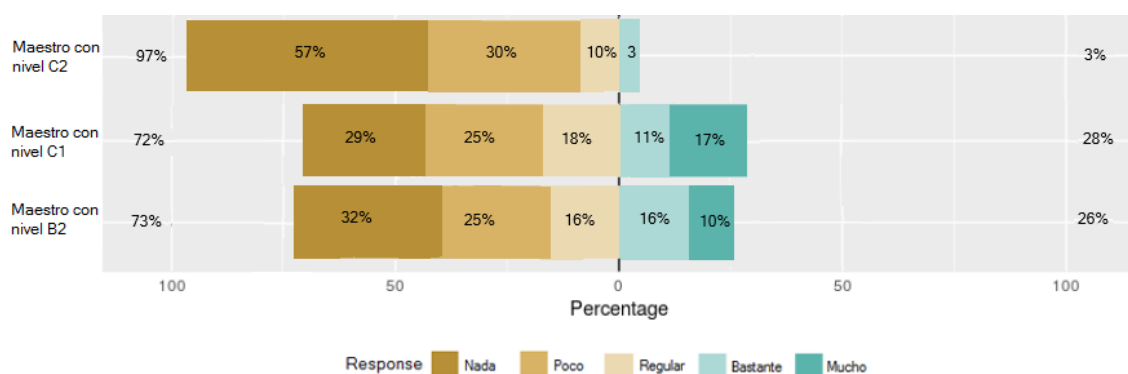


Figura 34. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según nivel competencial en L2 (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la formación en el enfoque educativo CLIL, la mitad de los docentes con más de 120 horas de formación afirman no usar el castellano nada en su quehacer diario en el aula, lo que contrasta con el 15% de las respuestas emitidas en la misma franja porcentual por los que tienen entre 60 y 120 horas de formación en CLIL. Además, este último subgrupo sostiene que la emplea bastante o mucho en mayor proporción que el resto, un 27% frente a valores inferiores al 25% en el resto de casos.

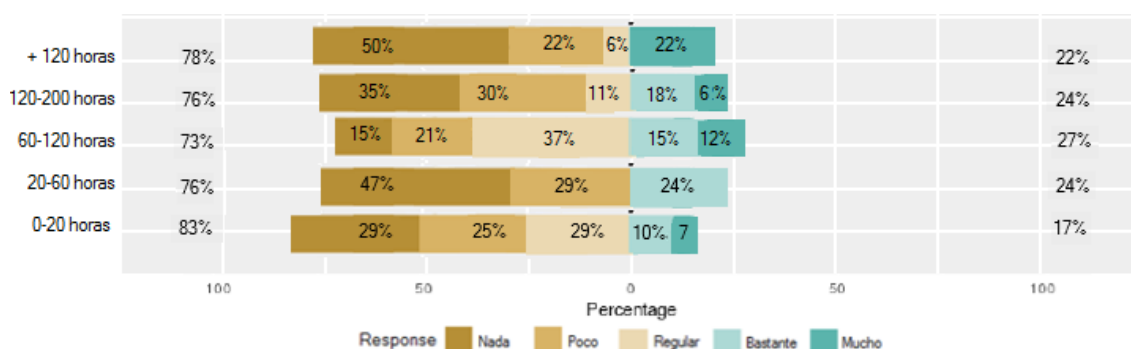


Figura 35. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de Science y Social Science según horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la posesión del título universitario de grado bilingüe, los maestros con grado hacen un mayor uso del castellano con bastante o mucha frecuencia, un 45%, en comparación con los docentes que no poseen esta titulación, 15%. Igualmente, los docentes sin titulación bilingüe utilizan regular, poco o nada la L1 en un 85% de los casos frente al 55% obtenido por el subgrupo que sí posee esta titulación académica universitaria.

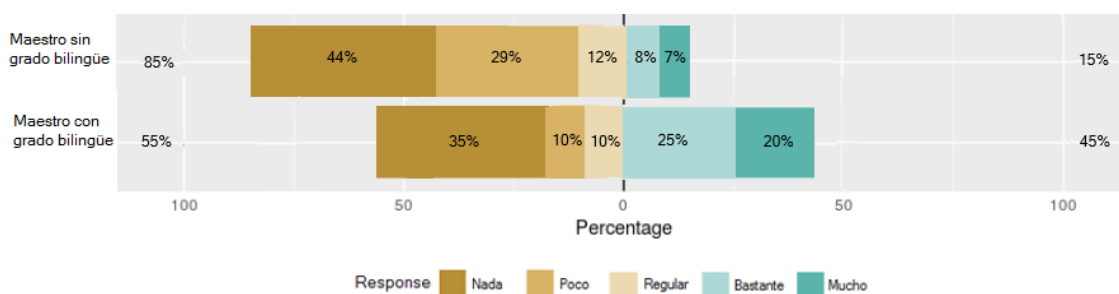


Figura 36. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según la posesión del título de grado bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del centro educativo donde imparten docencia, los maestros que trabajan en centros concertados hacen un uso más amplio de la L1 en muchas o bastantes ocasiones, 40% frente al 15% de los trabajadores en centros públicos.

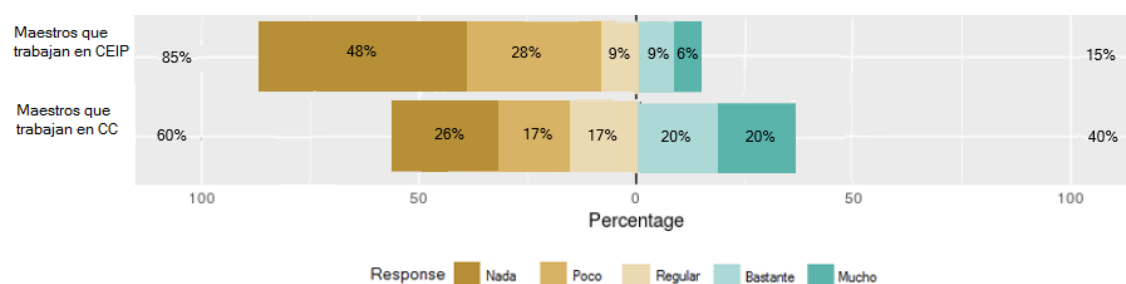


Figura 37. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según el centro de trabajo (%). Fuente: Elaboración propia.

Por comarcas, Vega Alta del Segura, Valle de Ricote y Mar Menor emplean con bastante o mucha frecuencia el castellano, con porcentajes de 60% y 38% respectivamente, lo que contrasta con otras comarcas cuyo uso es muy reducido o nulo como son Río Mula, Oriental, Noroeste y Bajo Guadalentín.

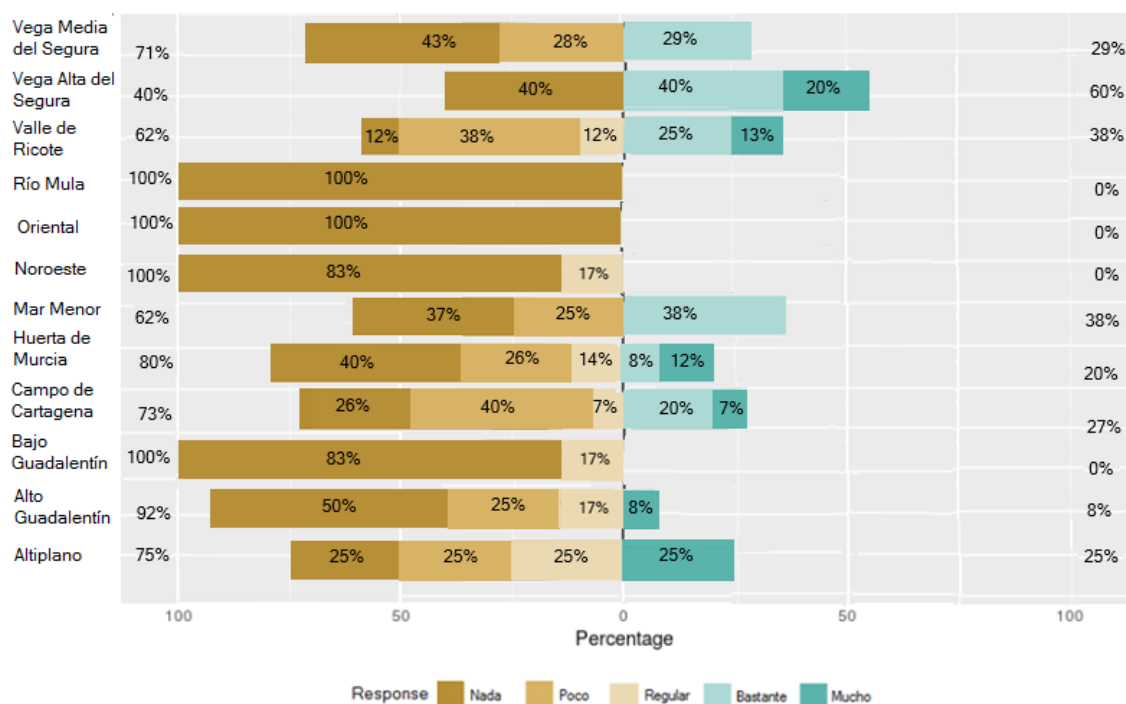


Figura 38. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según la localización geográfica (%). Fuente: Elaboración propia.

Objetivo 4.2 Estimar el empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje de las áreas de *Science* y/o *Social Science* realizado por los maestros CLIL en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Una vez realizado el análisis de la variable “uso de la L1” veamos su concreción en determinadas funciones comunicativas. Dichas funciones en las que algunos de ellos utilizan la lengua materna son durante la subsanación de errores, la negociación de significados y la producción en la L2.

En resumen, hay una mayoría de docentes que usan la lengua castellana regular, poco o nada en las tres situaciones comunicativas presentadas, un 73%, frente al 23% que

aseguran utilizarla bastante o mucho. El fomento de la producción comunicativa en la L2 es la situación donde menos se usa la L1, ya que cuatro de cada seis participantes sostiene no usarla en absoluto. Por otra parte, durante la subsanación de errores cometidos en la lengua extranjera, más de la mitad de los docentes, 52%, asevera emplearla regular o poco frente al 46% de la situación anterior. La negociación de significados presenta resultados similares a la corrección de errores con porcentajes del 26% de aquellos que no la emplean nunca y 51% de los que afirman usarla poco o regular.

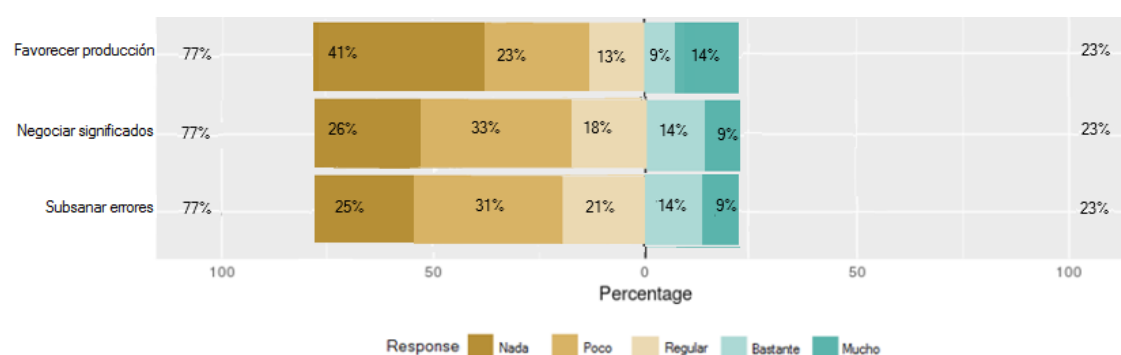


Figura 39. Uso de la L1 en determinadas funciones comunicativas por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del sexo del participante, el conjunto de participantes usan la L1 regular, poco o nada de forma mayoritaria con valores que oscilan del 59% al 80% según los casos. En concreto, se observa un uso mayor de los hombres frente al de las mujeres en las tres situaciones comunicativas analizadas. En particular, la negociación de significados es el momento de aprendizaje donde los docentes masculinos emplean con bastante o mucha frecuencia la L1, un 41%, lo que contrasta con un menor uso de las maestras, 18%. En el proceso de subsanación de errores, un 30% de los maestros utilizan la L1 mucho o bastante en comparación con un 21% de las maestras mientras que durante el fomento de la producción en lengua extranjera, los docentes masculinos hacen un uso

de la L1 con mucha o bastante frecuencia en un 30% de los casos frente al 20% de las maestras.

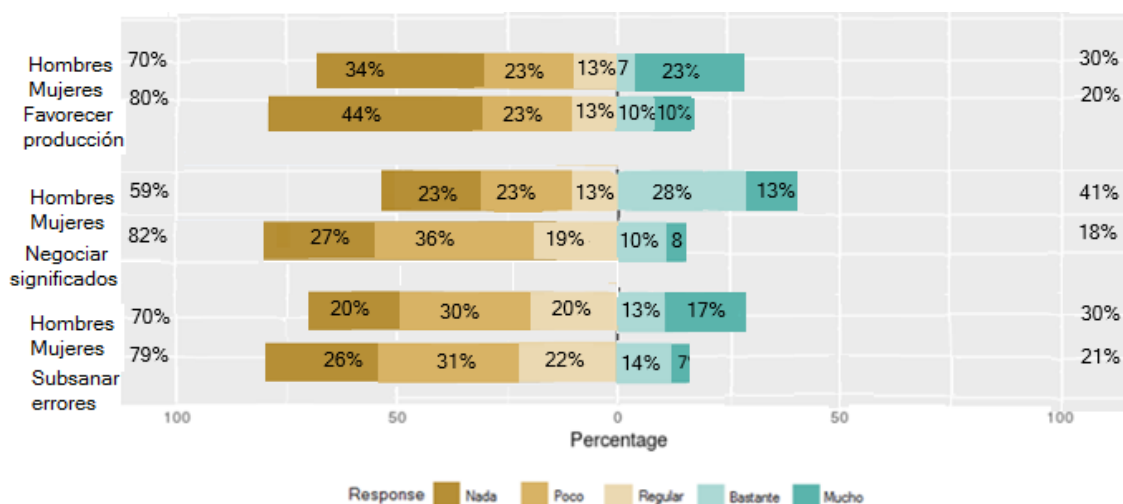


Figura 40. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según el sexo del participante (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la condición laboral de los docentes, los trabajadores de las escuelas concertadas aseguran hacer uso de la lengua castellana con mayor frecuencia que el resto de colectivos de este estudio. En particular, un 42% de este subgrupo sostiene emplearla con bastante o mucha frecuencia durante la negociación de significados frente al 15% de los maestros interinos o el 20% de los funcionarios públicos definitivos. Igualmente, afirman utilizarla mucho o bastante para subsanar errores, 34%, o favorecer la producción en la L2, 37%. Estos valores contrastan con los obtenidos en el resto de subgrupos, 15% en el caso de los interinos, 0% en los maestros en prácticas, 21% y 20% en el subgrupo de los maestros funcionarios definitivos en colegios públicos.

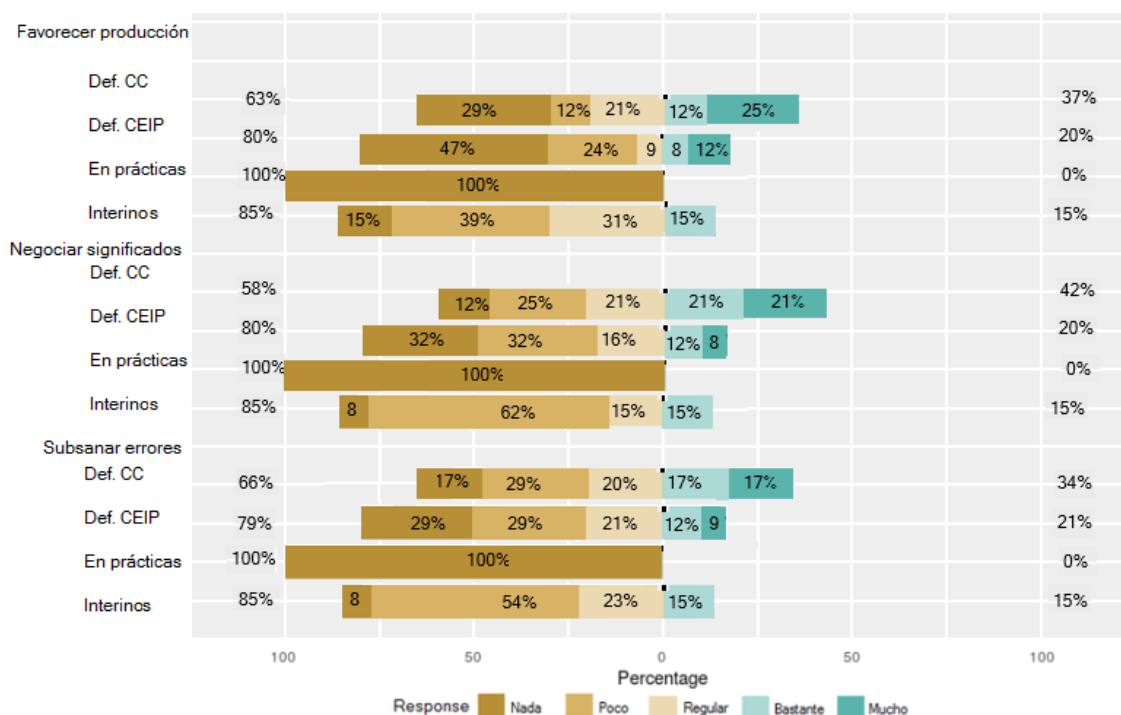


Figura 41. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a su formación en el enfoque CLIL, se aprecia un empleo mayor de la L1 a la hora de favorecer la producción de los alumnos en el caso de los maestros que tienen una formación de entre 60 y 120 horas, con valores porcentuales del 27% en los rangos de mayor frecuencia. Estos porcentajes bajan nueve puntos al 18% en el mismo colectivo de docentes en la fase de negociación de significados lo que difiere de los resultados obtenidos por el subgrupo que posee entre 120 y 200 horas de formación en CLIL que son los que más emplean la L1 en esta fase didáctica con un 36% en las franjas de mayor frecuencia. Por otro lado, a la hora de subsanar errores, los maestros con más de 200 horas de formación en CLIL son los que hacen un uso más extendido de la lengua castellana al emplearla bastante o mucho en un 32% de los casos, lo que difiere de los datos obtenidos por los docentes con menor formación, entre 20 y 120 horas, cuyos porcentajes no llegan al 20% en esta ocasión. En consecuencia, las diferencias

porcentuales entre los distintos subgrupos se mantienen en las situaciones comunicativas examinadas pero sus porcentajes varían en función de la fase didáctica en la que se encuentren.

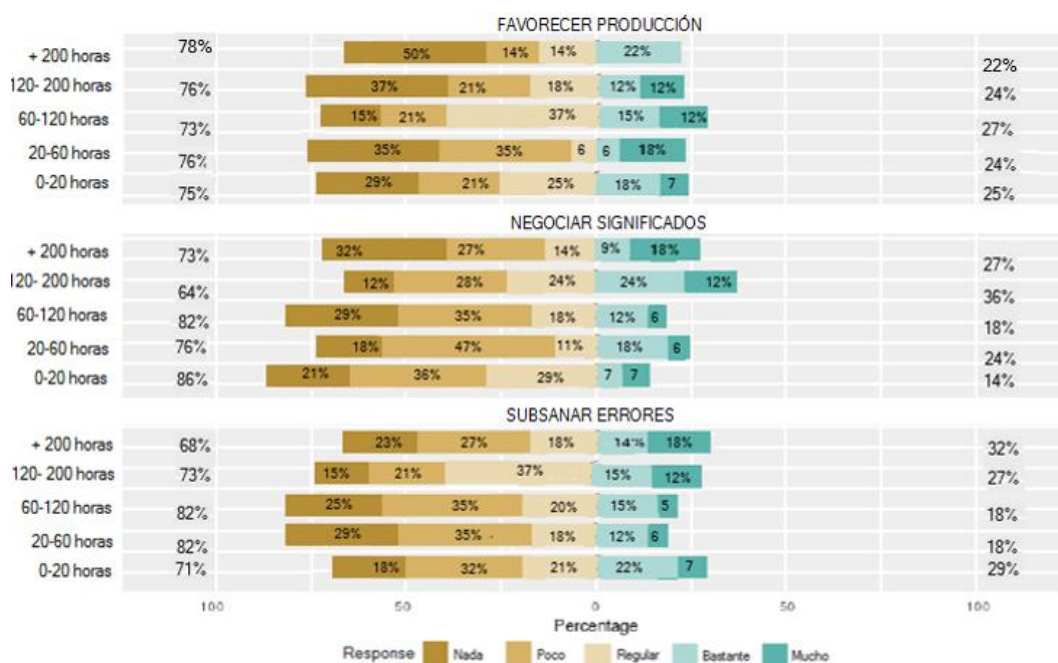


Figura 42. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los años de experiencia bilingüe, se advierte un contraste entre los subgrupos analizados, pues en la fase de producción de contenidos los maestros con menor experiencia hacen un uso de la L1 más amplio que los que tienen más experiencia en estos programas. En particular, el 40% afirma emplear la lengua castellana mucho o bastante mientras que el 15% asegura lo mismo en el subgrupo de mayor antigüedad. Igualmente, en la negociación de significados un 30% de los docentes que han trabajado menos de cuatro años en estos programas sostiene utilizarla con mucha o bastante frecuencia en comparación con un 15% del colectivo de mayor experiencia. Finalmente, durante la subsanación de errores un 30% de los docentes que componen los subgrupos con uno o dos años de experiencia sostiene usar la lengua castellana bastante o mucho

mientras que un 16% de los maestros con mayor antigüedad afirma emplearla con la misma frecuencia.

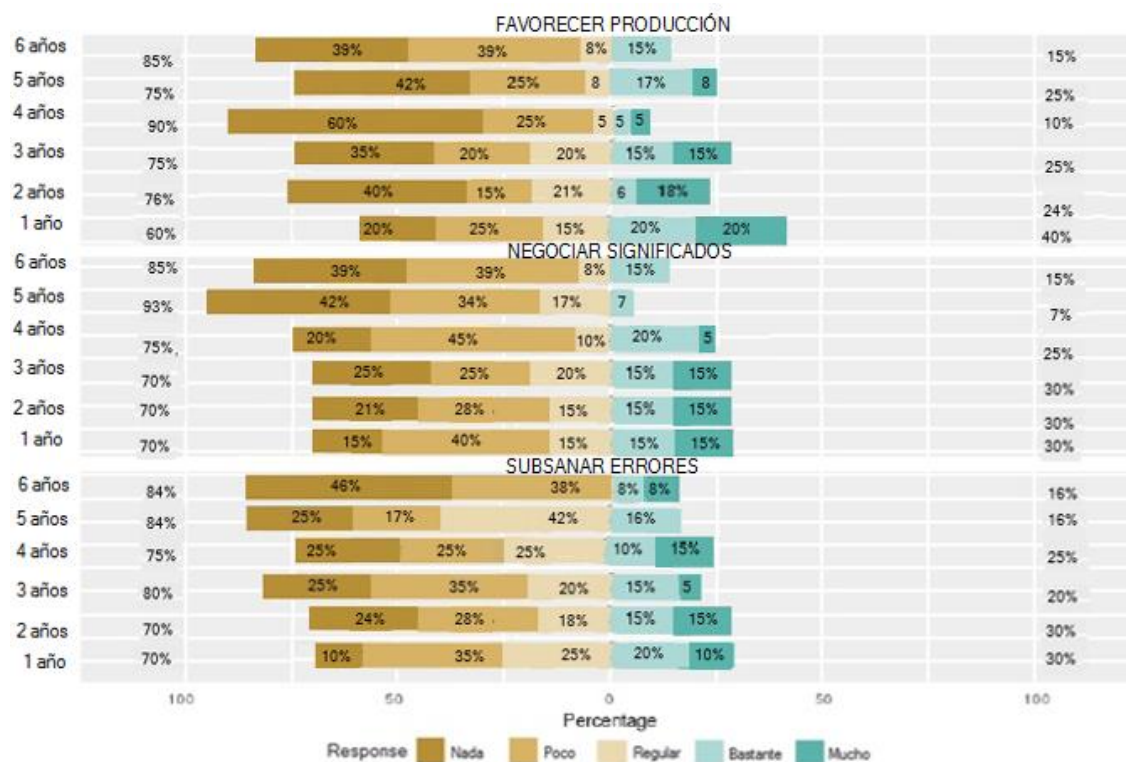


Figura 43. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según los años de experiencia bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

Por nivel competencial en la L2, los trabajadores de la enseñanza con mayor nivel competencial en inglés, C2, utilizan la L1 menos que los docentes con niveles inferiores, C1 o B2. En concreto, sostienen no usarla nunca durante la fase de producción comunicativa y poco, regular o nada para negociar significados con los alumnos o subsanar errores. Por otro lado, los maestros con nivel C1 emplean ligeramente más la lengua castellana que los docentes con nivel B2 con valores que giran alrededor del 30% para los primeros en comparación con el 22% de los últimos.

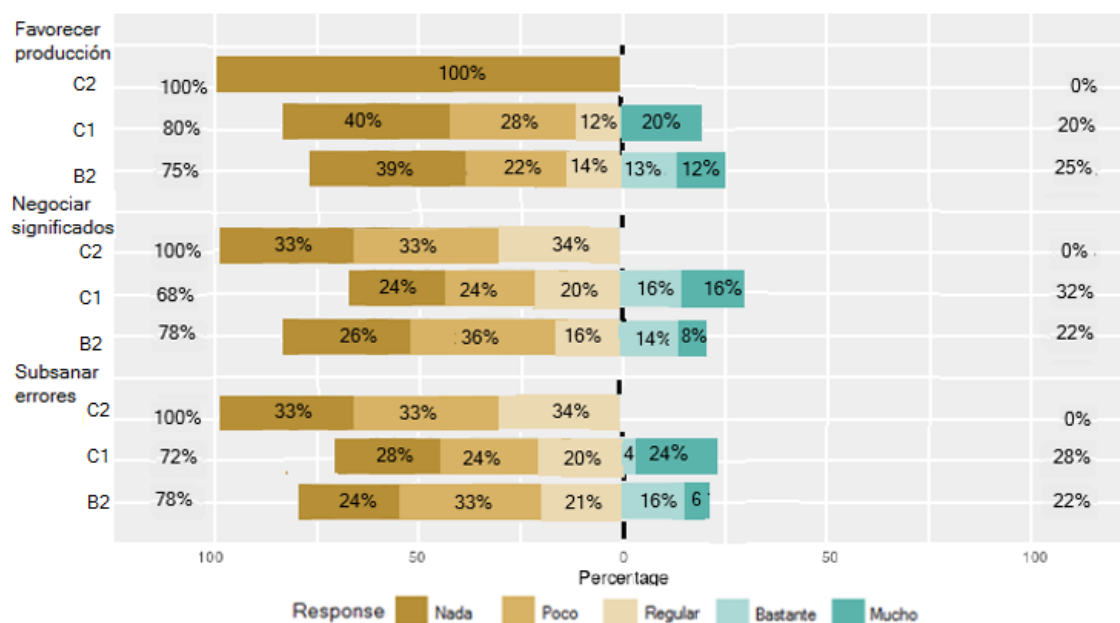


Figura 44. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según el nivel competencial en L2 (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la experiencia docente total de los participantes, los datos muestran un empleo mayor del castellano por parte de los maestros con menor experiencia en la enseñanza con valores que giran alrededor del 30% en los casos de mucha o bastante frecuencia en las tres situaciones comunicativas presentadas. Estos rangos porcentuales difieren de los afirmados por los trabajadores de mayor experiencia cuyos porcentajes son del 5% para las fases de producción y negociación y del 17% durante la subsanación de errores en estas franjas. Por consiguiente, en términos generales, se puede afirmar que cuanto mayor es la experiencia de los docentes CLIL menos utilizan la lengua castellana en las clases de *Science* y/o *Social Science* de 1.º y 2.º de Primaria.

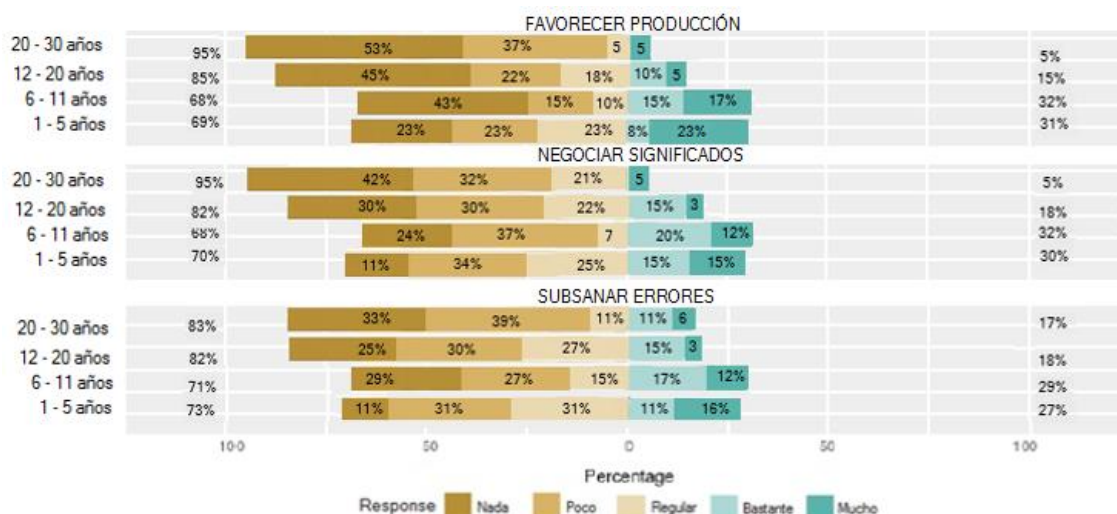


Figura 45. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según la experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del centro educativo donde imparten docencia, los porcentajes calculados revelan una utilización de la L1 mayor en los centros concertados que en los públicos con valores en torno al 40% en los rangos de mayor frecuencia frente al 17% de media en los centros públicos. Con todo, en el impulso a la comunicación en la L2, seis de cada diez trabajadores de centros concertados aseveran emplear el castellano poco, regular o nada frente al 83% de los trabajadores en centros públicos. Datos similares encontramos en las otras dos funciones comunicativas, 54% frente al 84% en la negociación de significados y 60% frente al 82% durante la subsanación de errores.

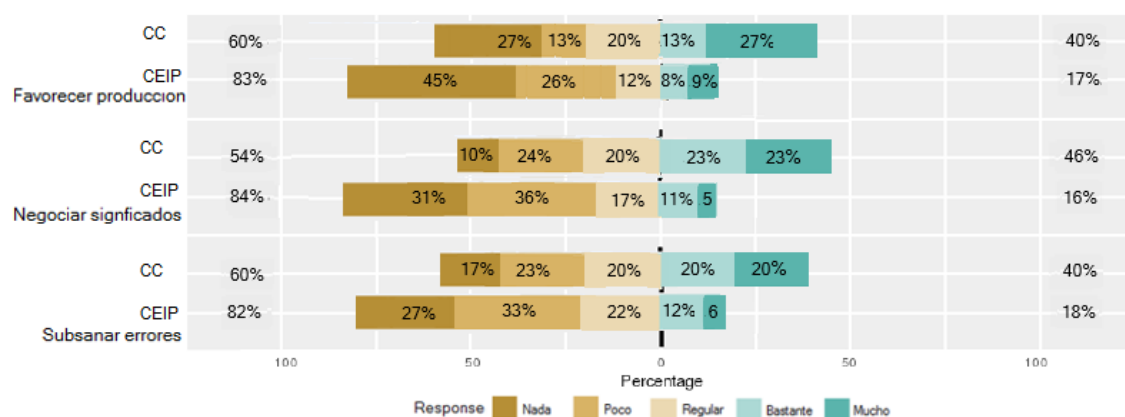


Figura 46. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según el centro educativo donde trabajan (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la posesión del título de grado bilingüe, se advierte un empleo más extendido de la lengua castellana entre los docentes que sí tienen esta titulación en comparación con aquellos que no la tienen. En comparación con el subgrupo que no ha obtenido la titulación bilingüe los porcentajes muestran que durante la subsanación de errores un 78% de los docentes con esta certificación académica afirma hacer uso de la L1 poco, regular o nada frente a un 68% entre los que no la tienen. Igualmente, este contraste se evidencia en la fase de negociación de significados, 82% en comparación con el 48%, y durante el fomento a la producción en inglés, 81% frente al 58%.

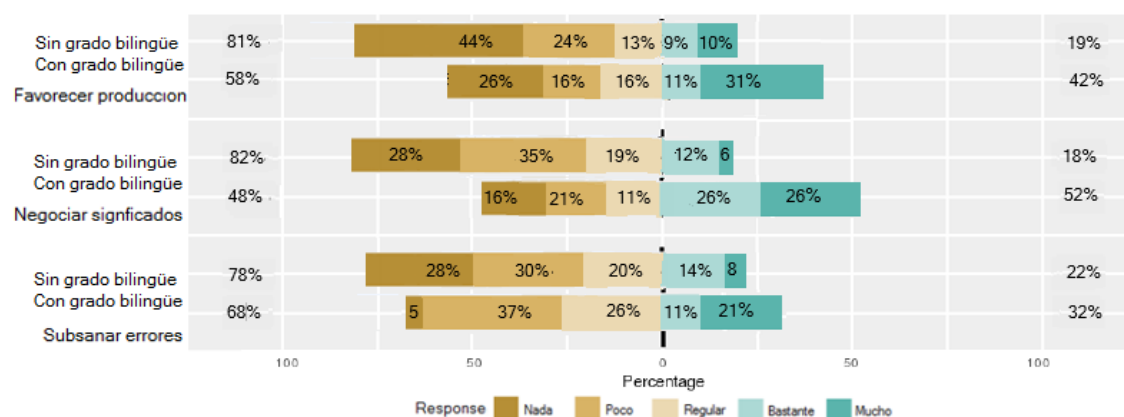


Figura 47. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según la posesión del título de grado bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

Por comarcas, los maestros de la Vega Alta del Segura, el Valle de Ricote, el Mar Menor y el Campo de Cartagena son los que recurren a la L1 con mayor frecuencia que el resto de participantes de este estudio mientras que los docentes de las comarcas de Río Mula, Oriental, Noroeste y Bajo Guadalentín son los que menos hacen uso de ésta.

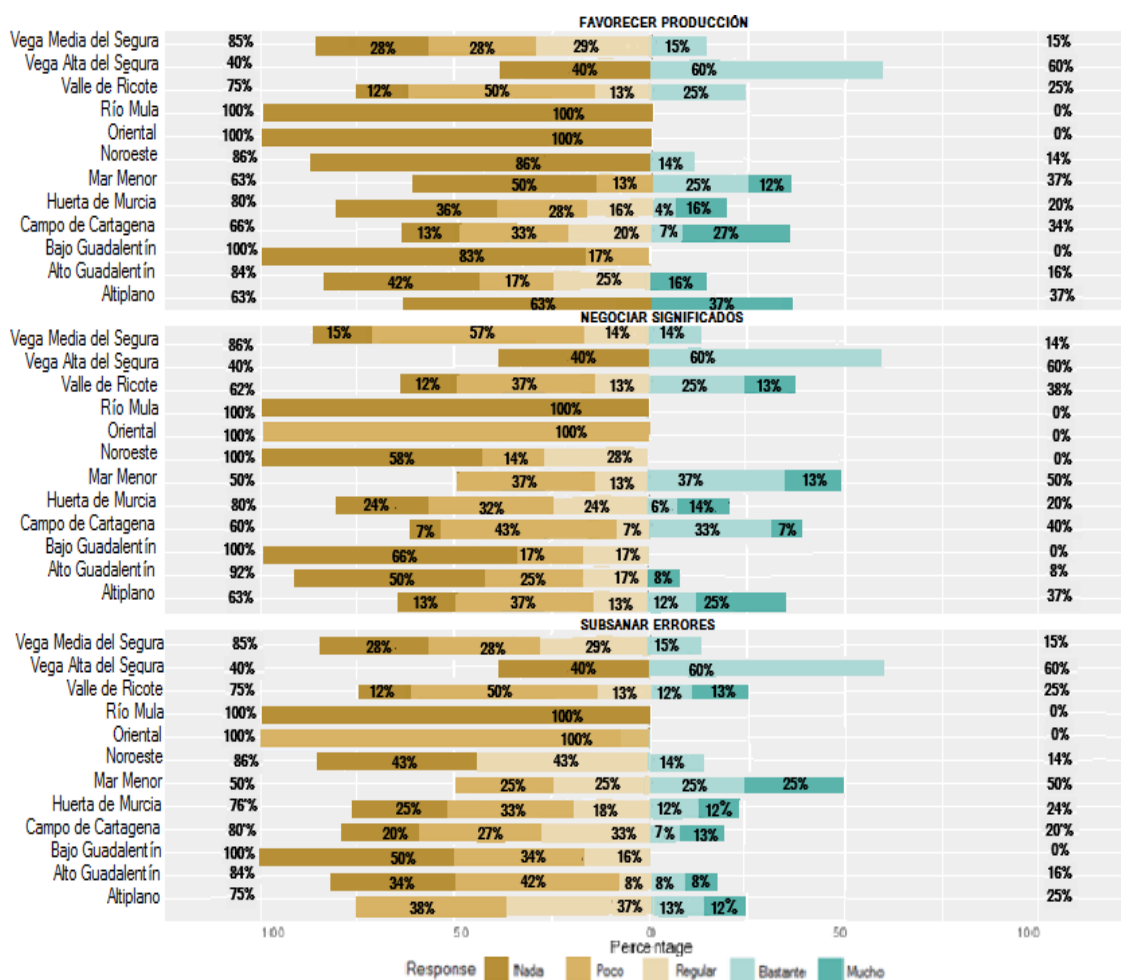


Figura 48. Uso de la L1 por los maestros bilingües en las clases de *Science* y *Social Science* según la localización geográfica (%). Fuente: Elaboración propia.

Una vez realizado la descripción comparativa de las respuestas emitidas por los docentes CLIL, vamos a contrastar la hipótesis inicialmente planteada en el apartado ligado a la formulación de los objetivos de esta investigación.

No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje en las aulas bilingües de acuerdo con determinados factores personales y académicos de los encuestados y la ubicación y titularidad de los centros educativos en los que imparten docencia.

Se han aplicado las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el propósito de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre las variables presentadas, -las dependientes “uso de la L1 en la subsanación de errores”, “uso de la L1 en la negociación de significados” y “uso de la L1 para favorecer la producción” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Tras la aplicación de la prueba U de Mann-Whitney los resultados muestran que no existe una relación significativa entre la variable “uso de la L1 en la subsanación de errores” y la variable sexo ($U= 1259$; $p> .05$) por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Igualmente, una vez aplicada la prueba H de Kruskal-Wallis no se han encontrado diferencias significativas entre la variable dependiente citada y las ligadas a la condición laboral ($H= 3,92$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 5,07$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 8,57$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= ,66$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 13,48$; $p> .05$). Sin embargo, sí se han encontrado diferencias significativas en relación al número de horas de formación en CLIL ($H= 14,58$; $p< .05$), el tipo de centro donde trabajan ($U= 1045$; $p< .05$) y la posesión del título de grado bilingüe ($U= 736$; $p< .05$). En estas tres variables concretas sí existen evidencias para rechazar la hipótesis nula, ya que el valor de p es igual o menor que el nivel de significación tradicionalmente establecido en 0,05, lo que significa que hay diferencias entre los participantes en función de las horas de formación en CLIL, el centro laboral y la posesión de la certificación académica bilingüe, -los que tienen esta titulación usan significativamente más la L1 que los que no lo tienen a la hora de subsanar errores, al igual que los que tienen entre 60 y 200 horas de formación en CLIL y los que trabajan

en centros concertados-. Por otra parte, en referencia a la variable “uso de la L1 en la negociación de significados” la prueba de U de Mann-Whitney revela que no existen diferencias significativas en la variable de sexo ($U= 1190$; $p> .05$) mientras que la prueba H de Kruskal-Wallis muestra resultados similares en las variables ligadas a la condición laboral ($H= 8,88$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 7,32$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 8,95$; $p> .05$) y el nivel competencial en la L2 ($H= 1,52$; $p> .05$). Sin embargo, sí se han apreciado diferencias significativas con respecto al número de horas de formación en CLIL ($H= 14,58$; $p< .05$), la localización geográfica ($H= 19,84$; $p< .05$), el tipo de centro donde trabajan ($U= 1045$; $p< .05$) y la posesión del título de grado bilingüe ($U= 736$; $p< .05$). En estas cuatro variables existen evidencias para rechazar la hipótesis nula, ya que los que tienen la titulación bilingüe usan más la L1 que los que no lo tienen a la hora de negociar los significados, al igual que los que tienen entre 20 y 120 horas de formación en CLIL, los que trabajan en centros concertados y los docentes de las comarcas de Mar Menor y Altiplano-. En lo concerniente a la variable dependiente “uso de la L1 para favorecer la producción”, tras realizar la prueba U de Mann-Whitney no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula en la variable de sexo ($U= 1239$; $p> .05$). Lo mismo sucede tras aplicar la prueba H de Kruskal-Wallis en las variables de condición laboral ($H= 7,62$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 6,99$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 11,62$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 5,32$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= 3,34$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo ($H= 18,09$; $p> .05$). No obstante, atendiendo a las variables vinculadas con el tipo de centro donde trabajan ($U= 985$; $p< .05$) y la posesión del título de grado bilingüe ($U= 715$; $p< .05$) sí hay evidencias para rechazar la hipótesis nula, ya que los que tienen la titulación bilingüe y los trabajadores de centros concertados usan significativamente más la lengua castellana para favorecer la

producción de los alumnos que los que no poseen esta certificación y los que imparten docencia en los centros públicos.

Objetivo 4.3 Determinar el tipo de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre la frecuencia de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

La frecuencia de colaboración entre los maestros CLIL se sitúa alrededor de las opciones intermedias, -un 39% sostiene que colabora algunas veces y un 28% afirma que coopera la mayoría de las veces-, en detrimento de las opciones de menor y mayor frecuencia, un 9% nunca colabora y un 16% siempre.

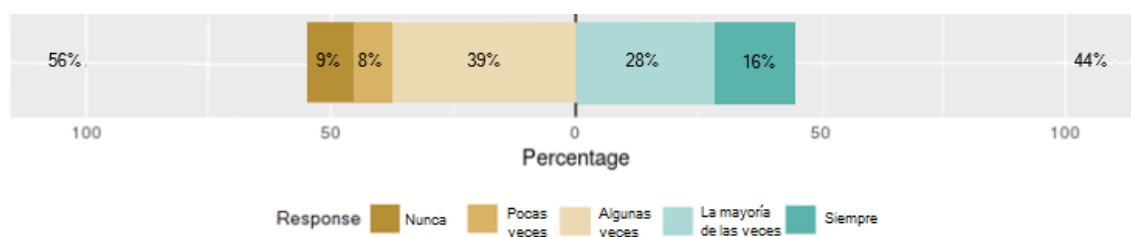


Figura 49. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del sexo del docente, se aprecia una mayor colaboración entre los maestros en comparación con las maestras, pues más de la mitad de los primeros asegura cooperar la mayoría de las veces o siempre en comparación con el 42% del segundo

subgrupo. Por otro lado, entre las maestras CLIL un 11% declara no colaborar nunca lo que contrasta con el colectivo masculino que manifiesta cooperar siempre, aunque con distinta frecuencia.

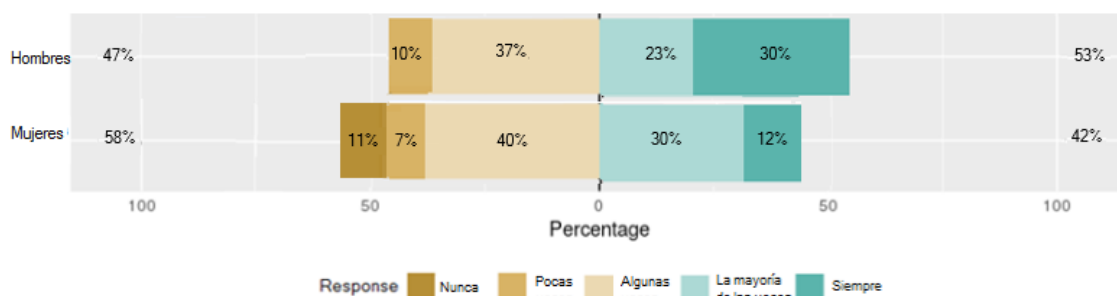


Figura 50. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según el sexo del participante (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la condición laboral de los docentes, los trabajadores de las escuelas públicas señalan una mayor colaboración entre compañeros que los docentes de los centros concertados. En concreto, los funcionarios definitivos en centros públicos aseguran colaborar con otros maestros la mayoría de las veces o siempre con un 47% mientras que los docentes definitivos en centros concertados indican hacerlo con un 37%. Además, este colectivo afirma no colaborar nunca en un 17% de las ocasiones lo que contrasta con los valores inferiores en esta franja porcentual del resto de subgrupos, a saber, un 5% de funcionarios definitivos, un 14% de funcionarios interinos y un 0% de funcionarios en prácticas.

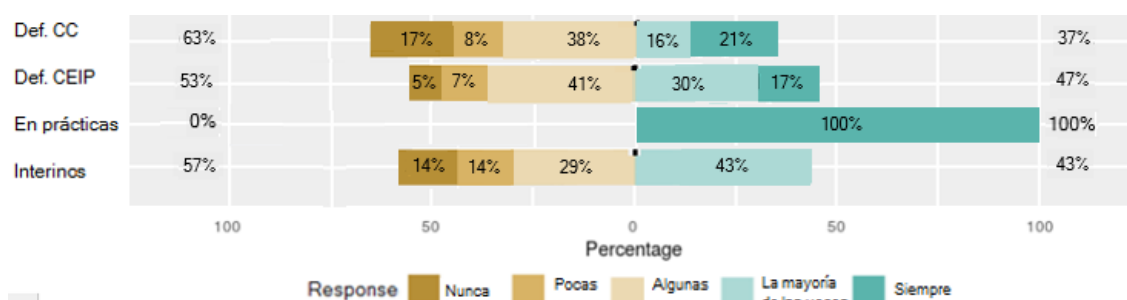


Figura 51. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su formación en el enfoque CLIL, se observa una mayor colaboración entre los docentes con más de 200 horas de formación en este enfoque, en concreto, dos tercios de este subgrupo afirman cooperar bastante o mucho frente a porcentajes inferiores al 50% señalados por el resto de colectivos. Por otro lado, el subgrupo que indica una menor colaboración con el resto de compañeros en este ámbito es el que posee una formación en CLIL de entre 60 y 120 horas, ya que un 64% sostiene cooperar nunca, pocas o algunas veces.

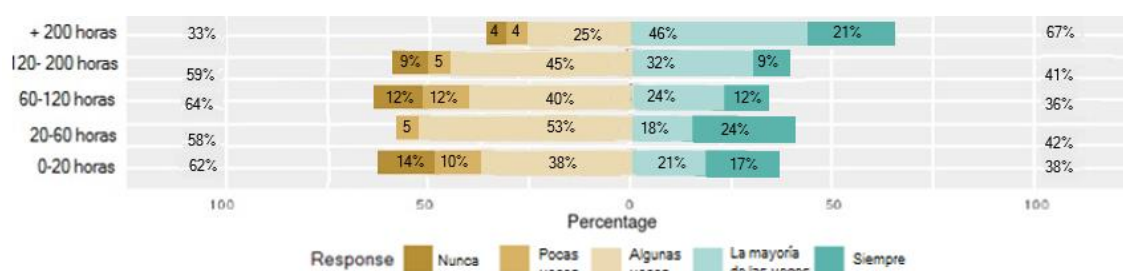


Figura 52. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según número de horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

Según los años de experiencia bilingüe, se advierte una menor frecuencia de colaboración en el grupo de docentes con menos experiencia, en concreto, dos tercios de los maestros con 1 año de experiencia colaboran en ocasiones, poco o nada mientras que en el resto de subgrupos la frecuencia de cooperación es superior (véase figura 38). Por el contrario, el subgrupo que muestra una mayor colaboración es el que tiene 4 años de experiencia, pues más de la mitad colabora la mayoría de las veces o siempre con otros docentes CLIL (55%), mientras que en el resto de subgrupos esta frecuencia no supera la mitad de las respuestas de los participantes, rondando el 40%.

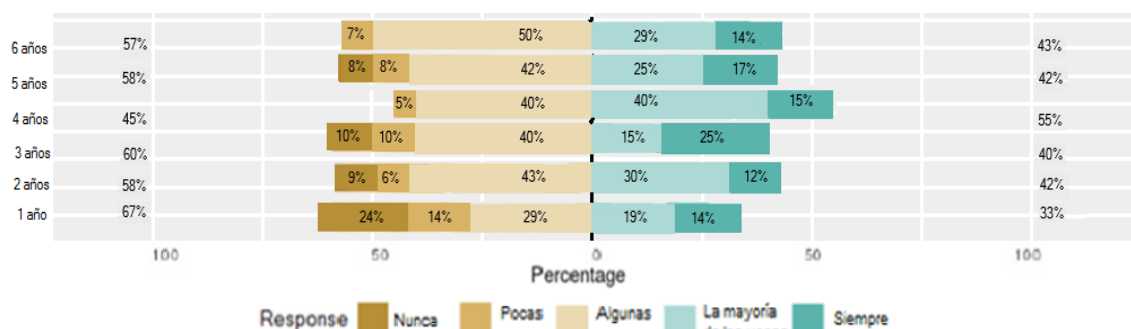


Figura 53. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según los años de experiencia en programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al nivel competencial en lengua extranjera, se muestra una progresión en la frecuencia de colaboración de los docentes CLIL, pues a mayor nivel de inglés mayor es la cooperación ofrecida por los maestros bilingües. En particular, dos tercios de los maestros con nivel C2 colaboran siempre mientras que el 68% de los que poseen un nivel C1 cooperan la mayoría de las veces o siempre y aquellos con nivel B2 lo llevan a cabo en un 39%.

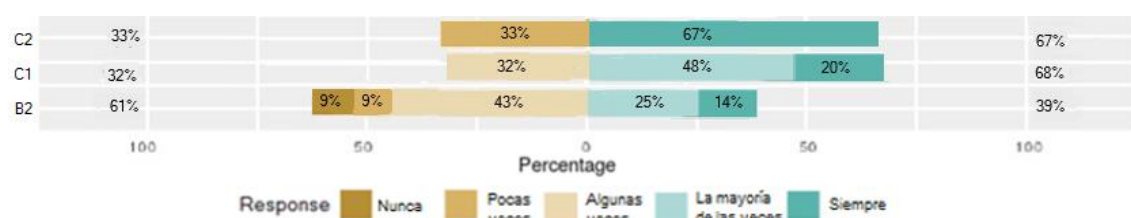


Figura 54. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según nivel de inglés (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la experiencia docente total de los maestros CLIL, los datos señalan una menor colaboración por parte de los maestros con menos experiencia en la enseñanza con valores que giran alrededor del 30% en los casos de mayor frecuencia. Por el contrario, los maestros que tienen entre 6 y 11 años de experiencia son los que más colaboran con otros compañeros, pues más de la mitad de los componentes de este colectivo ofrece su colaboración la mayoría de las veces o siempre. Estos valores son

similares a los señalados por el subgrupo de mayor experiencia, ya que la mitad de ellos asegura cooperar con la misma frecuencia.

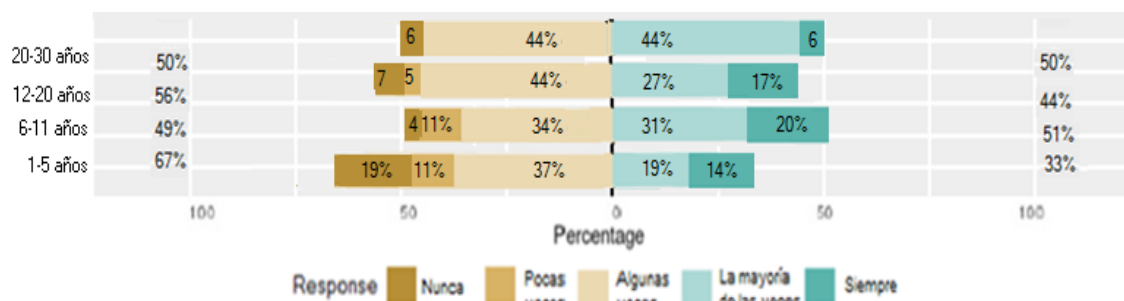


Figura 55. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según la experiencia docente que posean (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del centro educativo donde trabajan los maestros que han colaborado en este estudio, los porcentajes muestran una mayor predisposición a colaborar en estos programas por parte de los trabajadores de centros públicos, ya que cerca de la mitad de los componentes de este subgrupo asevera cooperar la mayoría de las veces o siempre. Por otro lado, los docentes de centros concertados se sitúan en un tercio aproximadamente en estas franjas porcentuales, 36%. Por el contrario, los docentes que afirman no colaborar nunca se sitúa en el 17% entre los docentes de centros concertados frente al 6% en el colectivo de los trabajadores en centros públicos.

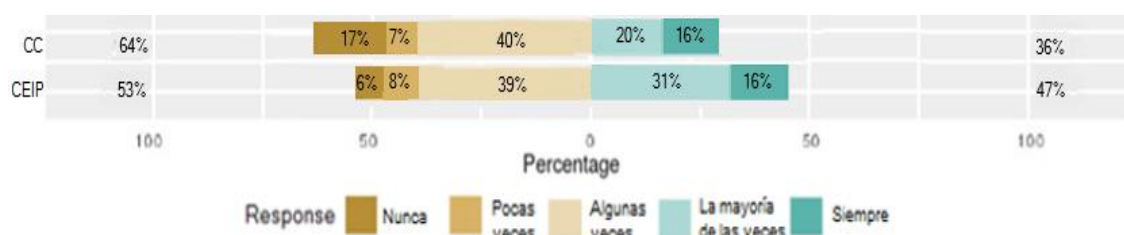


Figura 56. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según el tipo de centro de trabajo (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la posesión del título de grado bilingüe, se advierte unos niveles de colaboración ligeramente superiores en el conjunto de los docentes que no tienen el título

de grado bilingüe, en concreto, un 46% afirma cooperar la mayoría de las veces o siempre frente a un 40% de los que sí lo acreditan.

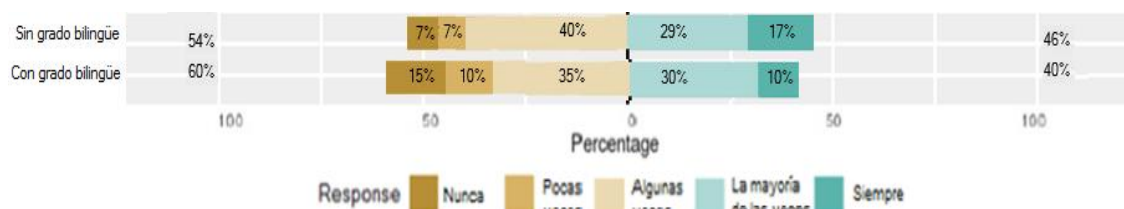


Figura 57. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según la posesión del grado bilingüe (%).

Fuente: Elaboración propia.

Por comarcas, los maestros de Vega Media del Segura, Río Mula, Oriental y el Mar Menor son los que afirman colaborar con mayor frecuencia mientras que los docentes de las comarcas del Altiplano, Bajo Guadalentín y Noroeste son los que menos cooperan.

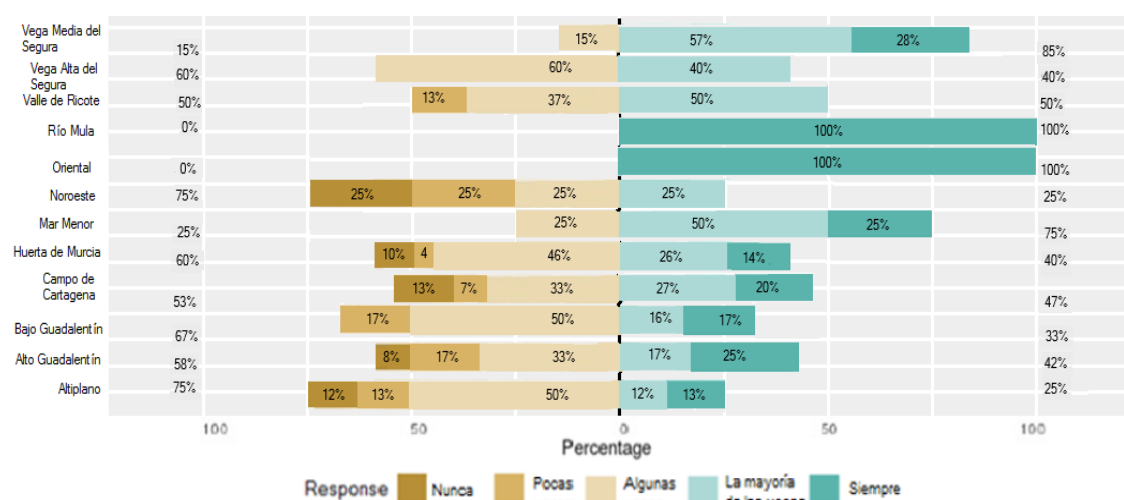


Figura 58. Frecuencia de colaboración de los maestros bilingües según la localización geográfica (%).

Fuente: Elaboración propia.

Tras describir contrastivamente las respuestas emitidas por los docentes CLIL, vamos a comparar la hipótesis propuesta en la formulación de los objetivos de esta investigación:

No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre la frecuencia de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Se han realizado las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el fin de estimar si existen contrastes estadísticamente significativos entre las variables planteadas, -la dependiente “frecuencia de colaboración entre docentes CLIL” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Se han encontrado diferencias significativas en relación al nivel competencial en inglés ($H= 8,30$; $p < .05$). En esta variable concreta sí existen evidencias para rechazar la hipótesis nula, ya que el valor de p es igual o menor que el nivel de significación tradicionalmente establecido en 0,05, lo que significa que hay diferencias entre los participantes en función de la competencia que posean en la L2, -los que tienen más nivel competencial en lengua extranjera colaboran más con sus compañeros-. Por el contrario, una vez aplicada la prueba U de Mann-Whitney se observa cómo no existe una relación significativa entre la variable “frecuencia de colaboración entre docentes CLIL” y la variable asociada al sexo ($U= 1173$; $p > .05$), al tipo de centro donde trabajan ($U= 1275$; $p > .05$) y a la posesión del título de grado bilingüe ($U= 977$; $p > .05$) por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Asimismo, la prueba H de Kruskal-Wallis no muestra diferencias significativas entre la variable dependiente y las asociadas a la condición laboral ($H= 4,31$; $p > .05$), la experiencia docente ($H= 3,15$; $p > .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H=$

7,26; $p > .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H = 7,46$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H = 13,48$; $p > .05$).

Objetivo 4.4 Determinar el lugar de colaboración utilizado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre el lugar de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Con respecto al lugar de cooperación entre los docentes CLIL, el propio centro educativo es el espacio favorito seleccionado por los maestros bilingües para comunicarse y colaborar entre sí con valores cercanos al 70%. La siguiente opción elegida se focaliza en los cursos de formación aunque de forma más reducida, 11%. También es reseñable que un 11% de los participantes afirme no reunirse con ningún compañero lo que implica una falta de coordinación tanto a nivel de centro como de red de colegios bilingües.

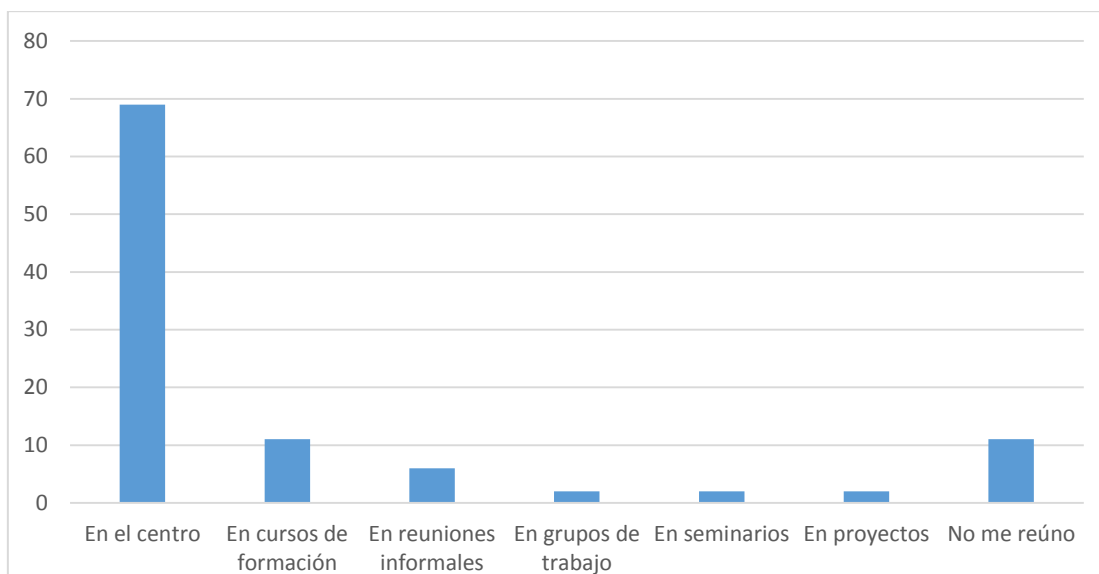


Figura 59. Lugar de colaboración de los maestros bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a los lugares de colaboración, se advierte una mayor diversidad de espacios para este propósito entre las respuestas de los maestros en comparación con las opciones seleccionadas de las maestras que se concentran en su propio centro y los cursos de formación principalmente (69% y 13%).

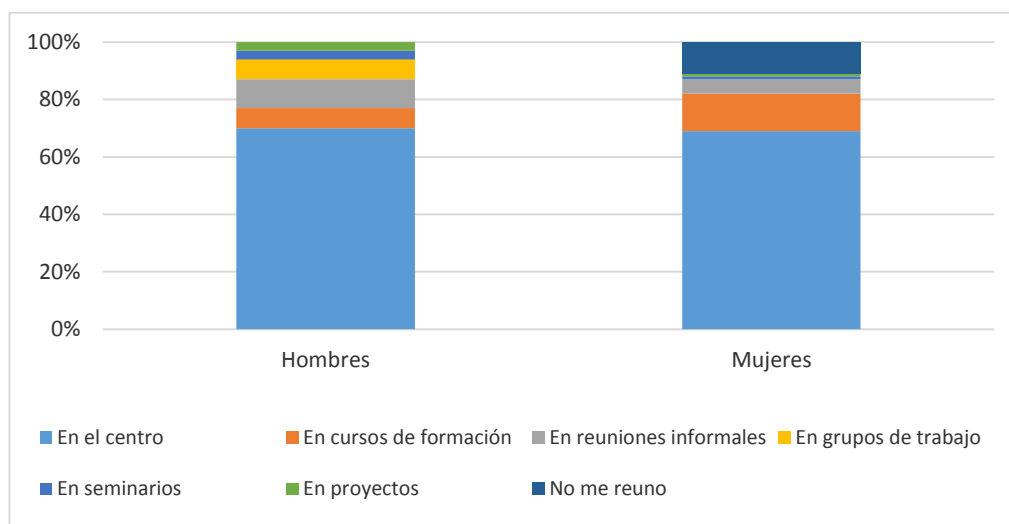


Figura 60. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el sexo del participante (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la condición laboral de los docentes, el conjunto de participantes han señalado el propio centro donde imparten docencia como el espacio ideal para intercambiar experiencias bilingües, si bien existen diferencias en relación a otros escenarios educativos indicados por los subgrupos de este estudio. En particular, los funcionarios interinos son el colectivo que ha afirmado reunirse de manera informal como segunda opción preferida (14%) mientras que los maestros de centros concertados son los que más colaboran en los cursos de formación (13%). Por otra parte, los funcionarios definitivos en centros públicos son los únicos que cooperan entre sí en grupos de trabajo y seminarios, aunque de forma minoritaria (2% en ambas opciones).

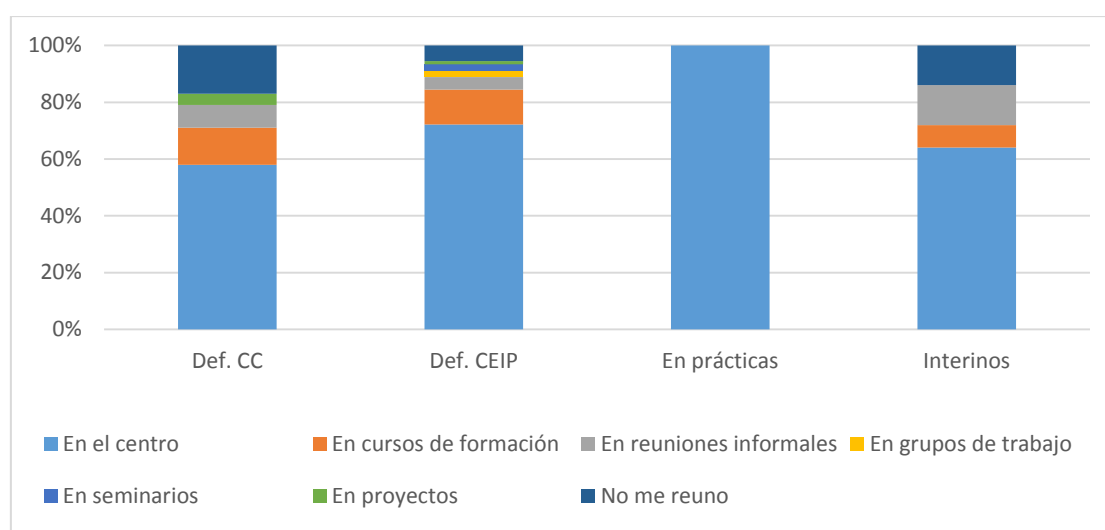


Figura 61. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a su formación en el enfoque CLIL, tras señalar el propio centro como espacio preferente para colaborar con otros docentes, la siguiente opción mayoritaria es el curso de formación para los maestros con formación en CLIL superior a 20 horas, pues este grupo ha apuntado las reuniones informales como espacio idóneo, después de su propio centro escolar (7%). También cabe destacar que este colectivo es el que menos se reúne con sus compañeros, ya que un 14% de este subgrupo ha elegido esta opción. Por

el contrario, los colectivos con formación superior a 120 horas han seleccionado una variedad de escenarios más amplia para intercambiar experiencias bilingües, puesto que incluyen los proyectos de innovación e investigación (5% y 4% respectivamente).

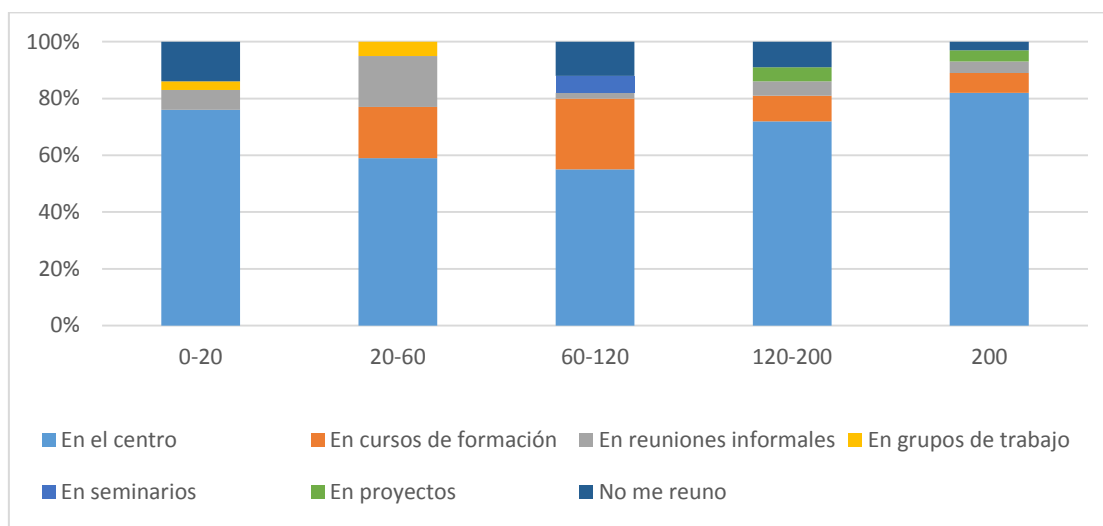


Figura 62. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según número de horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

Según los años de experiencia bilingüe, el centro educativo propio es el lugar preferente en todos los grupos seguido por los cursos de formación y las reuniones informales fuera del centro de trabajo. Por subgrupos, los maestros con menor experiencia son los que menos se reúnen, 23%, y los que lo hacen se concentran en distintos escenarios educativos, a saber, en cursos de formación un 14% de este colectivo, en grupos de trabajo un 5% y en seminarios un 5%. El único subgrupo que colabora en proyectos educativos es el de los docentes con 2 años de experiencia mientras que los que tienen 3 y 4 años de experiencia en los programas bilingües son los que más se reúnen en cursos de formación, -15% en ambos colectivos-.

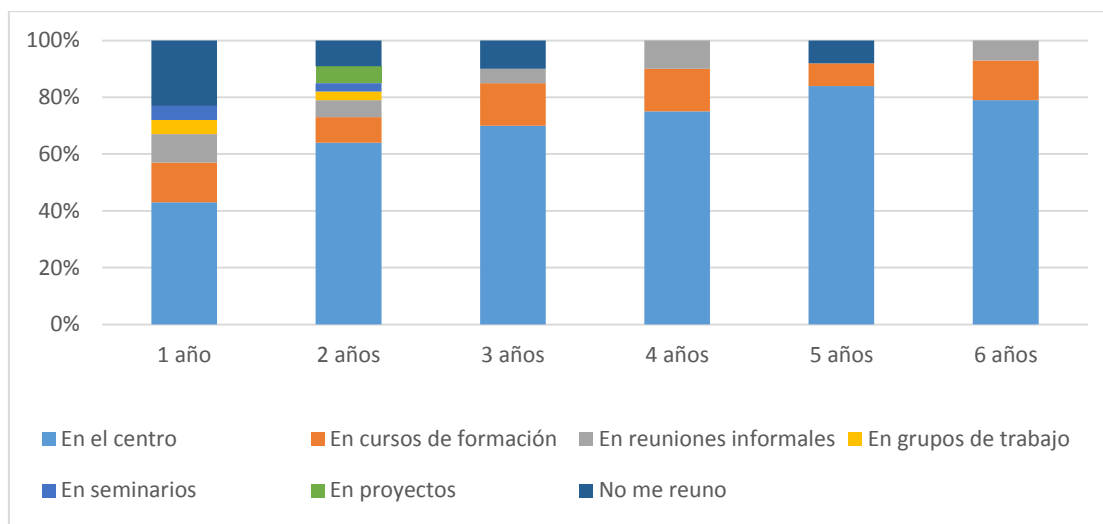


Figura 63. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según los años de experiencia en programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al nivel competencial en lengua extranjera, el grupo con mayor competencia en lengua extranjera es el único que elige tres escenarios educativos en la misma proporción, a saber, los centros educativos en un 33%, los grupos de trabajo en un 33% y los seminarios en un 33%. Por otro lado, el subgrupo con nivel C1 es el único que ha seleccionado todas las opciones posibles donde poder colaborar con niveles inferiores al 10% en cada una de ellas salvo en la opción ligada al propio centro, 68%.

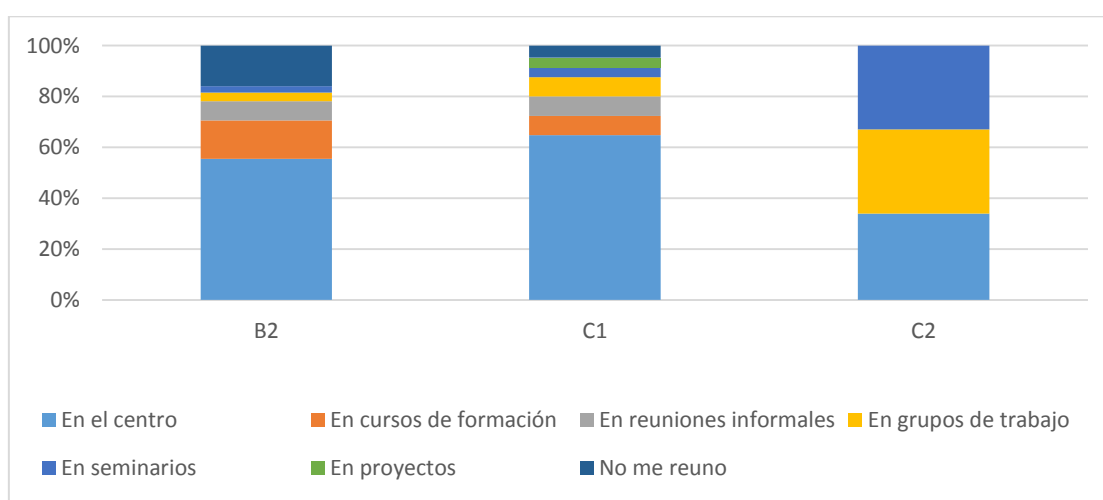


Figura 64. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el nivel de inglés (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la experiencia docente total de los maestros CLIL, los docentes con mayor antigüedad son los que eligen el propio centro mayoritariamente, en un 88%, mientras que los maestros con una experiencia de entre 1 y 5 años son los que menos se reúnen en este espacio en comparación con el resto de colectivos con un 63%. Los cursos de formación son la segunda opción preferente para los docentes de entre 6 y 11 y 12 y 20 años con unos porcentajes del 11% y 17% respectivamente.

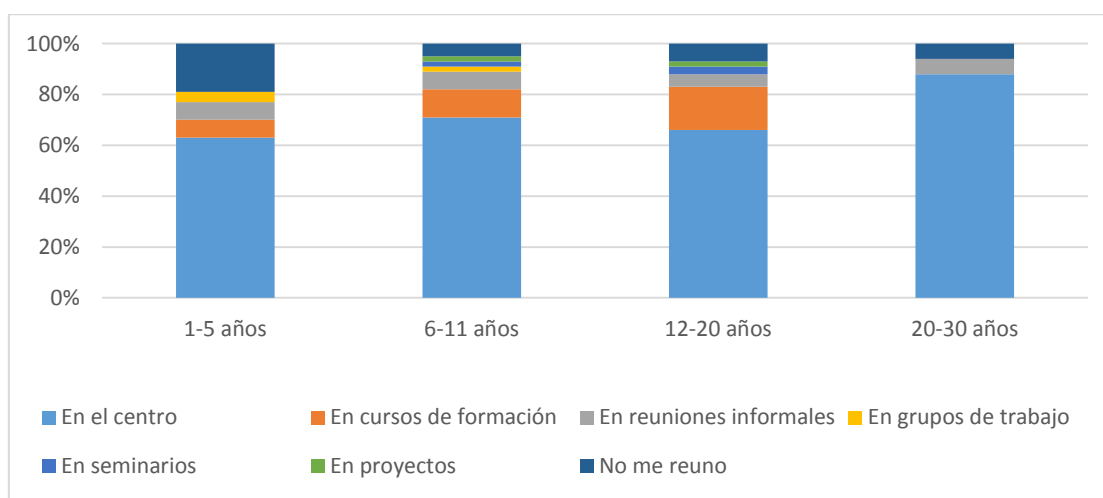


Figura 65. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según la experiencia docente que posean (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función del centro educativo donde trabajan los maestros que han colaborado en este estudio, los docentes de centros concertados optan por su propio centro, en un 60% de los casos, los cursos de formación, en un 13%, y las reuniones informales en un 7%. Estos porcentajes son similares a los obtenidos en el colectivo de los colegios públicos, 72%, 11% y 6% para cada una de las opciones indicadas.

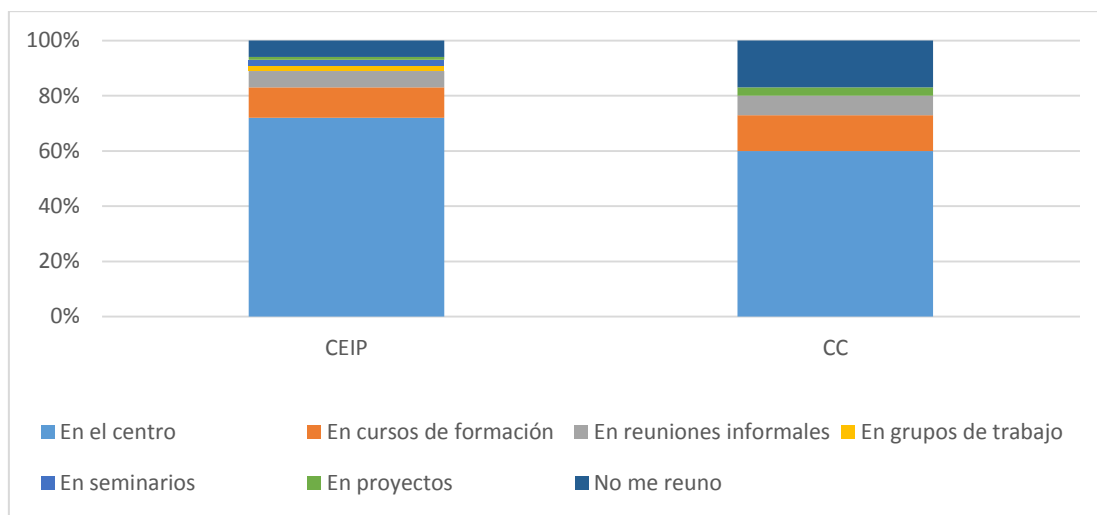


Figura 66. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según el tipo de centro de trabajo (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la posesión del título de grado bilingüe, los maestros CLIL con esta titulación prefieren los cursos de formación, 25%, y los proyectos educativos, 5%, además del propio centro laboral, 55%, para intercambiar experiencias en este ámbito, mientras que los docentes sin esta titulación optan por el propio centro, 72%, los cursos de formación, 9% y las reuniones informales, 7%.

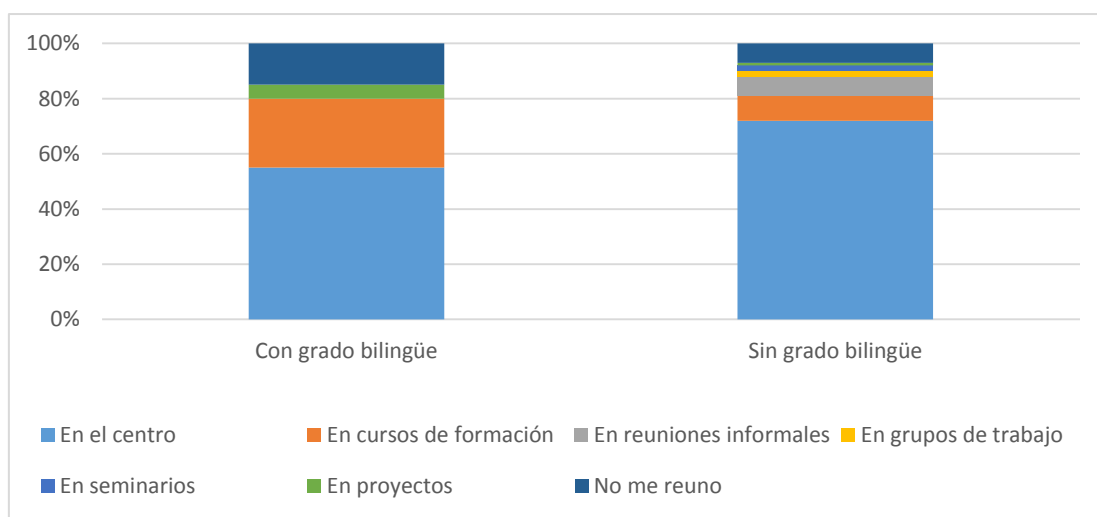


Figura 67. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según la posesión del grado bilingüe (%).

Fuente: Elaboración propia.

Por comarcas, la comarca Oriental es la única que prefiere exclusivamente los cursos de formación para cooperar mientras que Altiplano, Vega Media del Segura, Bajo Guadalentín y Campo de Cartagena son las comarcas que eligen otros escenarios educativos como los grupos de trabajo o los seminarios para intercambiar las experiencias educativas con otros compañeros, además del propio centro de trabajo.

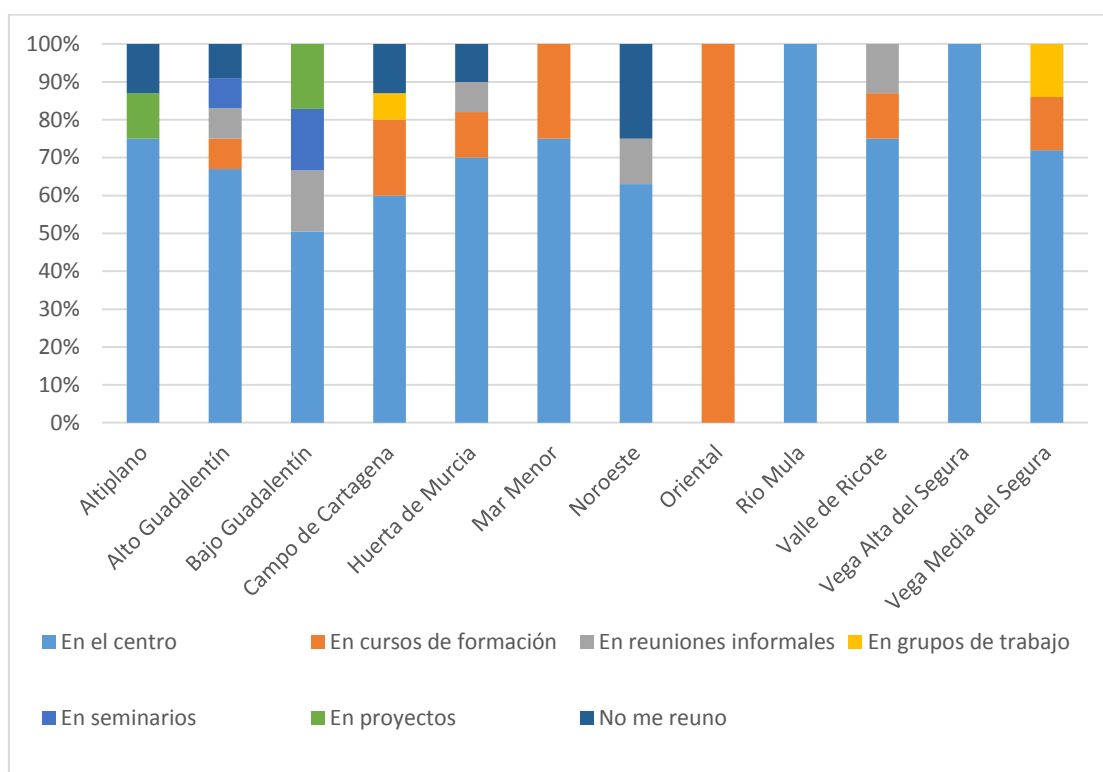


Figura 68. Lugar de colaboración de los maestros bilingües según la localización geográfica (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras describir contrastivamente las respuestas emitidas por los docentes CLIL, vamos a comparar la hipótesis propuesta en la formulación de los objetivos de esta investigación:

No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL sobre el lugar de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en

CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Se han realizado las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el fin de estimar si existen contrastes estadísticamente significativos entre las variables planteadas, -la dependiente “lugar de colaboración entre docentes CLIL” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. La prueba de U de Mann-Whitney revela que no existen diferencias significativas en la variable ligada al sexo ($U=1059$; $p>.05$), al tipo de centro donde trabajan ($U=1291$; $p>.05$) y a la posesión del título de grado bilingüe ($U=944$; $p>.05$), mientras que la prueba H de Kruskal-Wallis muestra resultados similares en las variables ligadas a la condición laboral ($H=5,89$; $p>.05$), la experiencia docente ($H=7,32$; $p>.05$), la experiencia en los programas bilingües ($H=8,95$; $p>.05$), el número de horas de formación en CLIL ($H=14,58$; $p>.05$), el nivel competencial en la L2 ($H=1,52$; $p>.05$) y la localización geográfica ($H=19,84$; $p>.05$). Por todo ello, no existen evidencias para rechazar la hipótesis nula, ya que los resultados estadísticos obtenidos no muestran diferencias significativas entre los subgrupos.

Objetivo 4.5 Analizar el grado de satisfacción de los maestros CLIL con los auxiliares de conversación en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bilingüe en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al grado de satisfacción con los auxiliares de conversación según el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

El nivel de satisfacción de los maestros CLIL con la labor de los auxiliares de conversación se puede considerar como alto puesto que la mayoría de las respuestas emitidas se localizan entre los valores superiores, sobre todo en los aspectos ligados a la motivación en el aula, -un 66% manifiesta estar bastante o muy satisfecho- y a la exposición de contenidos orales, -un 63% se sitúa en esas mismas franjas.

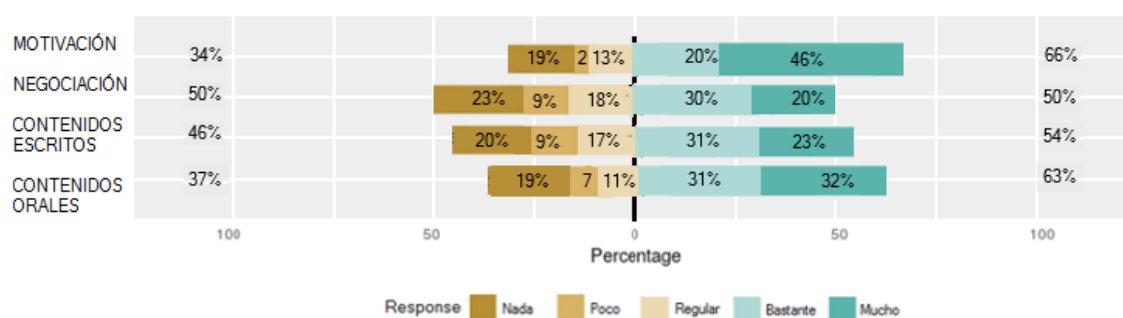


Figura 69. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del sexo del docente, existe un grado mayor de satisfacción entre los maestros en comparación con lo expresado por las maestras salvo en la motivación generada por los auxiliares de conversación cuyos porcentajes son ligeramente inferiores con respecto a la opinión de las mujeres (64% y 68% respectivamente). De hecho, este ítem es el mejor valorado por las maestras lo que contrasta con lo señalado por el subgrupo masculino cuya valoración más alta es la relativa a la exposición de los contenidos orales, ya que tres de cada cuatro maestros se sienten bastante o muy

satisfechos con el trabajo de los nativos anglosajones en contraste con un 60% del subgrupo femenino.

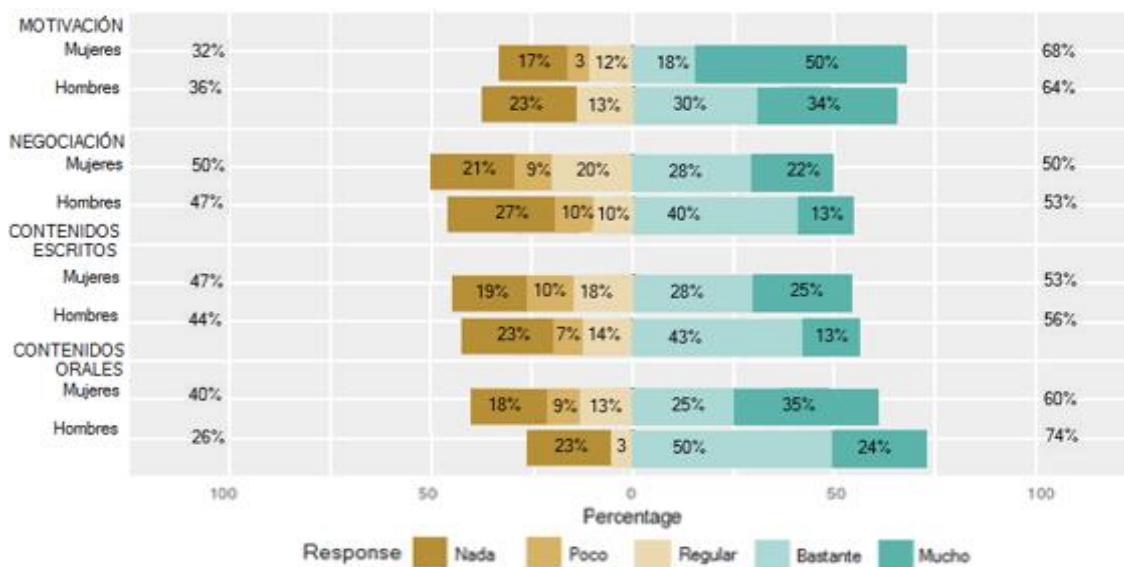


Figura 70. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el sexo del participante (%).

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la condición laboral de los docentes CLIL, se advierte un nivel de satisfacción superior en el colectivo de los funcionarios definitivos en centros públicos en comparación con el resto de subgrupos participantes. De hecho, en lo que respecta a la motivación desarrollada por los nativos angloparlantes un 75% expresa estar bastante o muy satisfechos y lo mismo ocurre cuando son preguntados acerca de su labor a la hora de exponer contenidos orales con valores superiores al 70%. Por el contrario, los maestros que trabajan en centros concertados manifiestan un nivel de satisfacción inferior en lo que relativo a los procesos de negociación de significados y exposición de contenidos escritos, pues más de un tercio expresa estar nada satisfecho en este aspecto.

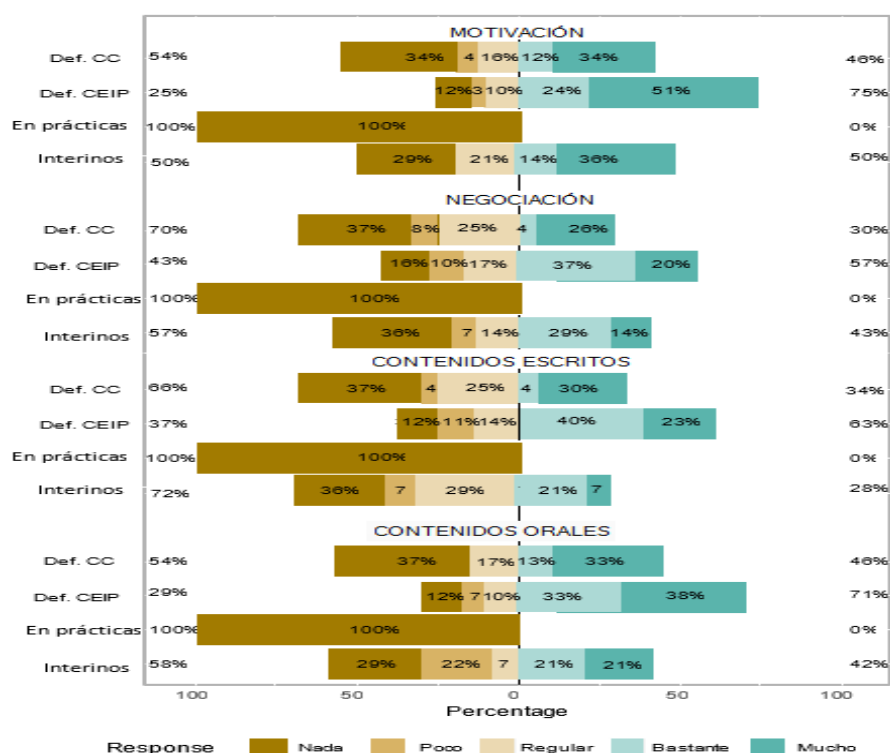


Figura 71. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

Según las horas de formación de los maestros bilingües, se aprecian valores superiores en los subgrupos con mayor nivel formativo en el enfoque CLIL. En particular, el 78% de los docentes con 120 horas de formación en CLIL expresa sentirse bastante o muy satisfecho con su colaboración en lo que concierne a la creación de un ambiente motivador en el aula mientras que entre los docentes con más de 200 horas de formación un 74% opina lo mismo. Por el contrario, los maestros con 20 horas de formación en CLIL son los que muestran menor agrado con los auxiliares de conversación, pues un 60% de éstos aseguran estar nada, poco o moderadamente satisfechos con ellos en el momento de trabajar los contenidos escritos.

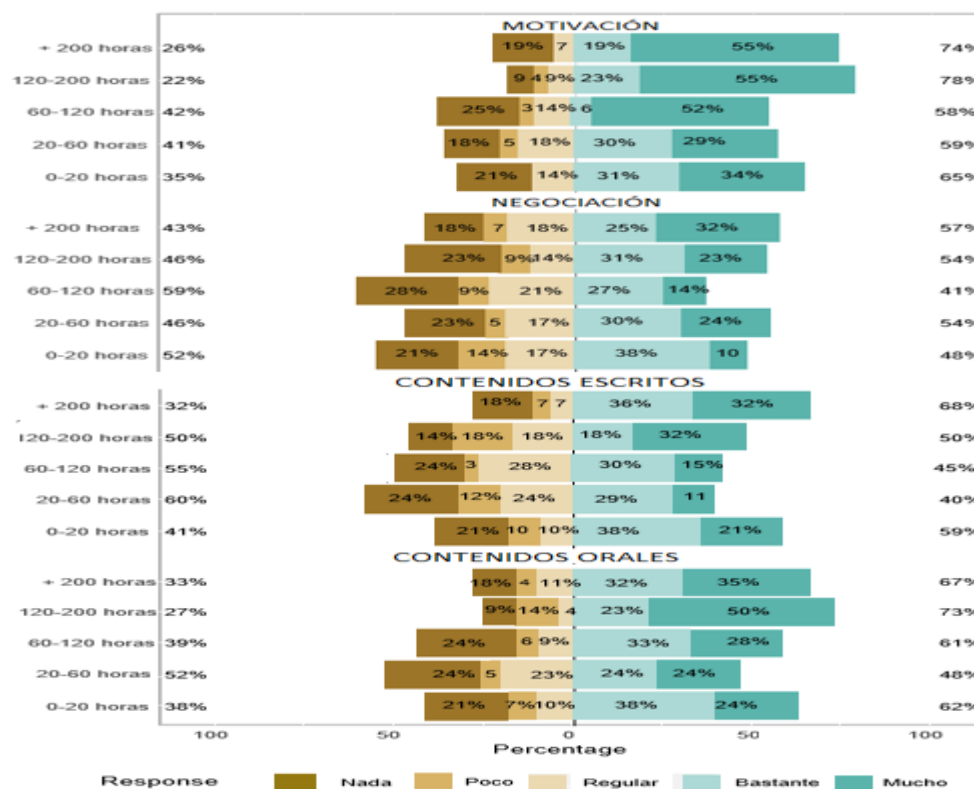


Figura 72. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el número de horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la experiencia en los programas bilingües, los docentes con cuatro y seis años de experiencia son los que sienten mayor satisfacción con la colaboración recibida por los auxiliares de conversación con porcentajes superiores al 70% en la mayoría de los ítems valorados. Por el contrario, los docentes con menor experiencia son los que expresan un nivel de satisfacción menor con los angloparlantes, pues la mayoría de sus respuestas se concentran en las franjas porcentuales inferiores. En concreto, un 62% de los docentes con un año de experiencia afirman sentirse nada, poco o moderadamente satisfechos con el trabajo de los auxiliares de conversación a la hora de fomentar la negociación de significados con los alumnos mientras que un 60% de los maestros con dos años de experiencia expresa lo mismo en lo concerniente al tratamiento de contenidos escritos.

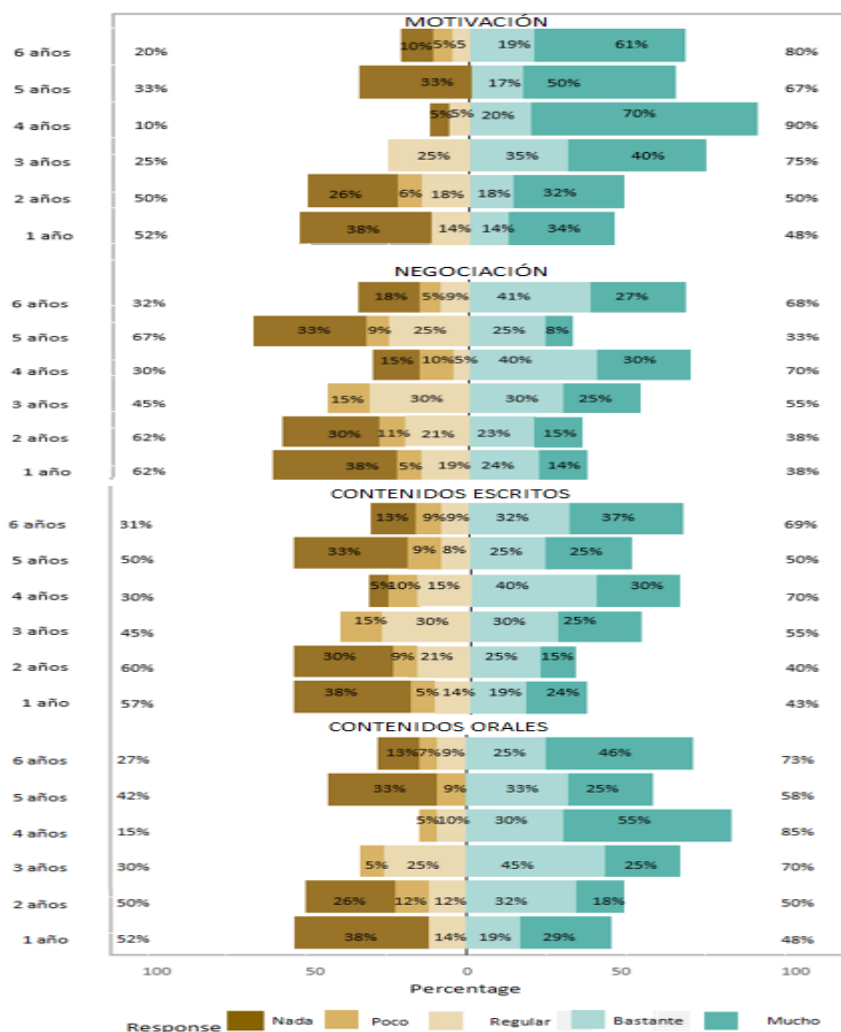


Figura 73. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según los años de experiencia en programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del nivel competencial en lengua extranjera, se observa un grado de satisfacción mayor en el subgrupo de maestros con nivel C2, ya que la totalidad de sus respuestas se sitúan en las franjas de mayor satisfacción en todos los ítems analizados. En cuanto al resto de subgrupos, existe disparidad de opiniones, pues los maestros con nivel B2 muestran mayor agrado con los nativos anglosajones en relación al tratamiento de contenidos orales y escritos, 62% y 54% respectivamente, mientras que los trabajadores

de la enseñanza con nivel C1 se sienten más satisfechos con la motivación y negociación generada por los nativos en el aula, 62% y 52%.

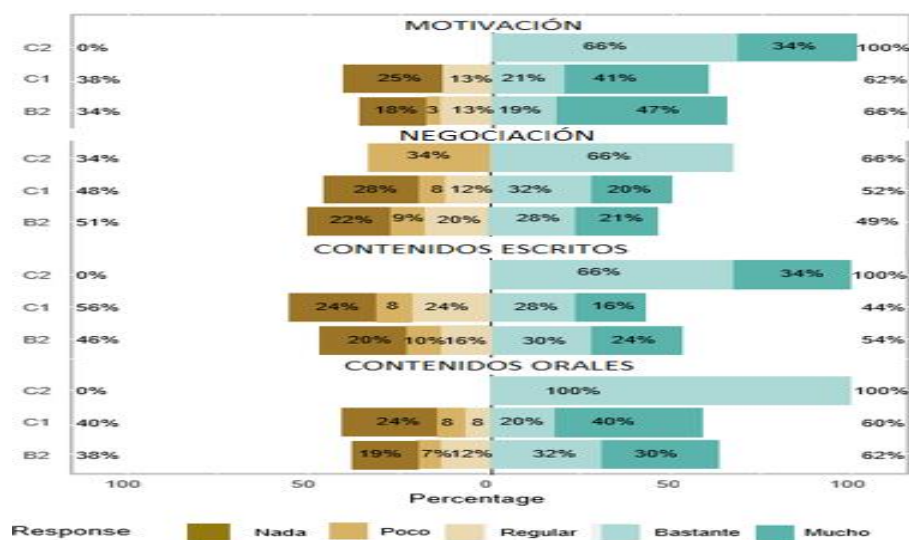


Figura 74. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el nivel de inglés (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras el análisis de las respuestas emitidas conforme a la experiencia docente de los maestros CLIL, se evidencia un nivel de satisfacción mayor en el colectivo de docentes con más años de experiencia. En efecto, más del 80% de las respuestas de los maestros con más de 20 años de experiencia se localizan entre las opciones de mayor agrado con los nativos excepto la relativa a la negociación de significados cuyos valores bajan al 62%. En cambio, los maestros con menos años de experiencia son los que afirman estar menos satisfechos con la cooperación de los auxiliares de conversación, pues más de la mitad de los que poseen hasta 5 años de experiencia manifiesta estar nada, poco o moderadamente satisfecho con la labor de los angloparlantes salvo en lo que respecta a la motivación en clase cuyos valores inferiores se reducen al 45%.

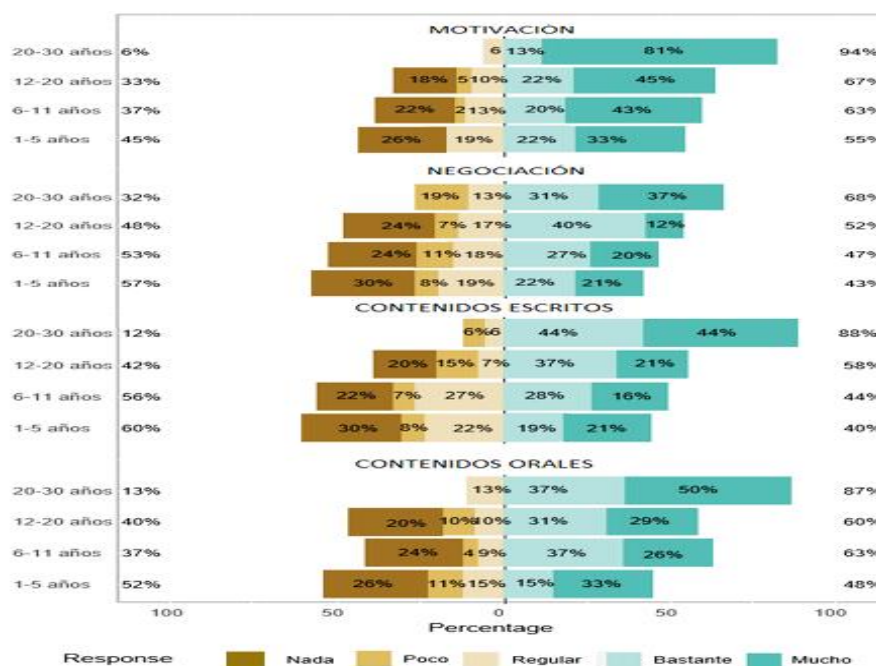


Figura 75. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la experiencia docente que posean (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el tipo de centro donde enseñan estas áreas, los datos revelan un mayor nivel de satisfacción entre aquellos que trabajan en centros públicos, sobre todo, en los aspectos ligados a la motivación en el aula, pues un 73% se siente bastante o muy satisfecho con los nativos anglosajones. Por el contrario, los maestros CLIL que trabajan en centros concertados presentan valores inferiores en todos los ítems examinados, particularmente en lo vinculado a los procesos de negociación de significados con los alumnos, ya que dos tercios de los participantes declara sentirse nada, poco o moderadamente satisfecho en este aspecto.

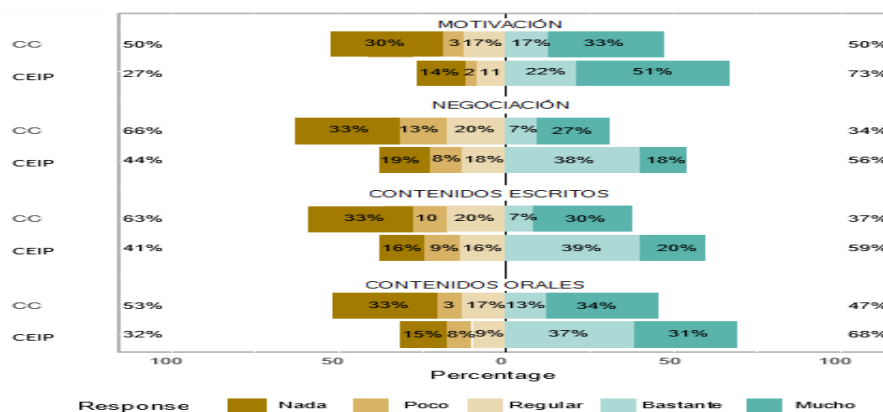


Figura 76. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el tipo de centro donde trabajan (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la posesión del título universitario bilingüe, no existen diferencias relevantes entre ambos subgrupos. En concreto, los maestros con esta titulación exhiben mayor grado de satisfacción en la exposición de contenidos escritos, pues un 55% de éstos expresa sentirse bastante o muy satisfechos mientras que los docentes sin esta acreditación universitaria manifiestan un agrado ligeramente inferior, 53%. Por otro lado, un 60% de los maestros que no poseen este certificado asegura estar bastante o muy satisfechos con los auxiliares de conversación durante la exposición de contenidos orales y un 67% expresa lo mismo a la hora de motivar al alumnado.

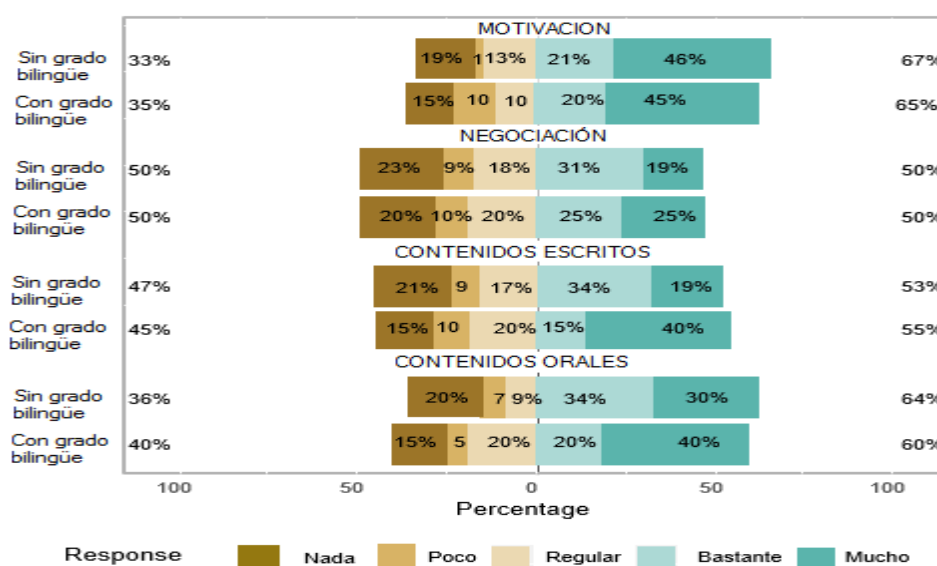
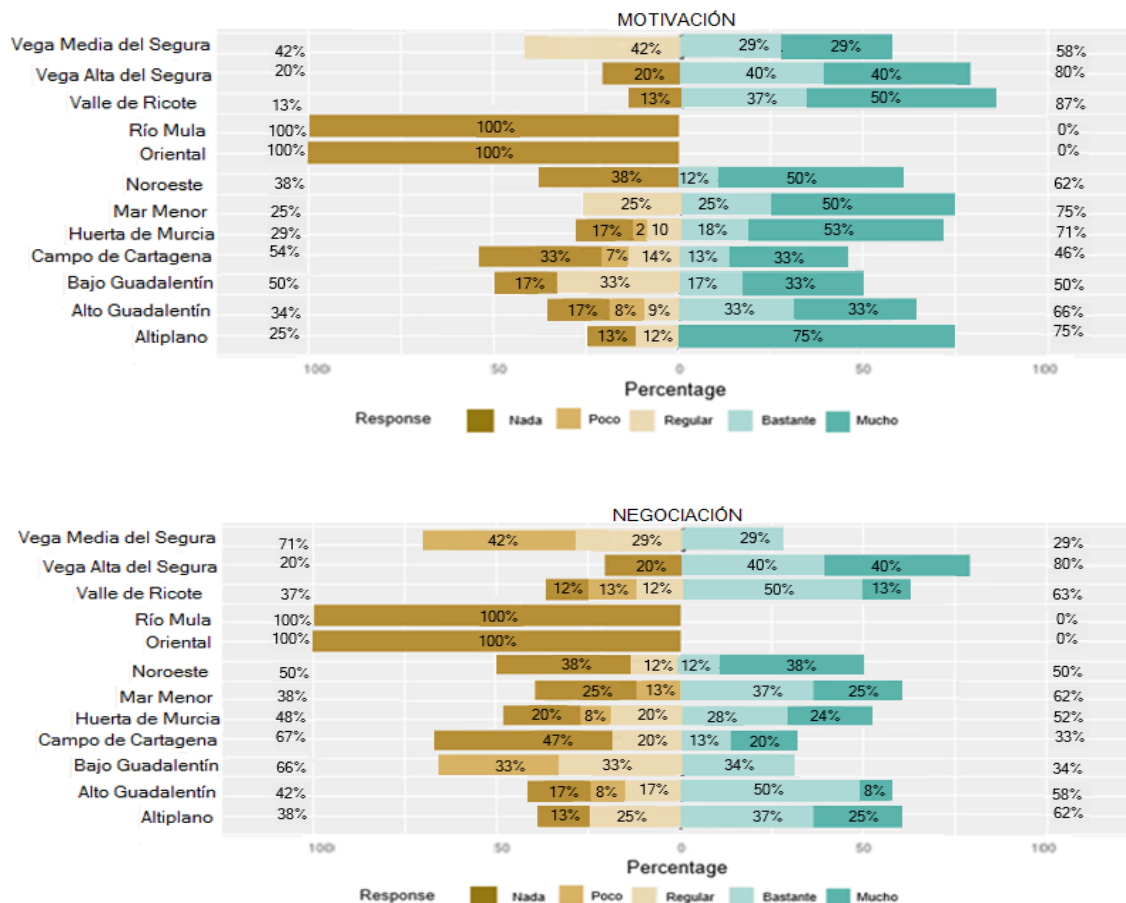


Figura 77. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la posesión del grado bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

Por comarcas, los docentes más satisfechos son los que trabajan en la Vega Alta del Segura, Valle de Ricote, Noroeste, Mar Menor, Huerta de Murcia y Altiplano con valores situados principalmente en las franjas porcentuales de mayor satisfacción. En particular, el 80% de los trabajadores de la Vega Alta del Segura se sienten bastante o muy satisfechos con los nativos anglosajones en todos los ítems expuestos mientras que las respuestas emitidas por los maestros de Valle de Ricote giran alrededor del 75% en estas franjas salvo en la negociación de significados que desciende al 63%. Por otra parte, los maestros que trabajan en las comarcas Oriental y Río Mula son los que muestran menor agrado con ellos, ya que el 100% de sus respuestas están concentradas en la primera opción “Nada satisfechos”.



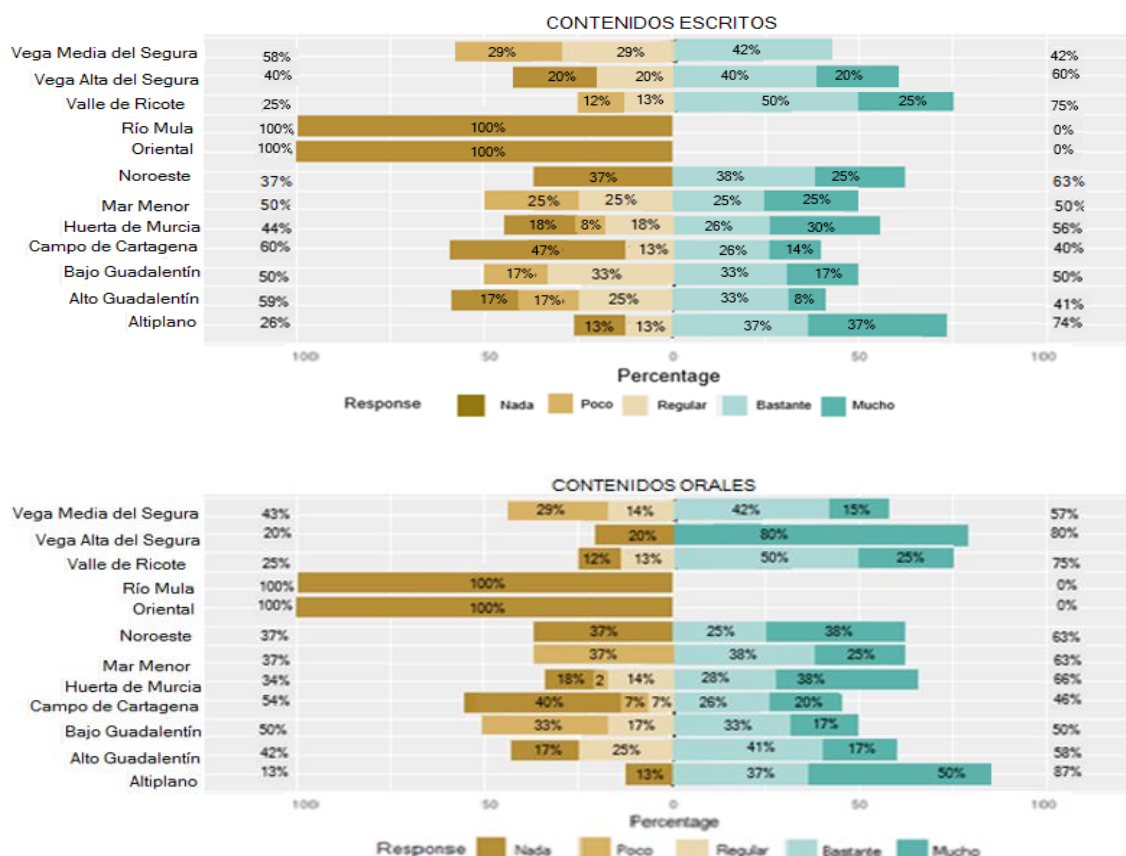


Figura 78. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según la localización geográfica (%).

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, aplicamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con objeto de averiguar si hay relaciones significativas entre las variables analizadas, -las dependientes “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la presentación de contenidos orales”, “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la exposición de contenidos escritos”, “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la negociación de significados” y “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la generación de motivación en el aula” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Los resultados de la prueba H de Kruskal-

Wallis señala que sí hay diferencias en relación a la experiencia en los programas bilingües ($H= 13,91$; $p < .05$), lo que implica el rechazo la hipótesis nula, ya que el valor de p es igual o menor que el nivel de significación determinado en 0,05. En consecuencia, sí existen diferencias significativas entre los participantes con distinto número de años de experiencia, -los que han impartido docencia durante más tiempo en los programas bilingües se muestran más satisfechos con los nativos en la fase de presentación oral de los contenidos en L2. Sin embargo, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney indican que no existe una relación significativa entre la variable “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la presentación de contenidos orales” y otras variables como sexo ($U= 1459$; $p > .05$), tipo de centro donde trabajan ($U= 1266$; $p > .05$) y posesión de la titulación bilingüe ($U= 1009$; $p > .05$), por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. De la misma manera, la prueba H de Kruskal-Wallis no señala diferencias significativas entre la variable dependiente y las asociadas a la condición laboral ($H= 7,12$; $p > .05$), la experiencia docente ($H= 6,05$; $p > .05$), el nivel competencial en inglés ($H= 1,48$; $p > .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 4,46$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H= 12,39$; $p > .05$).

En relación a la variable “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la exposición de contenidos escritos” se han apreciado diferencias significativas con respecto a la condición laboral de los docentes ($H= 9,48$; $p < .05$). En esta variable existen evidencias para rechazar la hipótesis nula, ya que los funcionarios definitivos públicos muestran mayor grado de satisfacción con los nativos anglosajones durante la exposición de contenidos escritos que el resto de subgrupos examinados. Por otra parte, la prueba de U de Mann-Whitney revela que no existen diferencias significativas en la variable de sexo ($U= 925$; $p > .05$), el tipo de centro donde trabajan ($U= 1260$; $p > .05$) y la posesión del título universitario bilingüe ($U= 925$; $p > .05$), mientras que la prueba H de Kruskal-Wallis

revela resultados análogos en las variables ligadas a la experiencia docente ($H= 4,54$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 9,91$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 3,67$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= 1,68$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 10,68$; $p> .05$).

En cuanto a la variable dependiente “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la negociación de significados”, tras aplicar la prueba H de Kruskal-Wallis los datos señalan evidencias para rechazar la hipótesis nula en la variable ligada a la experiencia en los programas bilingües ($H= 12,62$; $p<.05$), ya que los que tienen más experiencia en estos programas se sienten más satisfechos con la labor realizada por los nativos angloparlantes durante la fase de negociación de significados que los que poseen menos experiencia en estos programas. Con todo, tras realizar la prueba U de Mann-Whitney no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula en otras variables como la variable de sexo ($U= 1394$; $p> .05$), el tipo de centro donde trabajan ($U= 1245$; $p> .05$) y la posesión de la acreditación bilingüe ($U= 1044$; $p> .05$). Lo mismo ocurre tras implementar la prueba H de Kruskal-Wallis en las variables asociadas a la condición laboral ($H= 6,27$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 5,17$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 2,72$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= 2,60$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo ($H= 9,02$; $p> .05$).

En lo concerniente a la variable dependiente “nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación en la generación de motivación en el aula”, tras realizar la prueba H de Kruskal-Wallis hemos encontrado evidencias para rechazar la hipótesis nula en relación a las variables asociadas a la condición laboral de los participantes ($H= 8,43$; $p< .05$), la experiencia docente ($H= 10,49$; $p< .05$) y la experiencia en los programas bilingües ($H= 16,11$; $p< .05$), ya que los funcionarios definitivos en centros públicos y

los que tienen mayor experiencia docente tanto en los programas bilingües como fuera de éstos exhiben una mayor satisfacción con los angloparlantes en el desarrollo de un clima motivador en clase que el resto de subgrupos examinados. En cambio, tras aplicar la prueba de U de Mann-Whitney no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula en la variable de sexo ($U= 1293$; $p> .05$), posesión de titulación bilingüe ($U= 1087$; $p> .05$) y tipo de centro donde trabajan ($U= 1153$; $p>.05$). Asimismo, una vez realizada la prueba H de Kruskal-Wallis en las variables asociadas al número de horas de formación en CLIL ($H= 2,65$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= ,92$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo ($H= 10,11$; $p> .05$) tampoco existen evidencias al respecto.

Objetivo 4.6 Identificar la frecuencia de uso de las principales técnicas y estrategias metodológicas ligadas al enfoque CLIL por los docentes bilingües en las fases de presentación, tratamiento y producción de contenidos según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación a la aplicación de las técnicas y estrategias metodológicas propias de este enfoque y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

En términos generales, se observa cómo el conjunto del profesorado aplica las estrategias y técnicas metodológicas asociadas al enfoque CLIL de forma mayoritaria, pues los resultados muestran porcentajes ligados a un empleo bastante o muy frecuente en todos los casos planteados. Concretamente, el desarrollo intercultural en la fase de producción de contenidos es el ítem que ha obtenido resultados más altos, pues más de la mitad de los maestros aseguran fomentarlo con mucha frecuencia en las sesiones bilingües. Por otra parte, el desarrollo de las destrezas orales del alumnado es impulsado por tres de cada cuatro docentes con bastante o mucha frecuencia al igual que la ejemplificación y el empleo de una variedad de recursos.

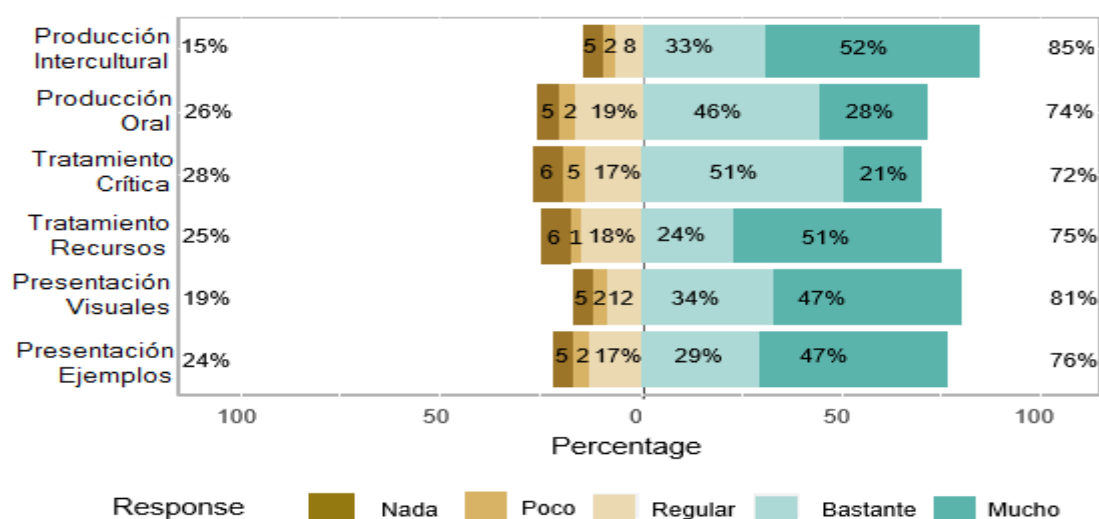


Figura 79. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al sexo del participante, existen diferencias entre los subgrupos según la fase de aprendizaje examinada. Concretamente, durante la fase de presentación de contenidos, las mujeres recurren con mayor frecuencia a los ejemplos y al uso de visuales que los hombres, -80% y 86% de las primeras frente al 66% del sector masculino en ambas opciones-. En cambio, en la siguiente fase los hombres utilizan los recursos CLIL más frecuentemente que las mujeres si bien la diferencia es escasa, 77% frente a 76%.

Finalmente, en la fase de producción de contenidos, el 81% de los hombres potencian las estrategias metodológicas orales con bastante o mucha frecuencia en comparación con el 73% del subgrupo femenino.

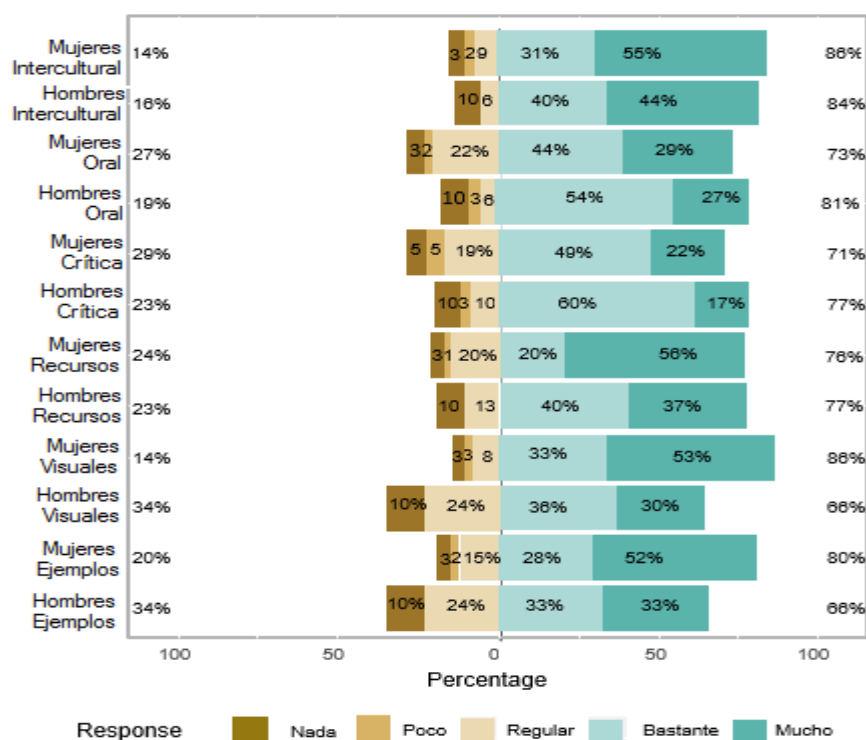


Figura 80. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el sexo del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la condición laboral de los maestros bilingües, se evidencia un empleo más frecuente de las técnicas y estrategias metodológicas asociadas al enfoque CLIL entre los colectivos de los centros públicos, a saber, funcionarios interinos, en prácticas y definitivos, que entre aquellos que trabajan en centros concertados. En concreto, en las tres fases de aprendizaje analizadas los tres primeros subgrupos superan el 70% de respuestas a favor de un uso muy frecuente o bastante frecuente de las propuestas CLIL. En cambio, los trabajadores de los centros concertados no se muestran tan predispuestos a su práctica, sobre todo, a la hora de estimular la producción oral de los alumnos, pues la mitad de este colectivo afirma emplear moderadamente estas técnicas

en las clases de *Science* y/o *Social Science*. Asimismo, un 62% de este subgrupo señala la ejemplificación como una de las principales técnicas metodológicas en el aula, lo que contrasta con lo expuesto por el resto de participantes, pues un 79% de los funcionarios interinos se muestra a favor de un uso bastante o muy habitual, al igual que un 80% entre los funcionarios definitivos y un 100% entre los funcionarios en prácticas.

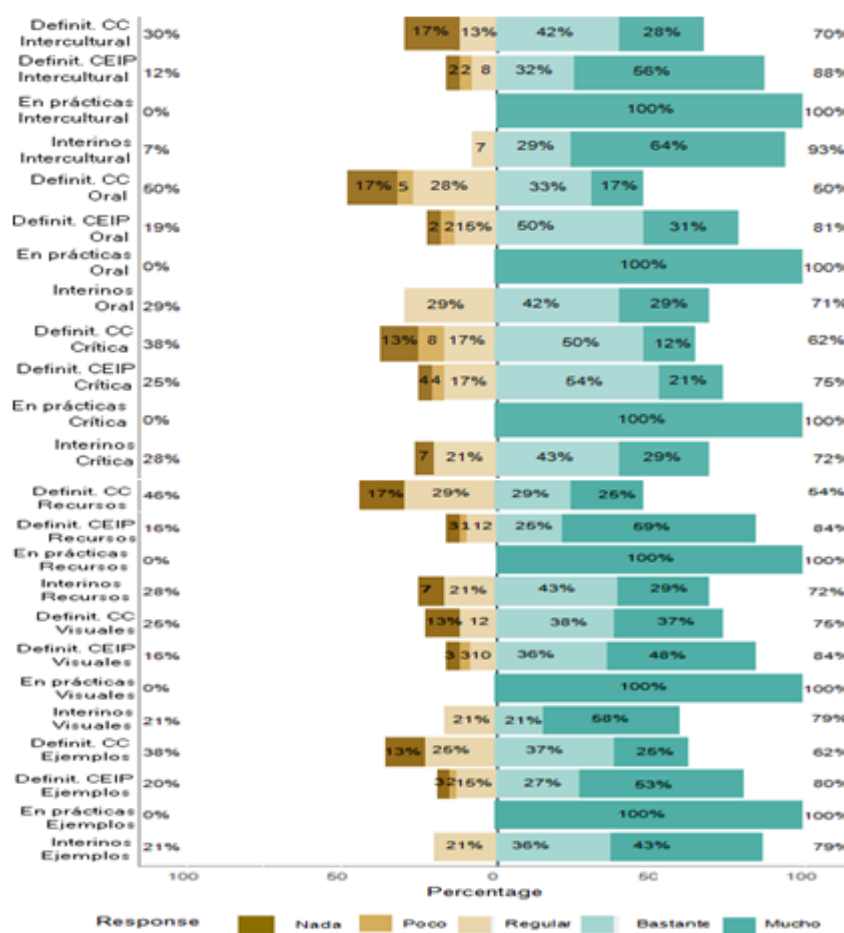


Figura 81. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme a las horas de formación de los maestros bilingües, se observan valores diferentes en función de la fase de aprendizaje que analicemos. De este modo, en la fase de presentación de contenidos los docentes entre 60 y 200 horas de formación son los que indican un empleo más frecuente de las técnicas CLIL mientras que en la fase de

tratamiento de los contenidos son los maestros con menos horas de formación los que utilizan más frecuentemente las estrategias asociadas a este enfoque. Por el contrario, en la fase de producción, los docentes con más de 200 horas de formación en CLIL son los que emplean más habitualmente este tipo de técnicas y estrategias.

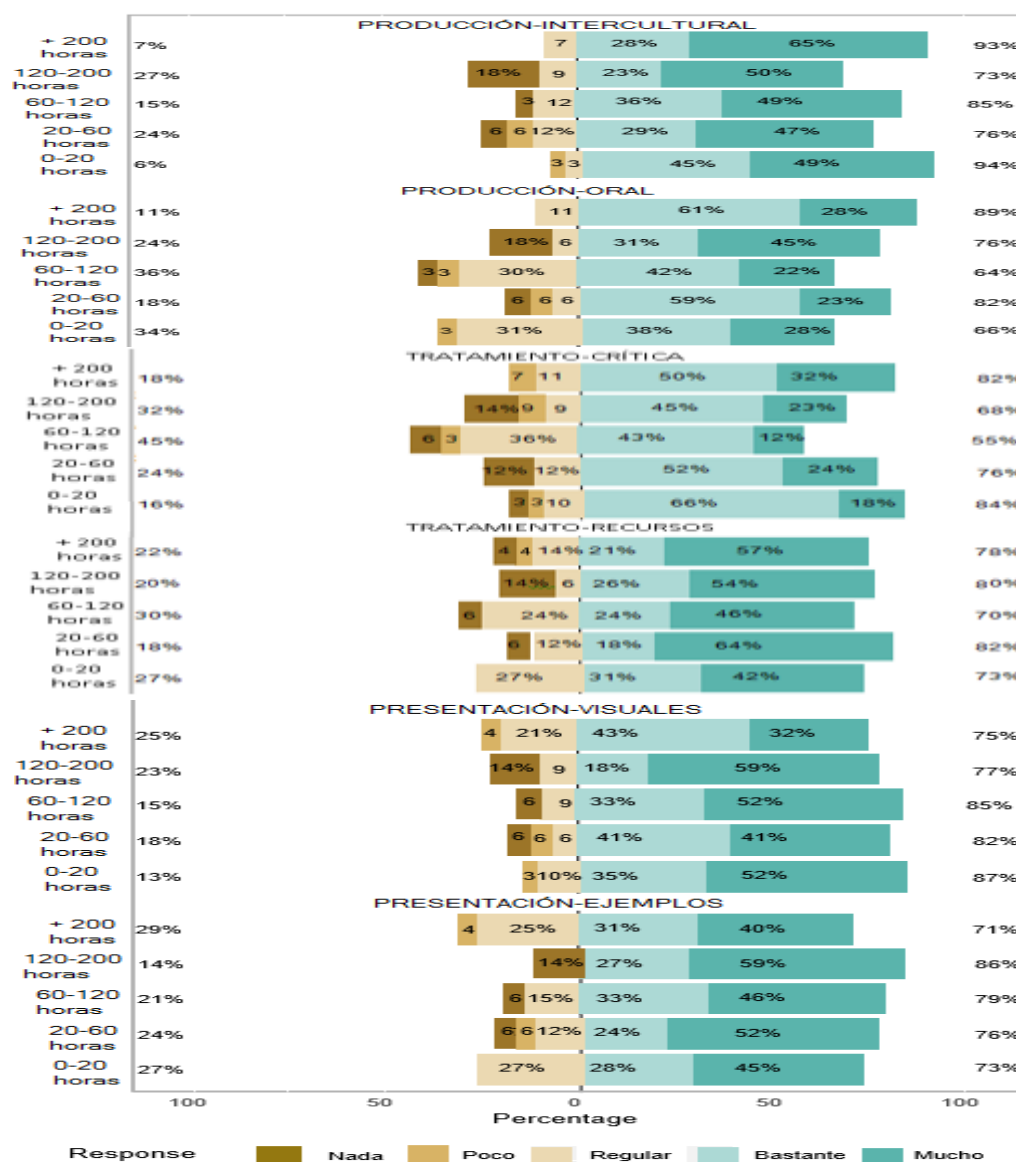


Figura 82. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el número de horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con la experiencia en los programas bilingües, los docentes con más años de experiencia son los que llevan a la práctica de manera más habitual las pautas metodológicas vinculadas a este enfoque educativo. En efecto, todos los maestros con 6 años de experiencia afirman llevar a la práctica la presentación de contenidos a través de ejemplos con bastante o mucha frecuencia. Además, un 93% de este mismo colectivo sostiene hacer uso de visuales y otros recursos diferentes con la misma periodicidad mientras que el 92% de los maestros con 5 años de experiencia trabaja los contenidos de manera crítica y analítica. Por otra parte, hay un cambio en esta tendencia en la última fase de aprendizaje a favor de los docentes con menor experiencia, ya que el 95% de los que llevan un año en los programas bilingües fomenta la interculturalidad más frecuentemente que el resto de colectivos.

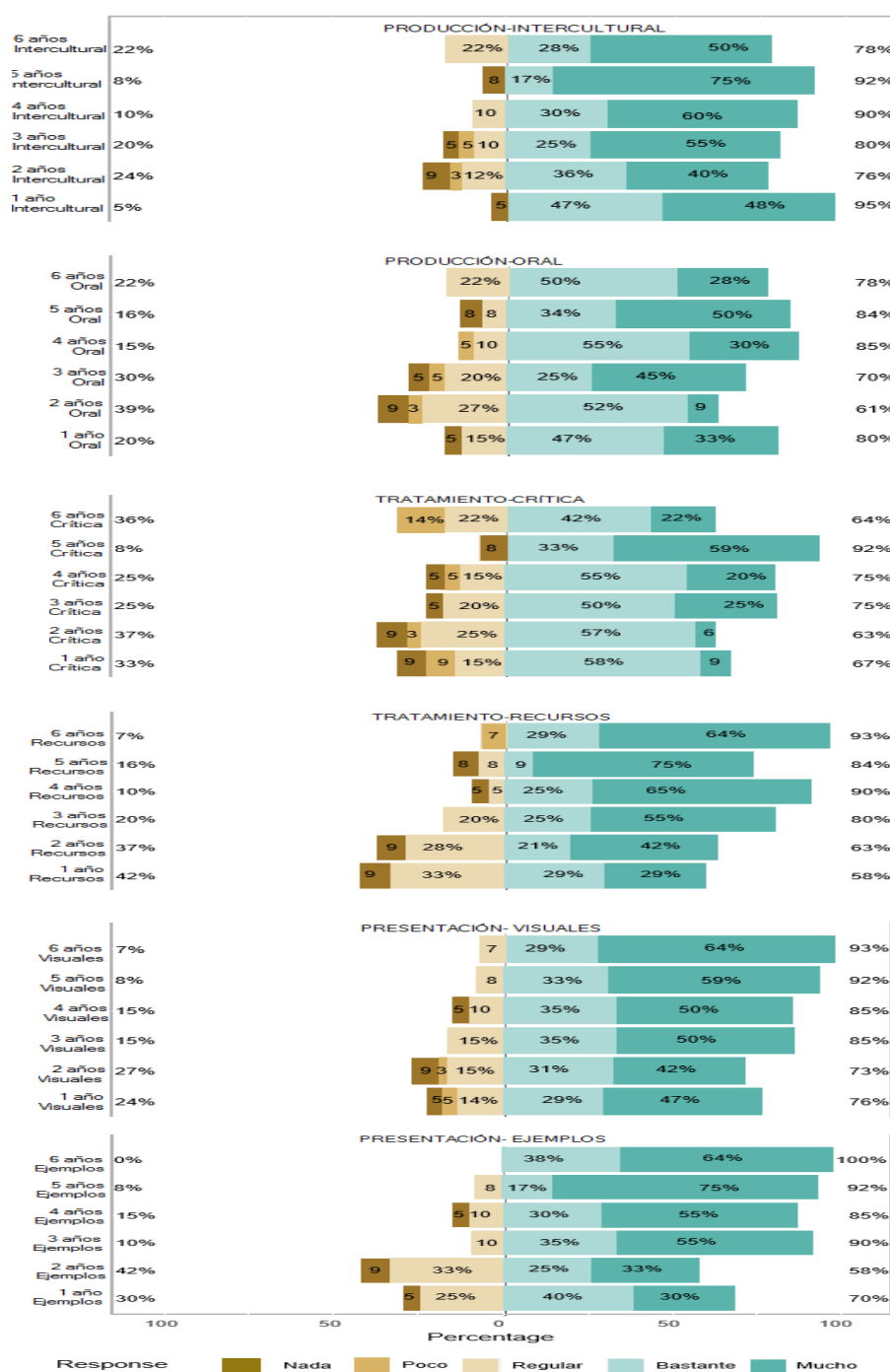


Figura 83. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según los años de experiencia en programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el nivel competencial en lengua extranjera, se aprecia una tendencia a la utilización de técnicas y estrategias CLIL en las primeras fases de aprendizaje entre los maestros con nivel inferior en lengua extranjera. De hecho, el 79% de los maestros con nivel B2 hace uso de ejemplos durante la presentación de contenidos mientras que un

83% de este mismo subgrupo emplea visuales y un 78% emplea una variedad de recursos con la misma frecuencia. Por el contrario, en las últimas fases de aprendizaje son los docentes con mayor competencia en la L2 los que emplean las pautas metodológicas CLIL de manera más frecuente en comparación con el uso realizado por el resto de participantes, ya que la totalidad de los maestros con nivel C2 impulsan la interculturalidad y la crítica analítica de los contenidos en las distintas fases de aprendizaje.

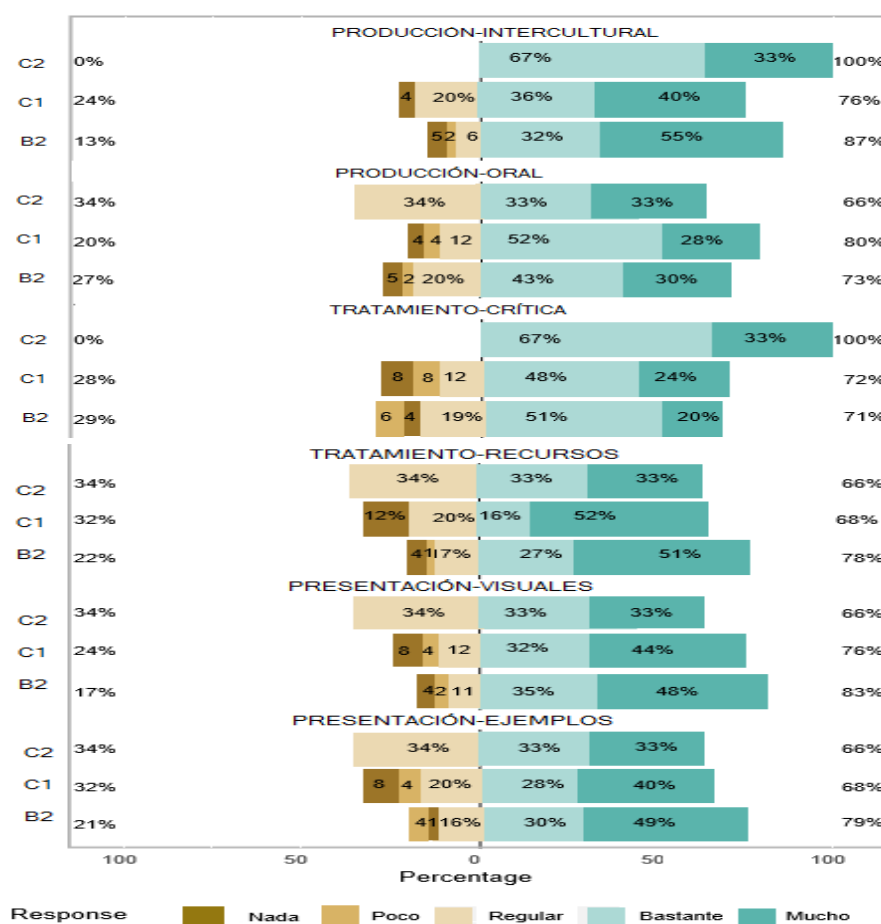


Figura 84. Nivel de satisfacción con los auxiliares de conversación según el nivel de inglés (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las respuestas de los participantes clasificados según los años de experiencia docente, se advierte un empleo mayor de las orientaciones metodológicas CLIL durante la fase inicial de presentación de contenidos en los colectivos de docentes

con una experiencia superior a 6 años e inferior a 20 años. En efecto, más del 80% de las respuestas de los maestros en estas franjas se sitúan entre las opciones de mayor frecuencia de uso. En cambio, en la fase de producción de contenidos son los maestros de mayor antigüedad en el cuerpo los que recurren a estas técnicas y estrategias, sobre todo, en lo relativo al fomento de la interculturalidad con porcentajes superiores al 90%.

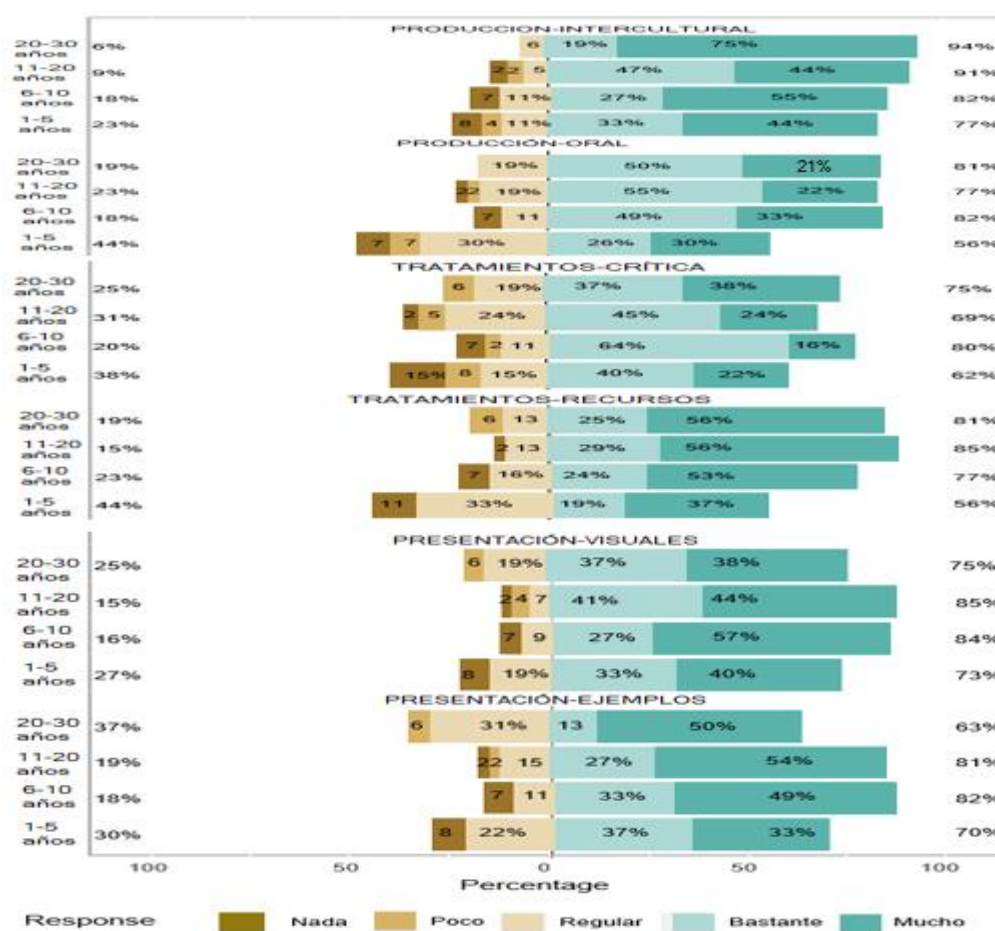


Figura 85. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la experiencia docente que posean (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de centro donde enseñan estas áreas, los resultados determinan una mayor frecuencia de empleo de todas las técnicas y estrategias CLIL por parte de los trabajadores de los centros públicos en comparación con las respuestas recogidas de los maestros de centros concertados. En concreto, se evidencia un mayor contraste en lo

relativo a la utilización de visuales como recurso a explotar durante la fase de aprendizaje inicial, con un 85% de este subgrupo frente al 70% de las respuestas emitidas desde los centros concertados. También, se aprecia una mayor diferencia en lo que concierne al desarrollo de la interculturalidad con un 92% del colectivo público frente al 64% de los centros concertados.

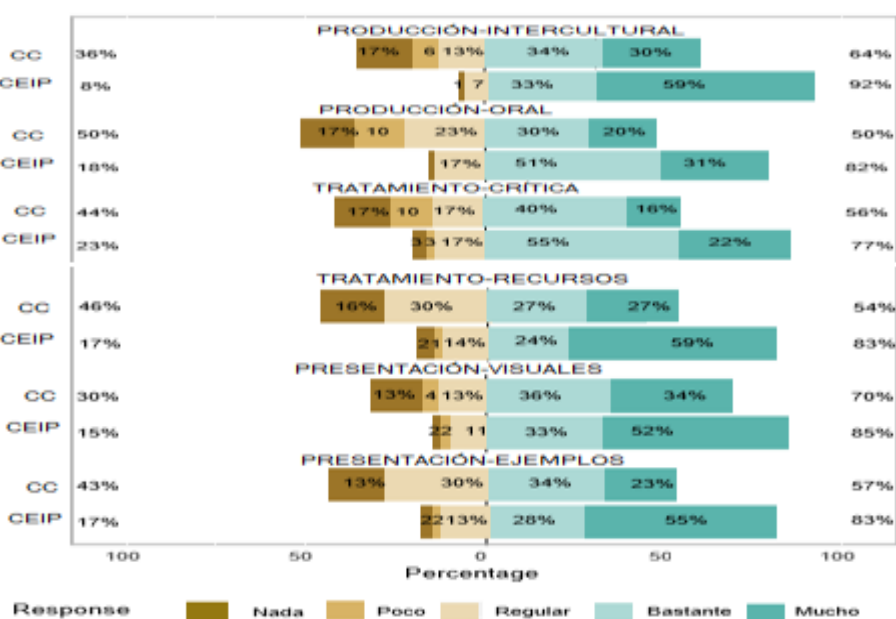


Figura 86. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según el tipo de centro donde trabajan (%). Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a la acreditación del título universitario bilingüe, se evidencia un empleo más frecuente de las técnicas y estrategias metodológicas CLIL entre los trabajadores de la enseñanza sin titulación bilingüe en todas las cuestiones planteadas. En concreto, un 77% de los maestros sin esta titulación recurre con bastante o mucha frecuencia a la ejemplificación y a una variedad de recursos frente al 75% y 70% de los docentes con este certificado respectivamente. En esta línea, se aprecia un mayor contraste en el fomento del análisis crítico de los contenidos en el aula, pues el 76% de

los docentes sin titulación bilingüe asevera llevarlo a la práctica de manera habitual mientras que solo el 55% de los maestros con esta titulación asegura realizar lo mismo.

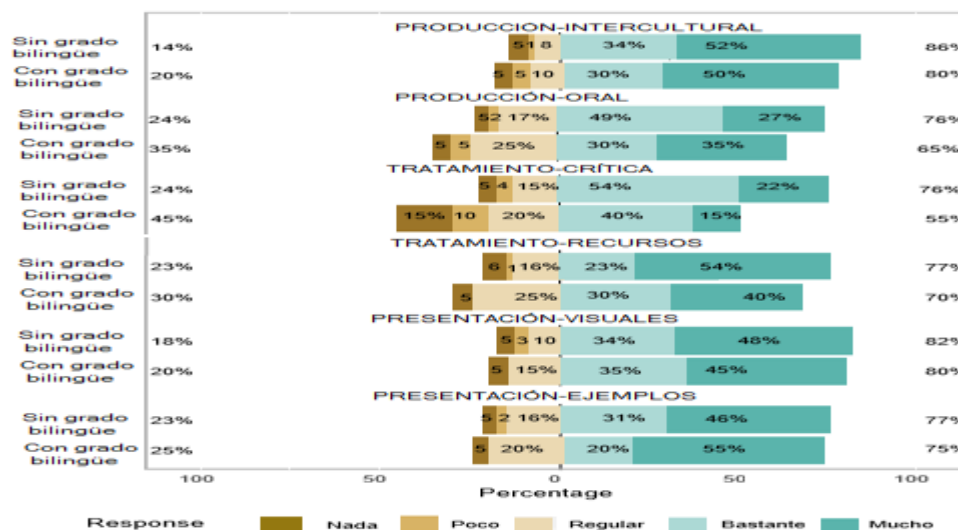
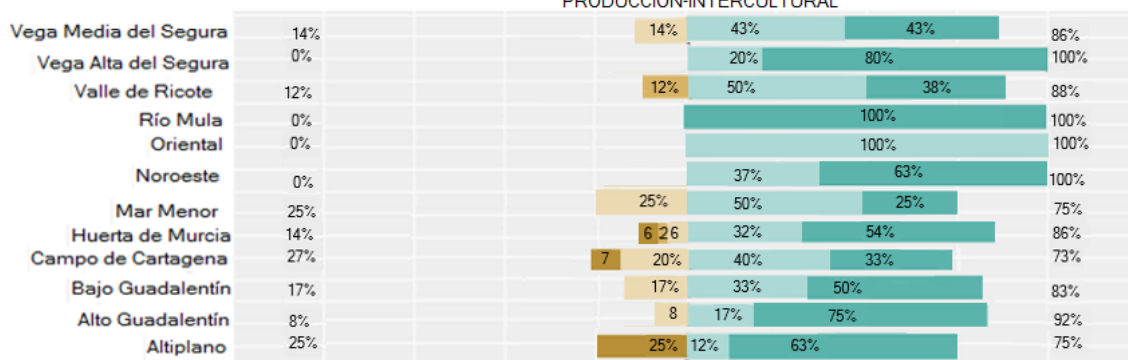


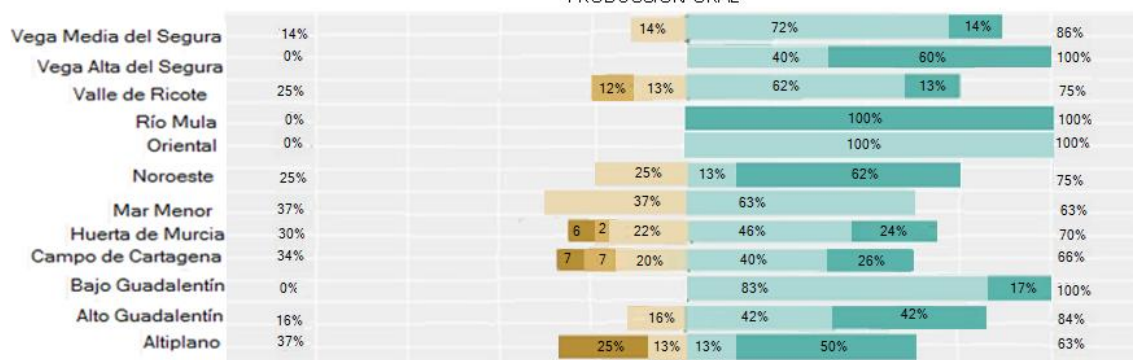
Figura 87. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la posesión del grado bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia

En función de la comarca donde trabajan, los docentes que emplean más frecuentemente estas pautas metodológicas son los que trabajan en la Vega Alta del Segura, Río Mula, Oriental y Noroeste con valores próximos al 100% en todas las comarcas citadas. Por otro lado, los trabajadores de la enseñanza que imparten docencia en las comarcas Altiplano, Mar Menor, Valle de Ricote, Huerta de Murcia y Alto Guadalentín son los que menos utilizan las técnicas y estrategias CLIL pese a que los valores igualan o superan el 50% en todos los casos. Por ejemplo, durante el tratamiento de los contenidos el 50% de los docentes de la comarca del Mar Menor realizan un análisis crítico con bastante o mucha frecuencia, al igual que el 59% de los maestros de Alto Guadalentín o el 68% de los docentes de la Huerta de Murcia. Estos valores contrastan con el 100% de las respuestas analizadas en las mismas franjas porcentuales en las comarcas Oriental, Noroeste y Río Mula.

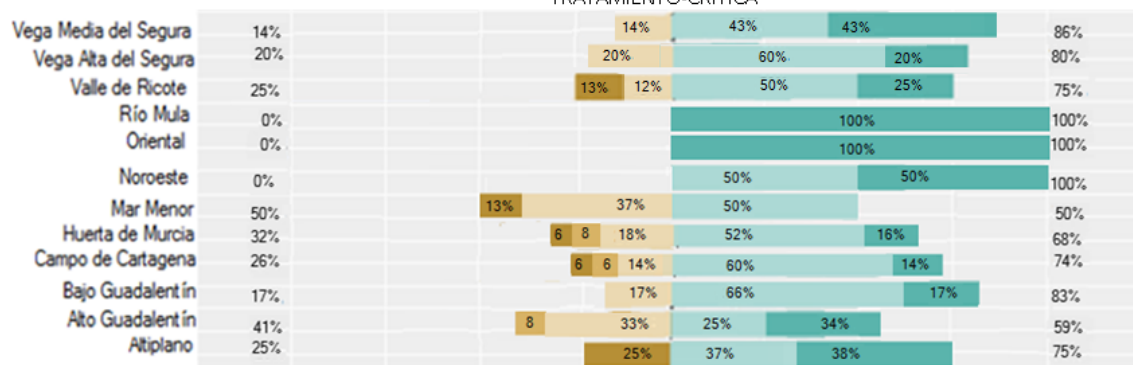
PRODUCCIÓN-INTERCULTURAL



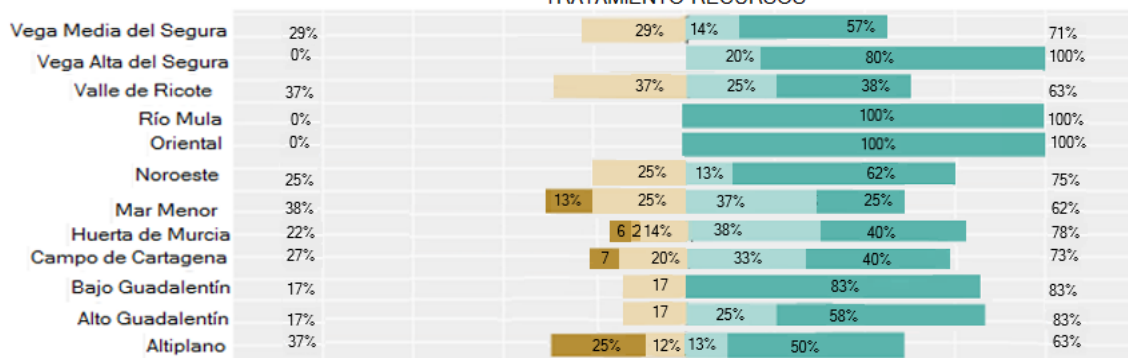
PRODUCCIÓN-ORAL



TRATAMIENTO-CRÍTICA



TRATAMIENTO-RECURSOS



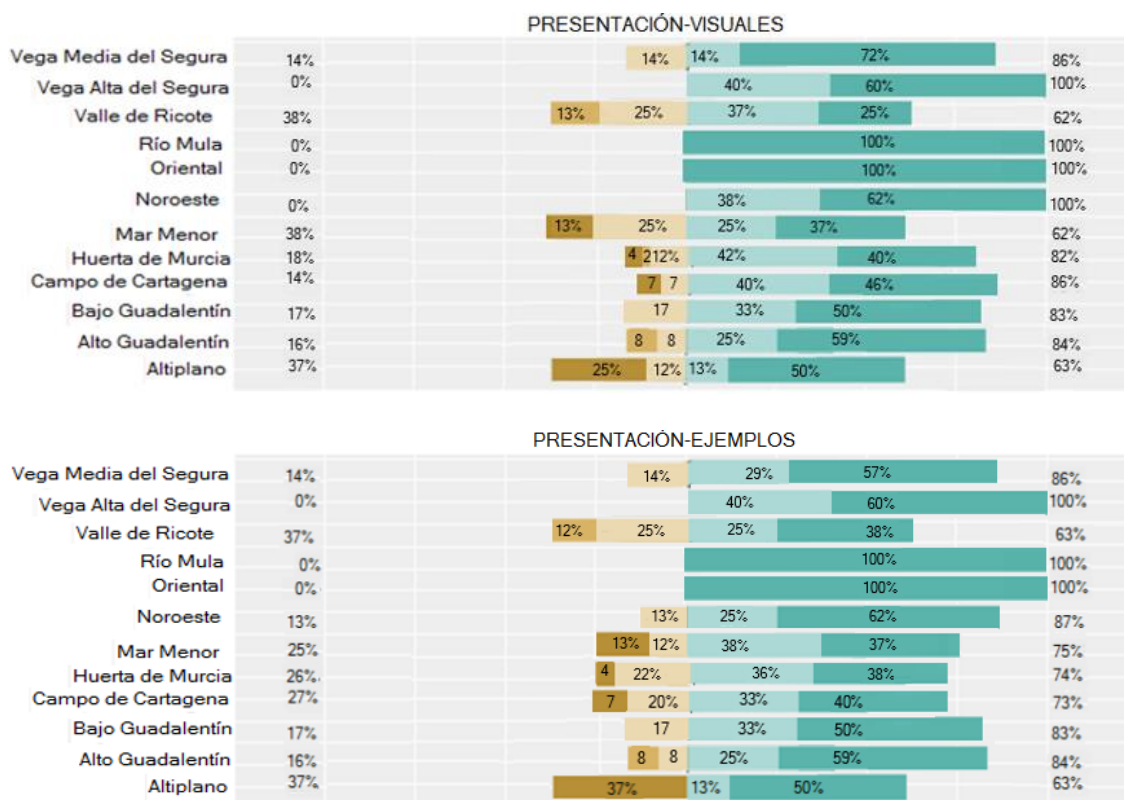


Figura 88. Uso de técnicas y estrategias CLIL en distintas fases de aprendizaje según la localización geográfica (%). Fuente: Elaboración propia.

Una vez analizados los resultados en este apartado, utilizamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el propósito de descubrir si hay relaciones significativas entre las variables analizadas, -las dependientes “uso de ejemplos en la presentación de contenidos”, “uso de visuales en la presentación de contenidos”, “uso de recursos en el tratamiento de contenidos”, “uso de crítica en el tratamiento de contenidos”, “uso de estrategias orales en la producción de contenidos” y “uso de la interculturalidad en la producción de contenidos” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-.El cálculo realizado mediante la prueba U de

Mann-Whitney muestra que sí hay diferencias en relación al sexo de los docentes y el uso de ejemplos ($U= 1067$; $p< .05$) así como al tipo de centro donde trabajan y la ejemplificación ($U= 1266$; $p< .05$). Ello implica el rechazo de la hipótesis nula (p es igual o menor que el nivel de significación establecido en 0,05). En consecuencia, sí existen diferencias significativas entre los participantes a la hora de recurrir a los ejemplos, -las mujeres y los trabajadores de los centros públicos ejemplifican más frecuentemente que los hombres o los docentes de centros concertados en la fase de presentación de contenidos-. No obstante, los resultados de la prueba U de Mann-Whitney revelan que no existen relaciones significativas entre la variable “uso de ejemplos en la presentación de contenidos” y otras variables como la posesión de la titulación bilingüe ($U= 1061$; $p>.05$), por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. De la misma manera, la prueba H de Kruskal-Wallis no señala diferencias significativas entre la variable dependiente y las asociadas a la condición laboral ($H= 2,59$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 2,89$; $p> .05$), el nivel competencial en inglés ($H= 2,19$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 3,23$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 9,57$; $p> .05$).

En cuanto a la variable “uso de visuales en la presentación de contenidos” se han identificado diferencias significativas en relación al tipo de centro donde trabajan ($U= 912$; $p< .05$) y a los años de experiencia en los programas bilingües ($H= 16,36$; $p< .05$). En estas variables se puede rechazar la hipótesis nula, ya que los trabajadores en centros públicos junto con los docentes de mayor antigüedad en los programas bilingües hacen un uso significativamente mayor de los visuales en la fase inicial de presentación de contenidos. En cambio, la prueba de U de Mann-Whitney indica que no hay diferencias significativas en la variable de sexo ($U= 1167$; $p> .05$) y la posesión del título universitario bilingüe ($U= 1021$; $p> .05$) mientras que la prueba H de Kruskal-Wallis

señala resultados similares en las variables asociadas a la experiencia docente ($H= 2,83$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 1,73$; $p> .05$), la condición laboral de los participantes ($H= 7,54$; $p>.05$), el nivel competencial en la L2 ($H= 1,57$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 7,66$; $p> .05$).

En lo que concierne a la variable dependiente “uso de recursos en el tratamiento de contenidos”, tras aplicar la prueba H de Kruskal-Wallis los datos señalan evidencias para rechazar la hipótesis nula en la variable ligada al tipo de centro donde trabajan ($U= 887$; $p< .05$) y la condición laboral del maestro ($H= 12,71$; $p<.05$), ya que los que trabajan en centros públicos y son funcionarios definitivos o en prácticas emplean distintos recursos con mayor frecuencia que los que trabajan en centros concertados o son funcionarios interinos. Sin embargo, una vez aplicada la prueba U de Mann-Whitney no hemos detectado ninguna evidencia para rechazar la hipótesis nula en otras variables como la de sexo ($U= 1242$; $p> .05$) o la posesión de la acreditación bilingüe ($U= 951$; $p> .05$). Resultados similares encontramos tras aplicar la prueba H de Kruskal-Wallis en las variables asociadas a la experiencia docente ($H= 5,46$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 2,54$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= ,51$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 12,44$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo donde imparten enseñanza ($H= 9,81$; $p> .05$).

En lo que respecta a la variable dependiente “uso de crítica en el tratamiento de contenidos”, tras implementar las prueba H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney hemos encontrado evidencias para rechazar la hipótesis nula en relación a las variables asociadas a la experiencia en los programas bilingües ($H= 14,03$; $p< .05$) y al tipo de centro donde trabajan ($U= 1133$; $p<.05$), ya que los trabajadores en centros públicos y los que tienen mayor experiencia docente en los programas bilingües son los que realizan una

crítica más frecuente de los contenidos en la L2. Sin embargo, tras implementar la prueba de U de Mann Whitney en la variable asociada al sexo de los participantes ($U= 1467$; $p> .05$) y en la relacionada a la posesión de la titulación bilingüe ($U= 832$; $p> .05$) no hemos hallado evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Asimismo, una vez realizada la prueba H de Kruskal-Wallis en las variables ligadas al número de horas de formación en CLIL ($H= 6,95$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= 1,05$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 1,03$; $p> .05$), la condición laboral de los participantes ($H= 4,53$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo ($H= 11,73$; $p> .05$) tampoco existen evidencias al respecto.

En lo que se refiere a la variable dependiente “uso de estrategias orales en la producción de contenidos”, una vez aplicada las pruebas H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney hemos identificado evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula en relación a la condición laboral de los participantes ($H= 9,74$; $p< .05$) y el tipo de centro donde trabajan ($U= 960$; $p< .05$) y ya que los funcionarios definitivos y en prácticas de centros públicos recurren a las técnicas y estrategias CLIL que favorecen el fomento de las destrezas orales durante la producción de contenidos nuevos en inglés. Con todo, tras aplicar la prueba de U de Mann-Whitney no hemos encontrado evidencias para rechazar la hipótesis nula en la variable de sexo ($U= 1477$; $p> .05$) y la posesión de titulación bilingüe ($U= 1064$; $p> .05$). Del mismo modo, una vez implementada la prueba H de Kruskal- Wallis en las variables relativas al número de horas de formación en CLIL ($H= 4,08$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 3,24$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 10,60$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= ,68$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo ($H= 11,64$; $p> .05$) tampoco hay evidencias en las relaciones examinadas.

En lo concerniente a la variable dependiente “uso de la interculturalidad en la producción de contenidos”, después de realizar la prueba H de Kruskal-Wallis y U de Mann-Whitney hemos descubierto evidencias suficientes para rechazar la hipótesis nula en relación a las variables asociadas a la condición laboral de los participantes ($H= 9,02$; $p<.05$) y el tipo de centro donde trabajan ($U= 897$; $p< .05$) lo que demuestra que los funcionarios definitivos en centros públicos al igual que los maestros en prácticas fomentan con mayor frecuencia la interculturalidad en el aula mediante diversas técnicas y estrategias CLIL. En cambio, tras aplicar la prueba de U de Mann-Whitney no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula en las variables vinculadas al sexo de los docentes ($U= 1313$; $p> .05$) y la posesión de titulación bilingüe ($U= 1035$; $p> .05$). De la misma manera, una vez aplicada la prueba H de Kruskal-Wallis en las variables asociadas al número de horas de formación en CLIL ($H= 3,34$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 4,73$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 5,80$; $p> .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= 2,30$; $p> .05$) y la localización geográfica del centro educativo ($H= 11,17$; $p> .05$) tampoco existen evidencias que permitan rechazar la hipótesis nula.

Objetivo 4.7 Señalar qué tipo de recursos son empleados en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de recursos empleados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Los principales recursos que emplean los maestros bilingües están ligados a las nuevas tecnologías de la comunicación y la información. De este modo, en primer lugar encontramos la pizarra digital como principal elemento más utilizado en las clases de *Science* y/o *Social Science* con un 91%. A continuación, las presentaciones digitales son el segundo recurso más frecuentemente empleado con un 83% seguido de los visuales con un 82% y el libro de texto digital con un 80%. El libro de texto tradicional ocupa el quinto lugar con un 80% y las páginas web el sexto con un 79%. Finalmente, las fichas fotocopiables con un 73% y las webquests con un 41% son los recursos que ocupan los últimos puestos en este listado.

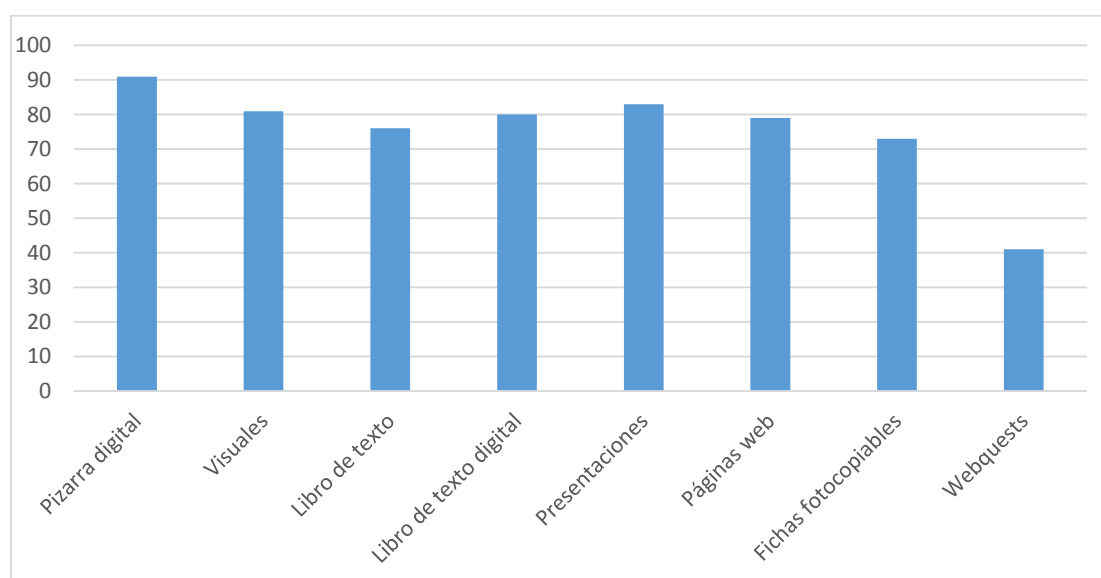


Figura 89. Uso de recursos CLIL en el aula (%). Fuente: Elaboración propia

Según el sexo de los participantes, se aprecia cómo las mujeres utilizan con mayor frecuencia el libro digital y las presentaciones didácticas, -12,17% y 15,03% respectivamente-, mientras que los hombres emplean más frecuentemente el libro de texto tradicional, la pizarra digital y las tarjetas visuales, -13,5%, 13,17% y 13,83%-. En cualquier caso, las diferencias son escasas entre ambos subgrupos por lo que no se pueden determinar correlaciones significativas entre estos colectivos.

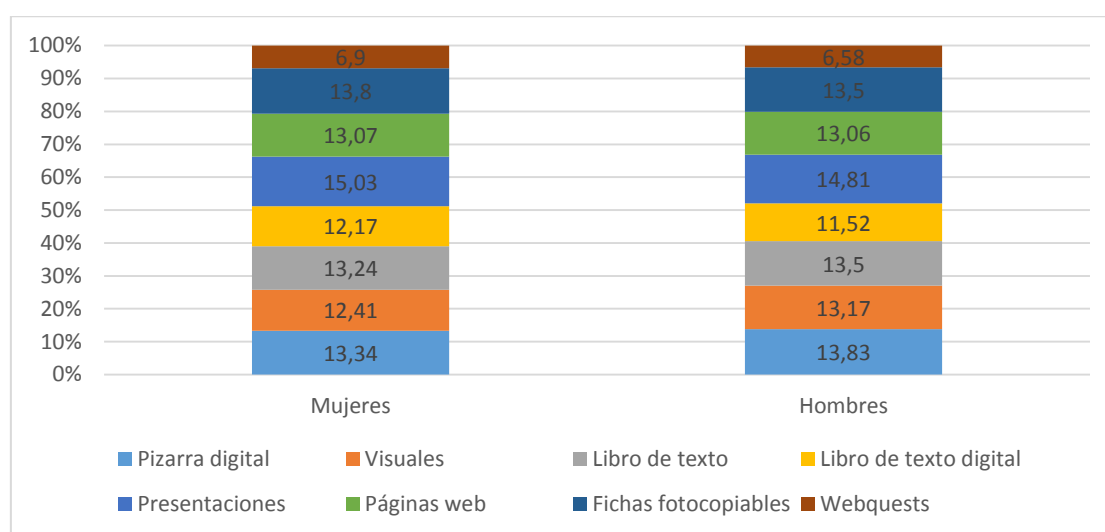


Figura 90. Uso de recursos CLIL en el aula según el sexo del participante (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la condición laboral del maestro bilingüe, se observa un uso mayoritario de la pizarra digital y el libro de texto digital por parte de los funcionarios interinos, 15,53% y 14,56% en comparación con el resto de subgrupos examinados. Por otra parte, las presentaciones didácticas con un 13,96% y las webquests con un 6,96% son llevadas al aula de manera más habitual por los funcionarios definitivos en centros públicos mientras que los maestros concertados y los funcionarios en prácticas muestran un empleo más moderado de los materiales citados sin destacar en ninguno de ellos de manera sobresaliente.

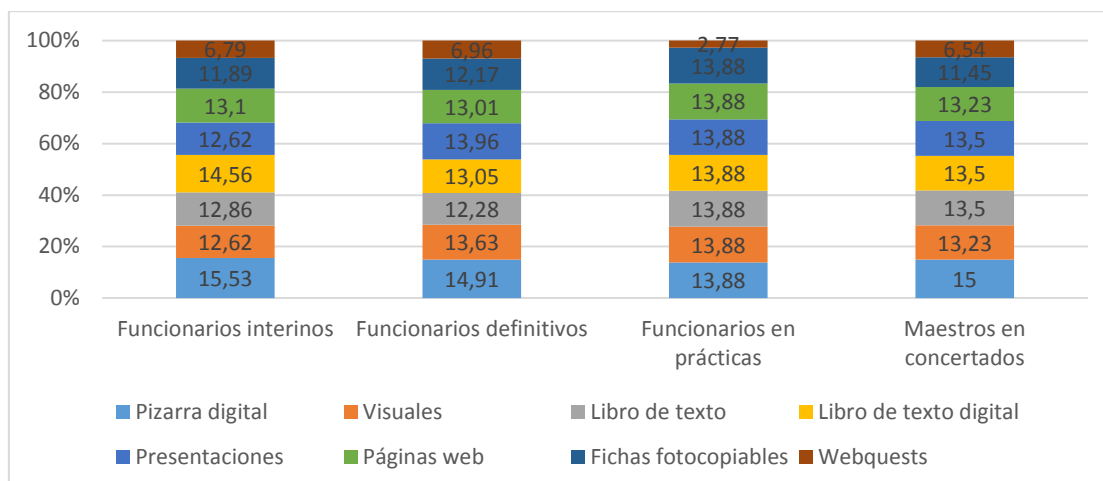


Figura 91. Uso de recursos CLIL en el aula según la condición laboral (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme a las horas de formación en el enfoque CLIL, se advierte un uso mayor de la pizarra digital por los docentes con menos horas de formación, 15,4%. Esta tendencia también es observable en el empleo del libro de texto digital, las páginas web y las presentaciones didácticas, 13,86%, 13,38% y 12,91%. Por otro lado, los maestros entre 60 y 120 horas de formación en CLIL utilizan más frecuentemente las tarjetas visuales en las aulas bilingües que el resto de subgrupos examinados con un 14,22% mientras que los maestros entre 20 y 60 horas usan más habitualmente el libro de texto tradicional con un 13,07%.

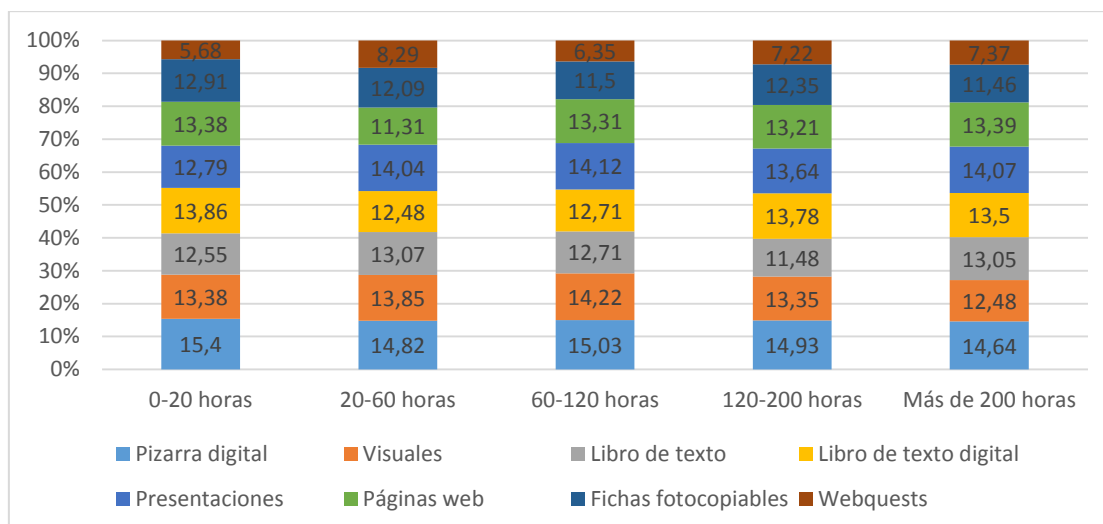


Figura 92. Uso de recursos CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al análisis de las respuestas obtenidas de acuerdo con los años de experiencia bilingüe, se advierte un uso mayoritario de la pizarra digital y el libro de texto digital por los docentes con mayor experiencia en los programas bilingües, 15,56% y 14,64% respectivamente. Estos datos contrastan con los obtenidos por el subgrupo de maestros con un año de experiencia que muestran un empleo más frecuente de otros recursos más tradicionales como el libro de texto y las tarjetas visuales con porcentajes superiores al resto de colectivos examinados.

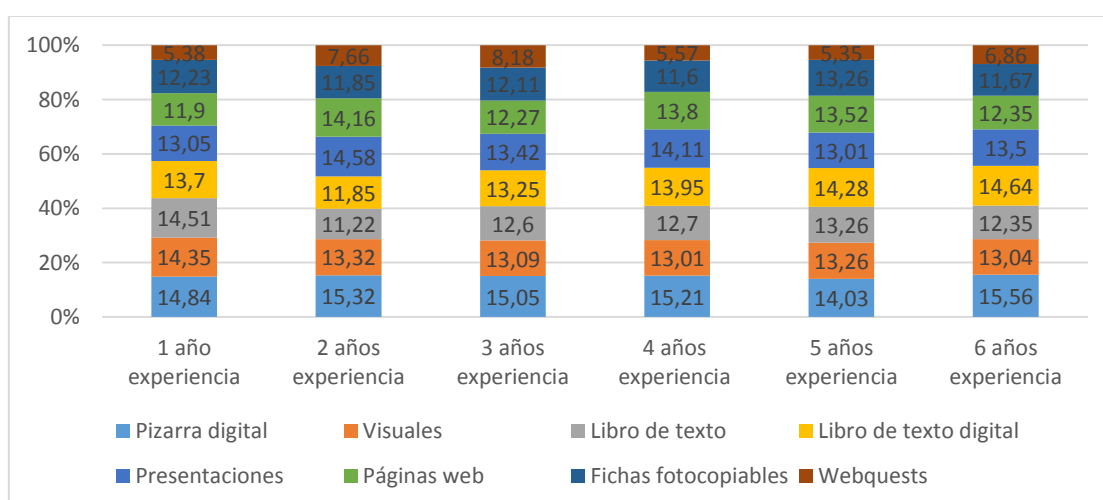


Figura 93. Uso de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del nivel competencial en lengua extranjera, se aprecia un uso mayor de la pizarra digital por los docentes con nivel superior en la L2, en concreto un 15,9%. Además, esta tendencia porcentual se repite en las clases de *Science* y/o *Social Science* en relación al empleo tanto de páginas web como de fichas fotocopiables, pues este son los maestros con nivel C2 los que se sirven con mayor frecuencia de estos recursos con un 13,63% y un 14,77%. En cuanto al manejo del libro de texto digital, el subgrupo con nivel B2 es el que más habitualmente recurre a este recurso, 13,45%, y lo mismo ocurre con las tarjetas visuales, pues este colectivo es el que más las utiliza con un 13,49%.

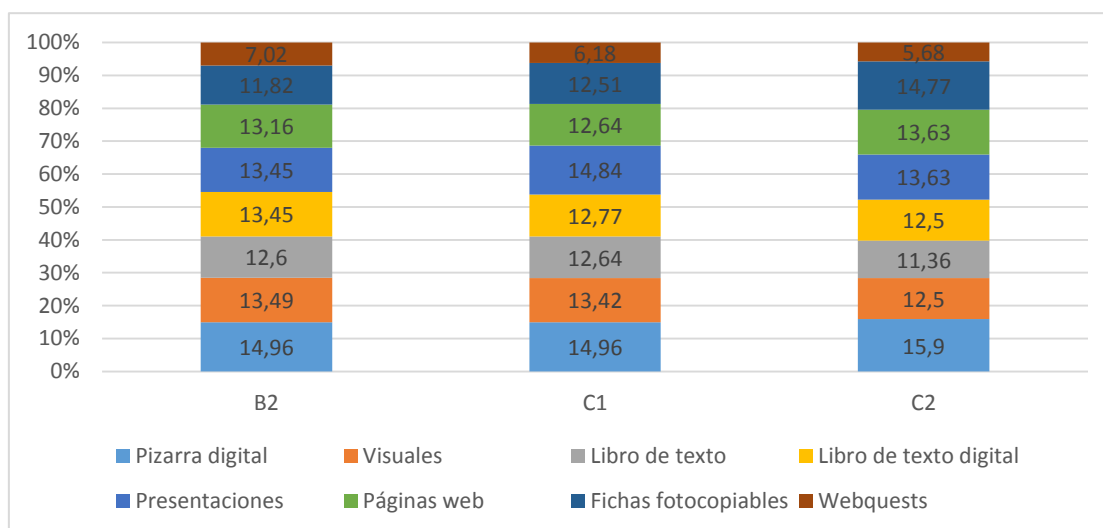


Figura 94. Uso de recursos CLIL en el aula según el nivel de inglés (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los años de experiencia docente de los maestros CLIL, se aprecia un uso mayoritario de las tarjetas visuales por parte de los docentes con mayor experiencia en las aulas, 14,38%. Igualmente, se observa un empleo mayor de las presentaciones didácticas y las fichas fotocopiables por este colectivo, 14,21% y 12,37%. Por otra parte, las páginas web y las webquests son ampliamente utilizadas por el colectivo entre 6 y 10

años de experiencia, 13,59% y 8,05%. En el caso del libro de texto tradicional es el subgrupo con menor experiencia el que lo utiliza más habitualmente, 13,59% mientras que la pizarra digital es empleada más frecuentemente por los docentes entre 11 y 20 años de experiencia con un 15,35%.

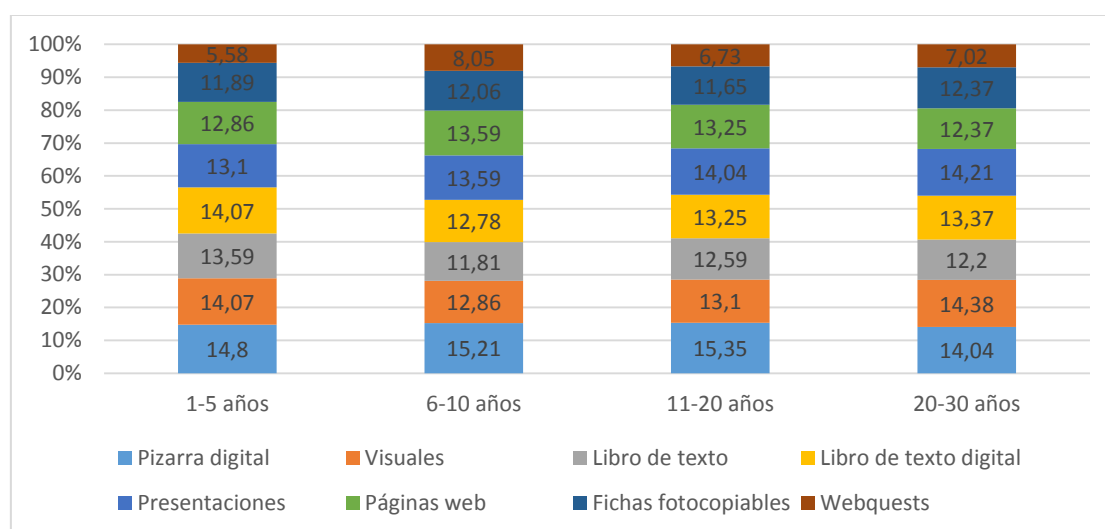


Figura 95. Uso de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme al tipo de centro donde ejercen su enseñanza bilingüe, los docentes muestran un empleo similar de los recursos que tienen a su disposición en las aulas de 1.º y 2.º de Primaria. En efecto, tan solo unas décimas porcentuales les diferencian en el manejo de la pizarra digital a favor de los maestros que trabajan en centros públicos, 15,03% frente al 14,81%. Igualmente, la diferencia es mínima tanto en el uso del libro de texto digital, -13,24% de los funcionarios públicos frente a 13,5% de los trabajadores en centros concertados-, así como en el empleo de las páginas web, 13,07% en contraste con un 13,06%.

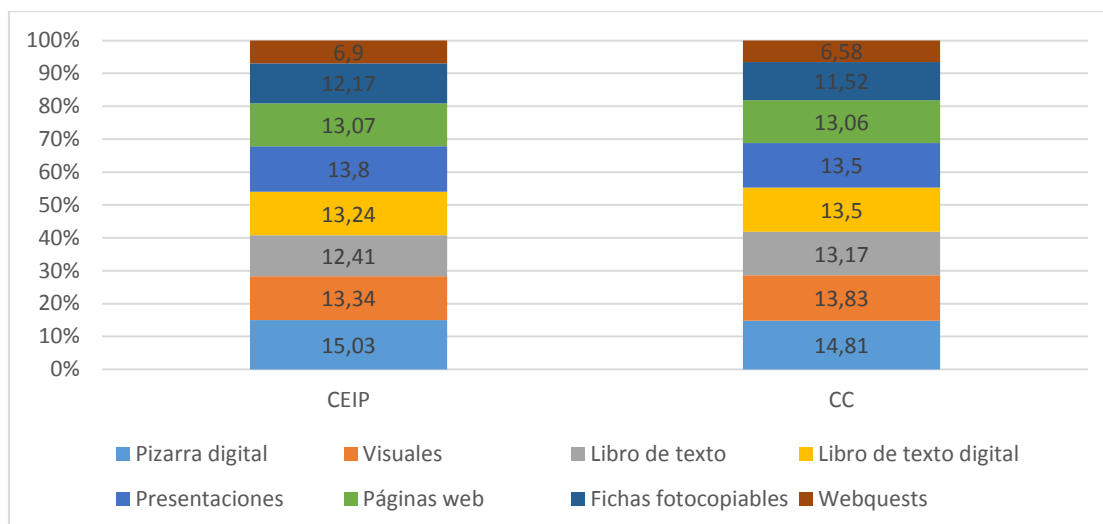


Figura 96. Uso de recursos CLIL en el aula según el tipo de centro donde trabajan (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la posesión del título universitario bilingüe, los resultados muestran frecuencias muy similares entre ambos colectivos. Cabe destacar un empleo mayor de la pizarra digital en el caso de los docentes con titulación bilingüe, 15,1% frente al 14,96%, así como del libro de texto digital, 13,51% frente al 13,26% y de las presentaciones didácticas, 14,14% en contraste con un 13,65%. Por el contrario, los docentes sin titulación bilingüe utilizan más habitualmente las tarjetas visuales, 13,5% frente a 13,19%, las páginas web, 13,07% frente a 13,03%, o las fichas fotocopiables, 12,13% en comparación con el 11,44% del otro subgrupo.

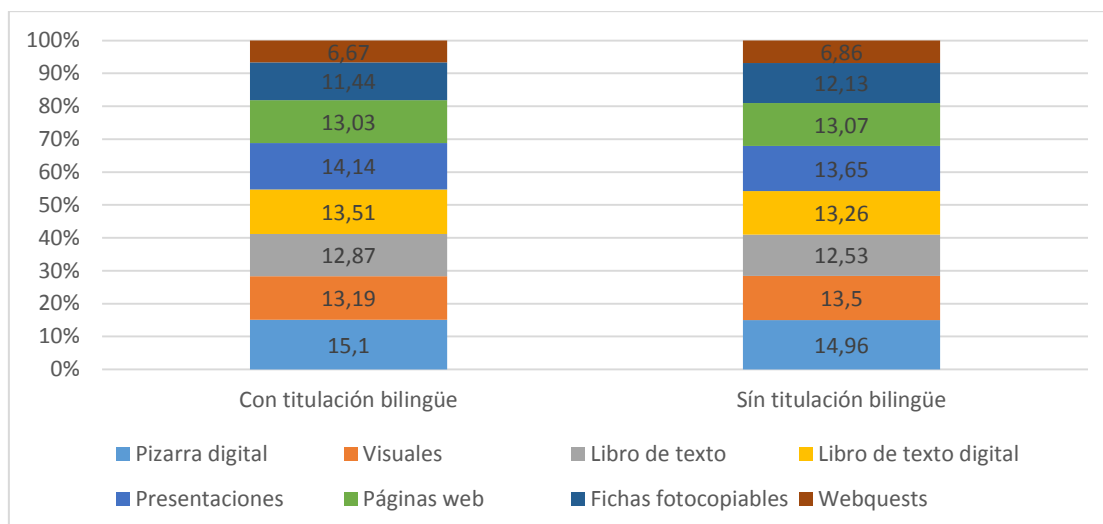


Figura 97. Uso de recursos CLIL en el aula según la posesión de la titulación bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la comarca donde realizan su labor docente, los resultados revelan distintas frecuencias de uso según el recurso y la comarca analizada. De esta manera, la pizarra digital y las páginas web son más empleadas en la comarca del Bajo Guadalentín, -17,07% y 14,63%-, mientras que las tarjetas visuales son utilizadas más frecuentemente en el Alto Guadalentín con un 16% y el libro de texto digital en el Valle de Ricote con un 15,44%. En cuanto al libro de texto tradicional, las comarcas de Campo de Cartagena y Vega Alta del Segura son los lugares donde emplean más habitualmente estos materiales con porcentajes superiores al 14% al igual que las webquests en la Vega Alta con un 8,53%.

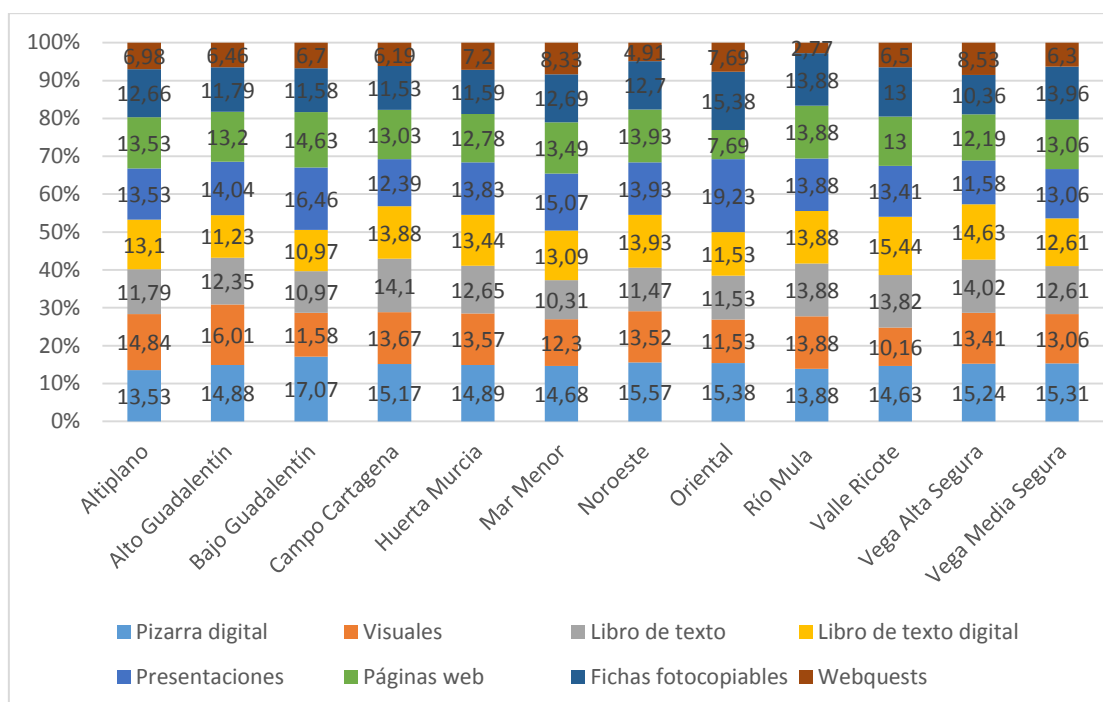


Figura 98. Uso de recursos CLIL en el aula según la localización geográfica (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras examinar los resultados asociados a este objetivo, implementamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el fin de identificar si existen relaciones significativas entre las variables objeto de estudio, -la dependiente “tipo de recursos empleados en la práctica docente bilingüe, libro de texto” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Los resultados que arrojan ambas pruebas impiden el rechazo de la hipótesis nula (p es igual o mayor que el nivel de significación establecido en 0,05). En consecuencia, no existen diferencias significativas entre los participantes a la hora de utilizar el libro de texto tradicional y el sexo de los docentes ($U= 1291$; $p> .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 972$; $p>.05$), el tipo de centro donde trabajan ($U= 1285$; $p> .05$), la condición laboral ($H= 2,84$; $p> .05$), la experiencia

docente ($H= 4,63$; $p> .05$), el nivel competencial en inglés ($H= 1,25$; $p> .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 7,12$; $p> .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H= 2,83$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 18,94$; $p> .05$). Estos resultados son similares a los obtenidos con el resto de materiales descritos en el apartado anterior.

Objetivo 4.8 Indicar qué materiales son elaborados por los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º curso de Educación Primaria así como su frecuencia de elaboración de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de materiales elaborados así como su frecuencia de elaboración en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

En términos generales, los materiales elaborados por los docentes más asiduamente son las presentaciones didácticas con un 67%, lo que significa que dos de cada tres maestros CLIL elaboran presentaciones para su práctica docente. En segundo lugar, encontramos las fichas fotocopiables con un 45%, cerca de la mitad de los docentes preparan fichas con actividades para trabajar los contenidos de *Science* y/o *Social Science* en 1.º y 2.º de Primaria. A continuación, las tarjetas visuales son el tercer recurso más

elaborado por los docentes bilingües con un 28%, uno de cada cuatro maestros aproximadamente. Con menor incidencia, encontramos las páginas web y las webquests con un 3% cada uno.

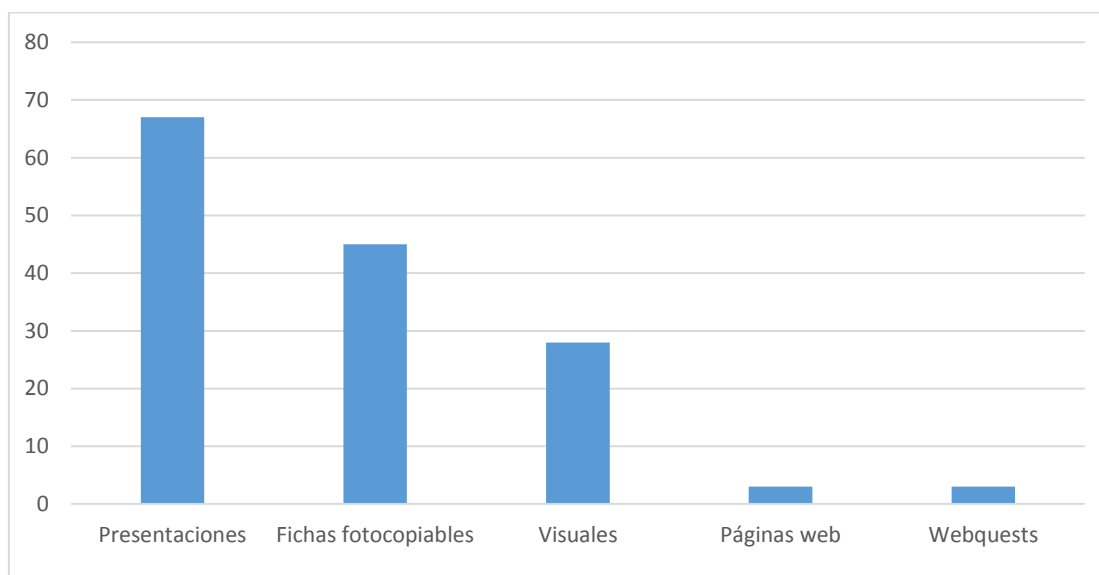


Figura 99. Elaboración de recursos CLIL en el aula (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme al sexo de los participantes, se aprecia unos porcentajes superiores en el colectivo femenino a la hora de preparar tarjetas visuales, 20,94% frente al 12,81% del grupo masculino. En cambio, esta tendencia se invierte en lo que respecta a las presentaciones didácticas, -45,27% frente al 48,72% de los maestros-, o las fichas fotocopiables, 35,89% frente a 29,72%. Además, se aprecia una distribución más equitativa en relación al número de materiales elaborados por las maestras, pues éstas apuestan por preparar en mayor o menor medida todos los recursos objeto de estudio mientras que los maestros afirman no trabajar con páginas web en absoluto.

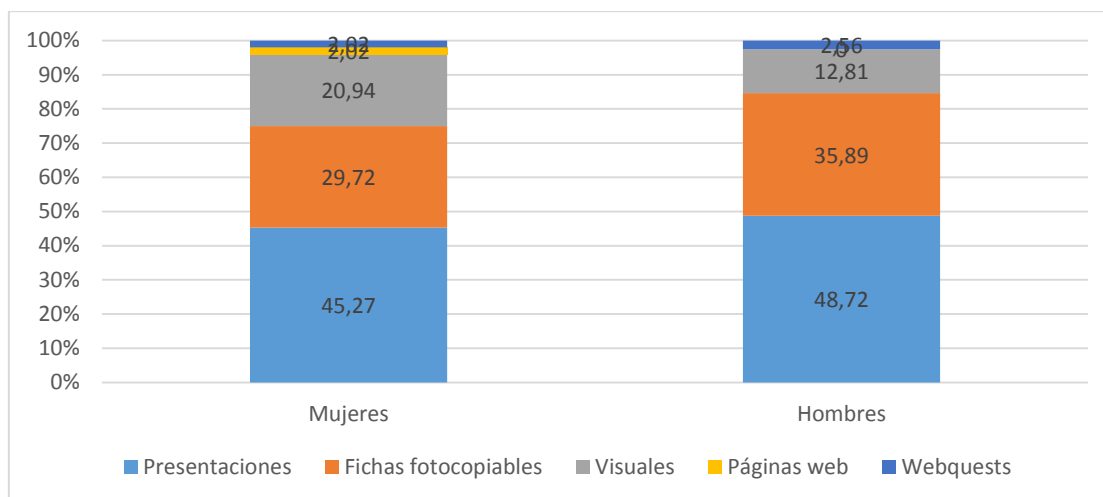


Figura 100. Elaboración de recursos CLIL en el aula según el sexo de los participantes (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la condición laboral de los docentes CLIL, se aprecia una elaboración mayor de presentaciones didácticas en los subgrupos de funcionarios definitivos y en prácticas con valores cercanos al 50%. Por otra parte, los funcionarios interinos y los maestros contratados en centros concertados aseguran realizar más fichas fotocopiables que el resto de participantes, 35,4%, y 35,5% y más páginas web, 3,1% y 4,4%.

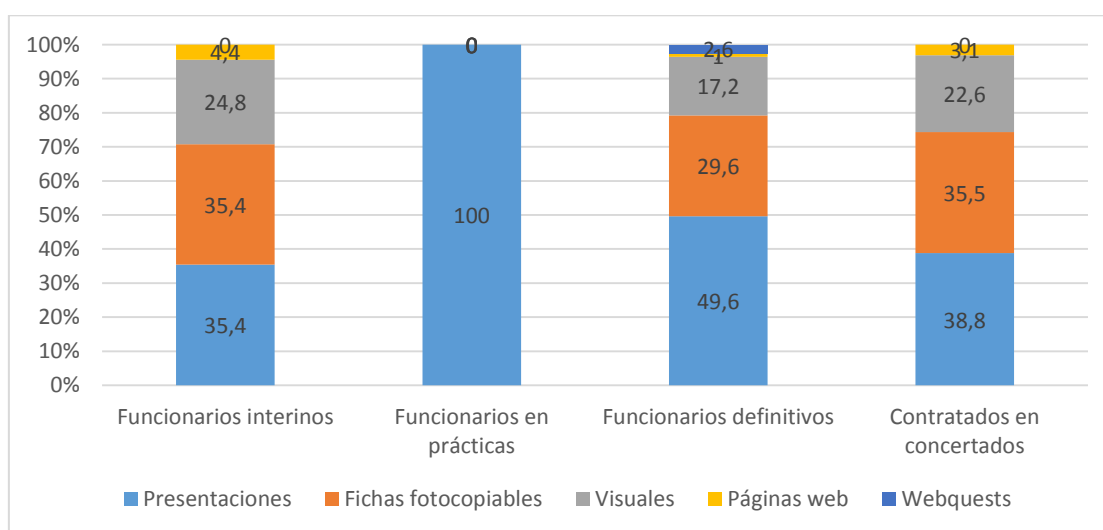


Figura 101. Elaboración de recursos CLIL en el aula según la condición laboral de los participantes (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las variables ligadas a las horas de formación en CLIL y la elaboración de materiales en *Science* y/o *Social Science*, se aprecia una producción superior de presentaciones didácticas en el colectivo de mayor formación en este enfoque, ya que más de la mitad asegura realizarlas habitualmente, 55,4%. También, destaca la relación existente entre el número de horas de formación y el diseño de páginas web y webquests, pues cuanto mayor es la formación en CLIL más páginas web son diseñadas para estas áreas, 2% y 3% en los tres últimos subgrupos. Por último, es reseñable la producción superior de los tres primeros subgrupos con menor formación en CLIL en fichas fotocopiables, pues alrededor de un tercio declara realizarlas habitualmente.

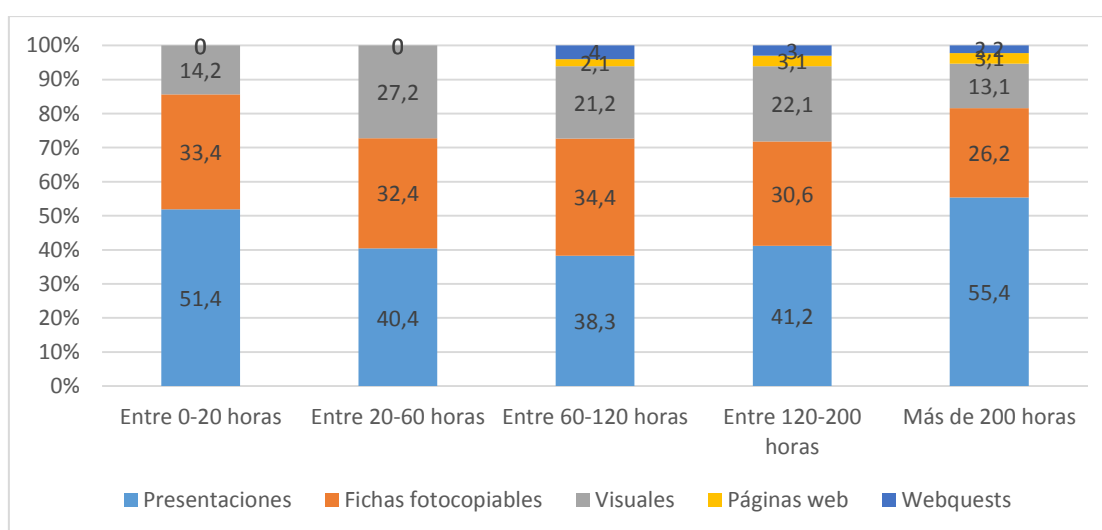


Figura 102. Elaboración de recursos CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de los años de experiencia en programas bilingües, los datos revelan una elaboración más frecuente de las presentaciones didácticas en todas los subgrupos examinados salvo en los que tienen 2 años de experiencia que combinan su preparación con las fichas fotocopiables, 37,5% en ambos recursos. Los maestros que tienen un año de experiencia en programas bilingües destacan por la elaboración de las presentaciones didácticas con un 61,9% en detrimento del resto de materiales analizados cuyos

porcentajes son inferiores al resto de subgrupos. Por otra parte, el colectivo que tiene un reparto más equilibrado en la elaboración de materiales es el grupo con más años de experiencia, pues presenta valores superiores a los demás en la preparación de páginas web o webquests, 17,39% y 4,34% cada uno.

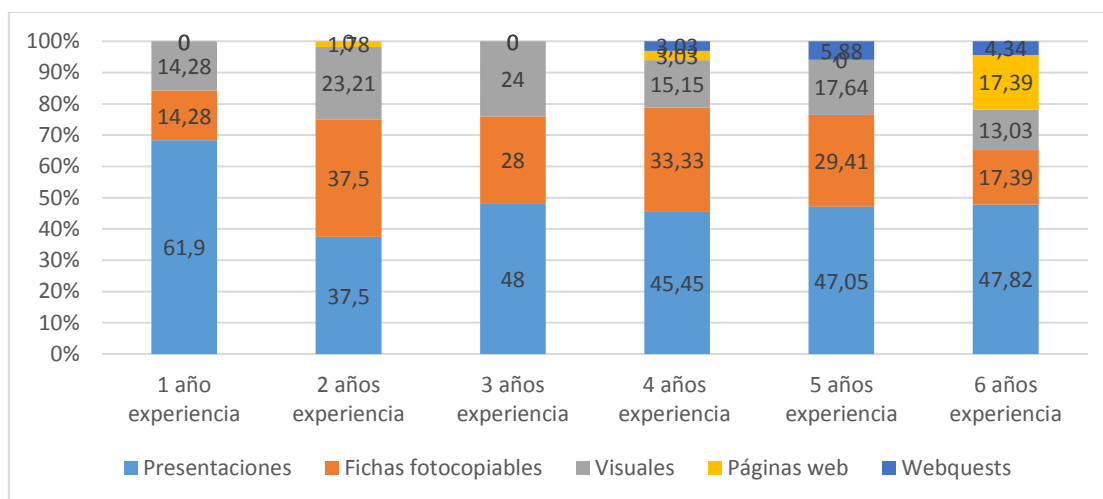


Figura 103. Elaboración de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia docente en los programas bilingües. (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la clasificación de las respuestas según el dominio de la lengua extranjera, los resultados muestran una elaboración más variada de materiales entre los docentes con nivel B2 y C1, pues han contestado afirmativamente en todos los ítems presentados mientras que las respuestas de los docentes con nivel C1 se concentran en dos materiales, a saber, presentaciones didácticas y fichas fotocopiables. De hecho, dos de cada tres maestros de este subgrupo aseguran realizar presentaciones didácticas en su práctica docente mientras que el resto de trabajadores afirman elaborarlas con menor asiduidad, 45,7% y 51,9% respectivamente. Por otro lado, los profesionales de la enseñanza con nivel C1 declaran realizar más páginas web y webquests que el resto de maestros, 2,4% en ambos casos, frente a porcentajes inferiores en los otros colectivos.

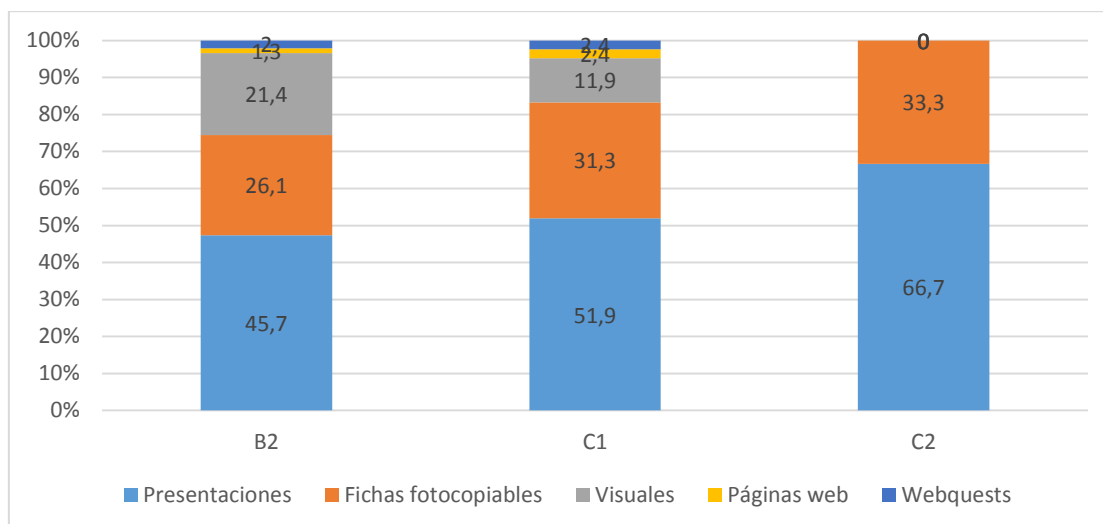


Figura 104. Elaboración de recursos CLIL en el aula según el nivel de L2 (%). Fuente: Elaboración propia.

Según los años de experiencia docente, los maestros CLIL de mayor experiencia tienden a producir más presentaciones didácticas, 53,6%, y menos visuales, 14,3%, mientras que los de menor experiencia elaboran una variedad de recursos más amplia, ya que incluyen páginas web y webquests aunque de forma reducida, 2,8% en ambos casos. Además, el subgrupo de maestros entre 6 y 10 años de experiencia realizan fichas fotocopiables en mayor proporción que el resto de colectivos, 36,1%, mientras que el subgrupo con hasta 20 años de experiencia es el que elabora más páginas web, 3,3%.

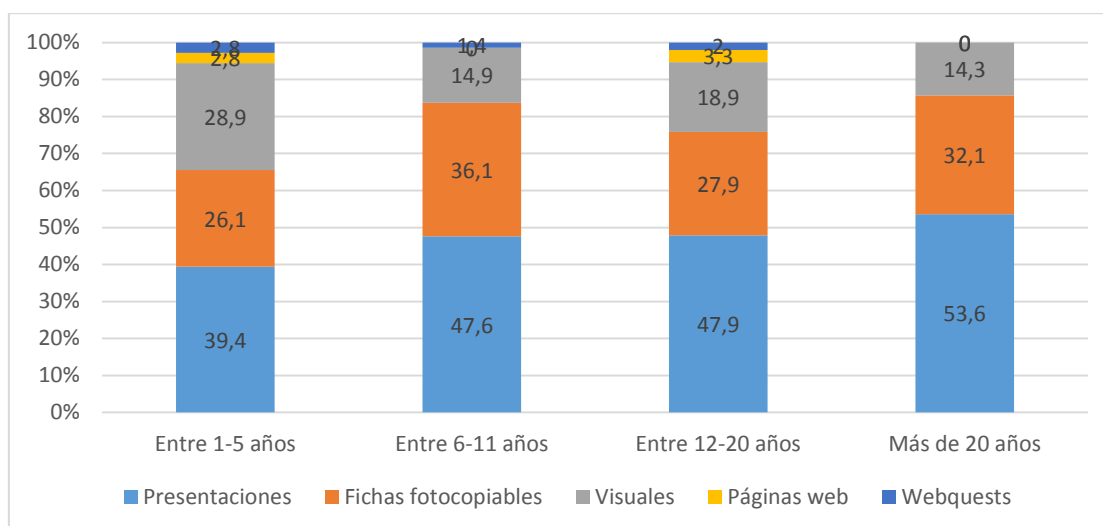


Figura 105. Elaboración de recursos CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de centro donde los docentes imparten enseñanza bilingüe, los resultados reflejan una mayor preparación de presentaciones didácticas y fichas fotocopiables por parte de los trabajadores en centros públicos, 47,22% y 31,25% cada uno. Por otra parte, los maestros en centros concertados destacan por elaborar más tarjetas visuales que el resto de maestros, pues uno de cada cuatro sostiene que las elabora en su práctica docente habitual, 25,57%. Igualmente, el porcentaje de maestros que afirma elaborar páginas web es superior en este subgrupo, 2,32% frente al 1,38%.

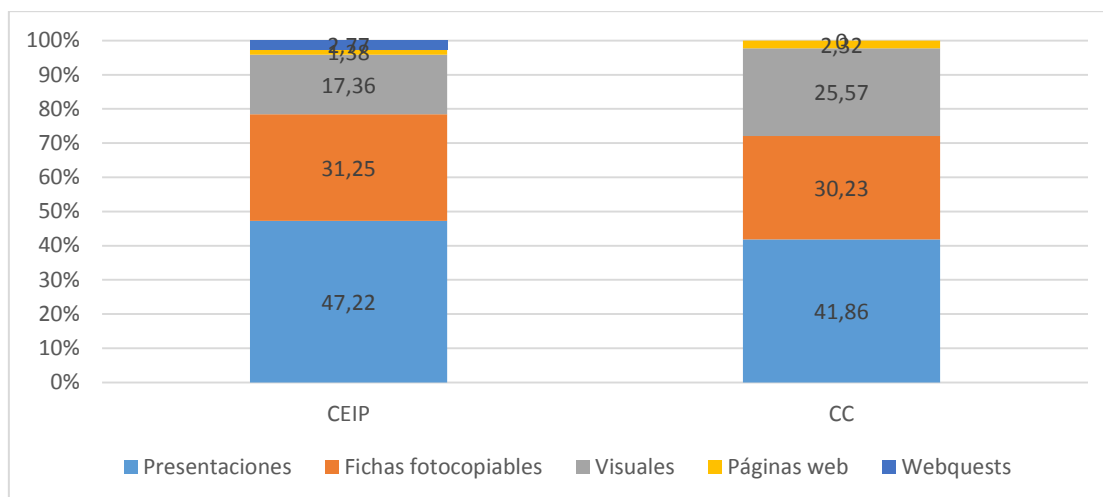


Figura 106. Elaboración de recursos CLIL en el aula según el centro laboral de los participantes (%).

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la titulación universitaria declarada por los participantes, los datos reflejan un reparto más equitativo en la elaboración de materiales entre los docentes con certificación universitaria bilingüe. En efecto, las tres primeras opciones señaladas presentan porcentajes similares, -33,33% en las presentaciones didácticas, 30% en las fichas fotocopiables y 26,66% en las tarjetas visuales-. Estos datos contrastan con los obtenidos en el subgrupo de docentes sin esta titulación, pues se concentran mayoritariamente en la elaboración de presentaciones didácticas, 48,4%. En relación al diseño de páginas web y webquests, los docentes con titulación bilingüe afirman realizarlas más frecuentemente que los que no poseen esta acreditación, 3,33% y 6,66% frente al 1,2% y 1,3% en estos materiales respectivamente.

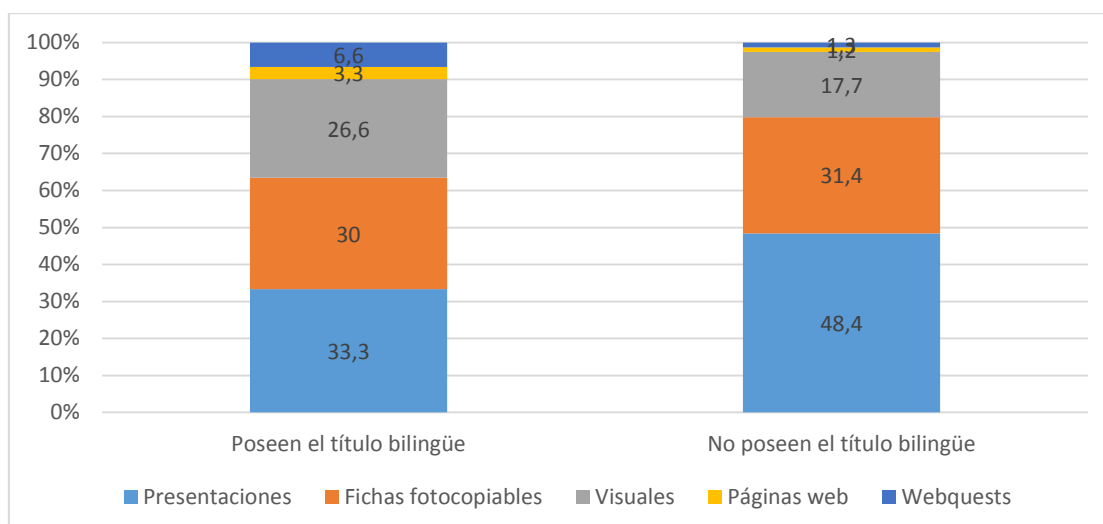


Figura 107. Elaboración de recursos CLIL en el aula según posean la titulación universitaria bilingüe (%).

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los resultados calculados por comarcas, se observa una elaboración superior de presentaciones didácticas en cinco de las doce comarcas examinadas, a saber, Huerta de Murcia, Mar Menor, Río Mula, Valle de Ricote y Vega Media del Segura. Por otro lado, en cuatro comarcas murcianas los docentes preparan con la misma frecuencia tanto presentaciones didácticas como fichas fotocopiables, concretamente en el Altiplano, Campo de Cartagena, Oriental y Vega Alta del Segura. En cambio, en Alto Guadalentín, Bajo Guadalentín y Noroeste los docentes CLIL se inclinan a producir más fichas fotocopiables que presentaciones didácticas. Además, cabe destacar la elaboración de páginas web en tres comarcas, -Campo de Cartagena, Huerta de Murcia y Mar Menor-, mientras que las webquests son elaboradas por los docentes de estas tres comarcas junto con Vega Alta del Segura.

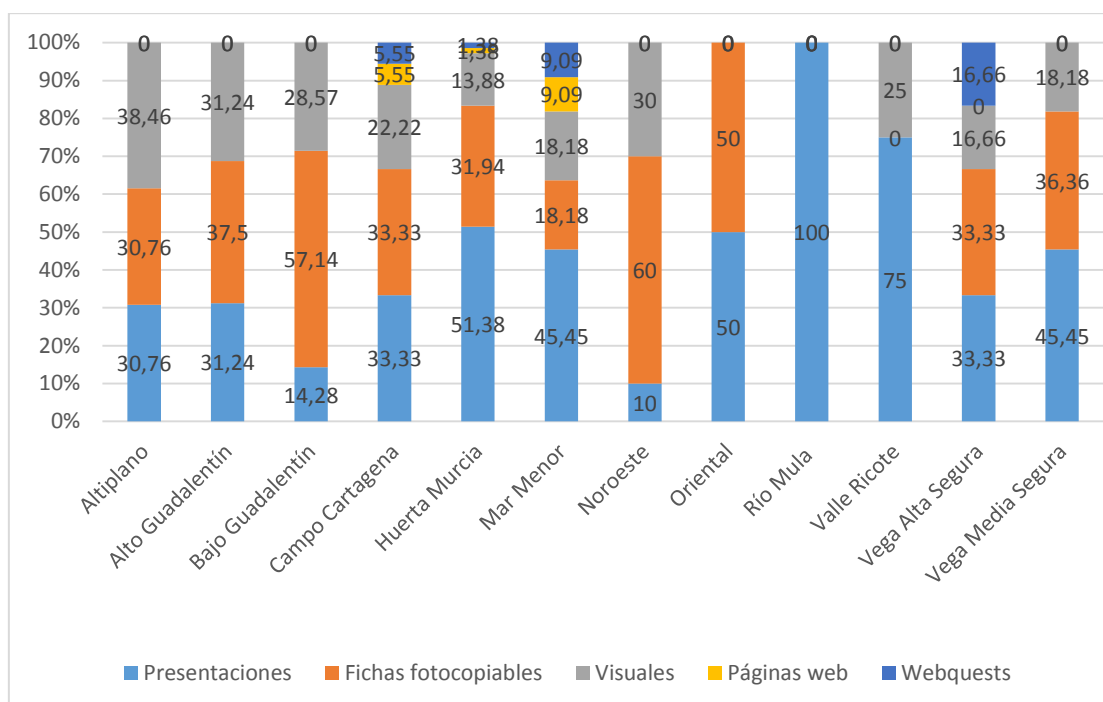


Figura 108. Elaboración de recursos CLIL en el aula según la localización geográfica (%). Fuente: Elaboración propia.

Una vez descritos los resultados ligados a la elaboración de materiales por los maestros CLIL, aplicamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, para averiguar si existen relaciones significativas entre las distintas variables, -la dependiente “elaboración de recursos empleados en la práctica docente bilingüe, presentaciones didácticas” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Los resultados que arrojan ambas pruebas impiden el rechazo de la hipótesis nula (p es igual o mayor que el nivel de significación establecido en 0,05). En consecuencia, no existen diferencias significativas entre los participantes a la hora de elaborar presentaciones didácticas y el sexo de los docentes ($U= 1272$; $p> .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 966$; $p>.05$), el tipo de centro donde trabajan ($U= 1205$; $p> .05$), la condición laboral ($H= 5,32$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= 2,14$;

$p > .05$), el nivel competencial en inglés ($H = .25$; $p > .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H = 2.31$; $p > .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H = 5.16$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H = 20.36$; $p > .05$). Estos resultados son similares a los calculados con el resto de materiales elaborados por los docentes CLIL.

Objetivo 4.9 Determinar cuáles son las principales actividades implementadas en las aulas bilingües murcianas en las disciplinas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º curso de Educación Primaria por los maestros CLIL así como la justificación de su puesta en práctica de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de actividades implementadas en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

De acuerdo a las respuestas de los maestros participantes, las actividades de comprensión son las más frecuentes en las aulas bilingües, pues un 93% asegura llevarlas a la práctica la mayoría de las veces o siempre. Por otra parte, las actividades de creación de contenidos nuevos son las menos fomentadas en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, pues un tercio de los docentes afirma realizarlas algunas veces, pocas veces o nunca.

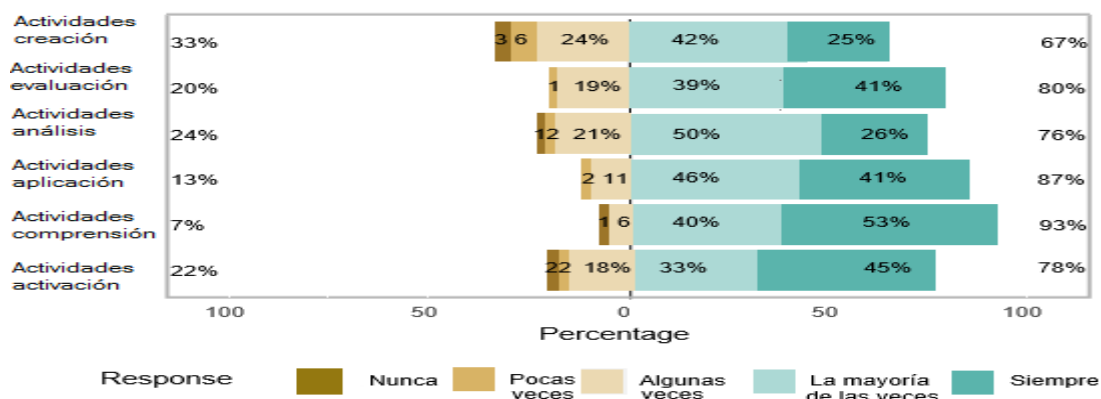


Figura 109. Frecuencia de actividades CLIL en el aula (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la condición laboral de los docentes, existe una variedad de respuestas según el tipo de actividades examinado. Las tareas ligadas a la activación de contenidos son más utilizadas por los funcionarios en prácticas y los funcionarios definitivos, ya que un 61% de este último subgrupo manifiesta ponerlas en práctica siempre en clase.

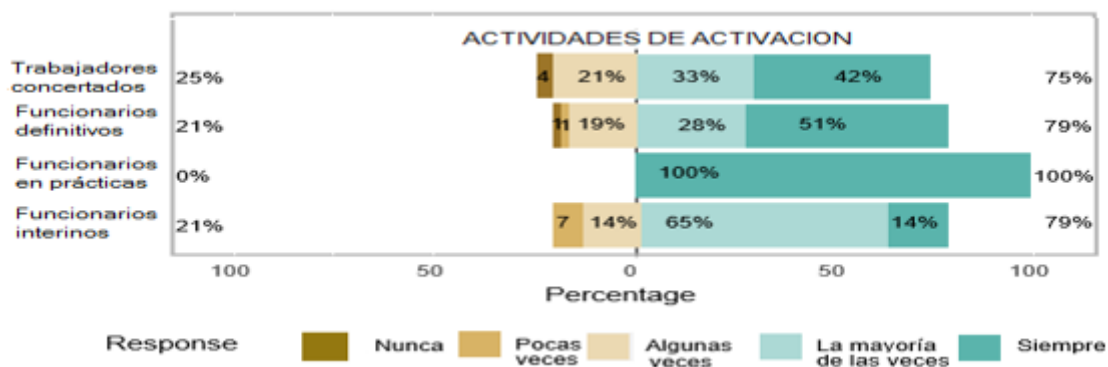


Figura 110. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según la condición laboral del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, las actividades de comprensión son más frecuentemente utilizadas por los maestros de centros concertados, -ya que un 37% asegura realizarlas la mayoría de las veces y un 63% siempre-, si bien todos los trabajadores han señalado su uso mayoritario.

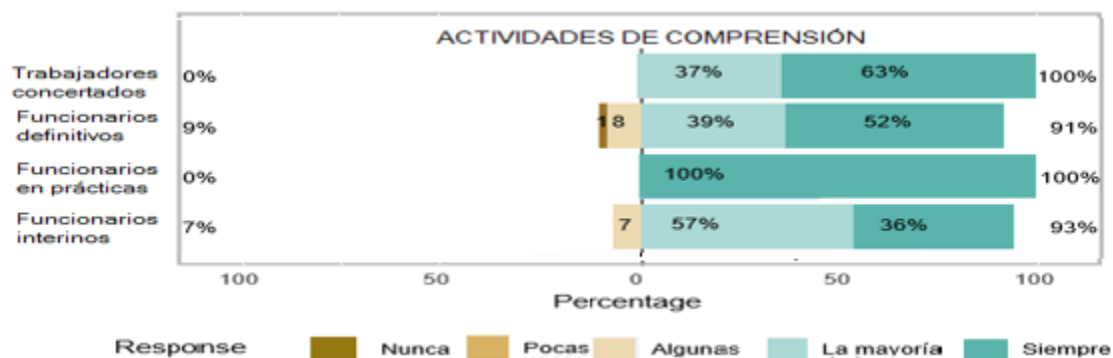


Figura 111. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según la condición laboral del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En el caso de las actividades de aplicación, todos los subgrupos a excepción de los funcionarios interinos alegan un uso bastante frecuente de estas tareas con valores iguales o superiores al 50% en la franja porcentual de mayor frecuencia.

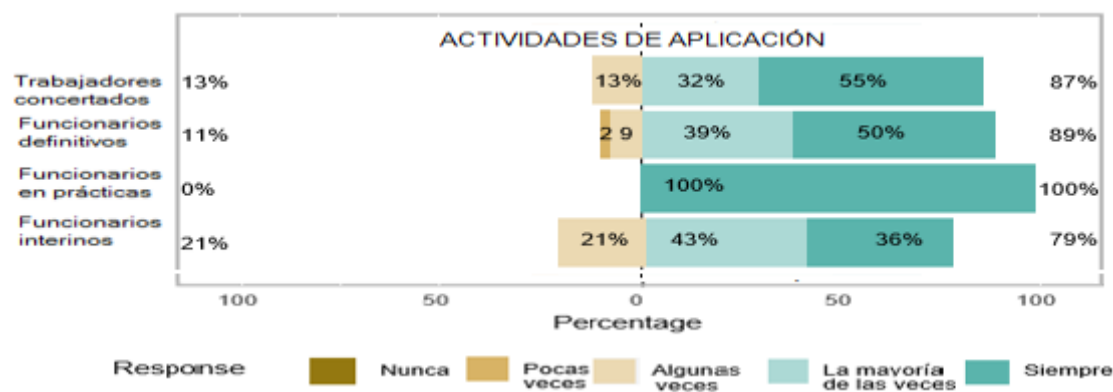


Figura 112. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según la condición laboral del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Los resultados obtenidos en relación a las actividades de análisis son muy similares al conjunto de tareas de aplicación de contenidos, pues los funcionarios interinos son los menos predispuestos a llevar a cabo estas actividades en relación al resto de subgrupos analizados.

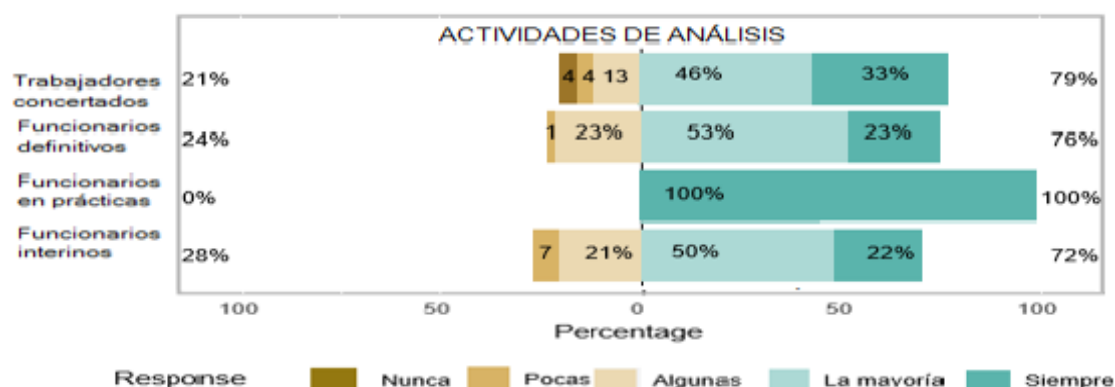


Figura 113. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según la condición laboral del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo concerniente a las actividades de evaluación, los maestros concertados son los que menos aplican estas tareas en clase, pues el 29% de éstos asegura llevarlas a cabo pocas o algunas veces en contraste con lo expresado por otros colectivos.

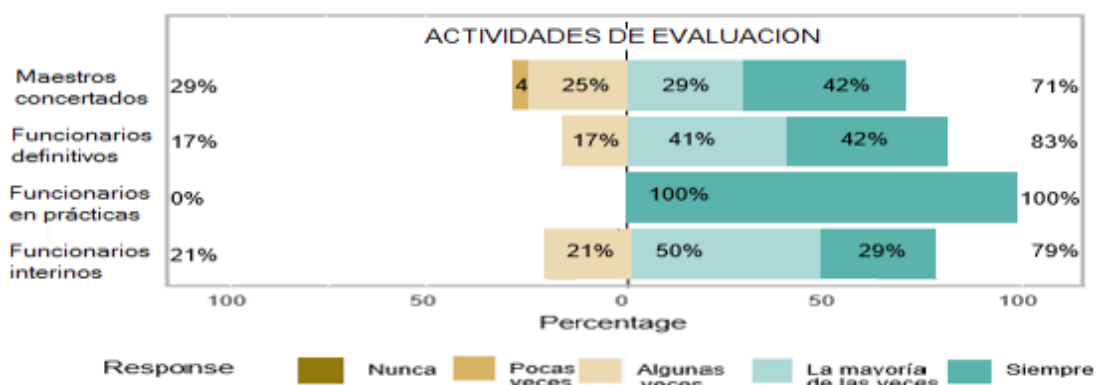


Figura 114. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según la condición laboral del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a las actividades de creación de contenidos, los funcionarios interinos son los que menos planifican estas tareas, pues más de la mitad de este subgrupo señala su uso minoritario, el 21% afirma realizarlas en pocas ocasiones y el 36% solo en algunas ocasiones.

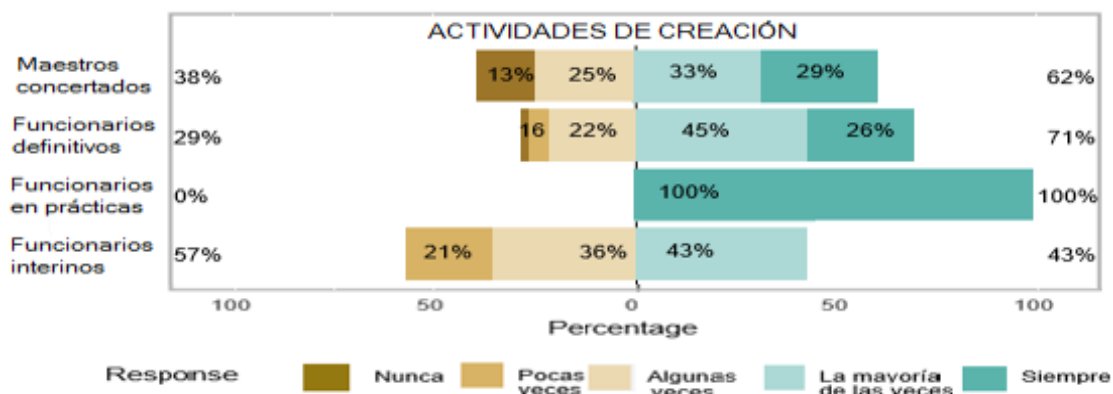


Figura 115. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según la condición laboral del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el nivel competencial en lengua extranjera, se aprecia cómo el colectivo de maestros con mayor nivel en la L2 presenta más dificultades a la hora de llevar a cabo las actividades CLIL a excepción de las tareas de creación cuya planificación es menos frecuente en el caso de los docentes con nivel B2, pues el 36% asegura realizarlas algunas veces, pocas veces o nunca.

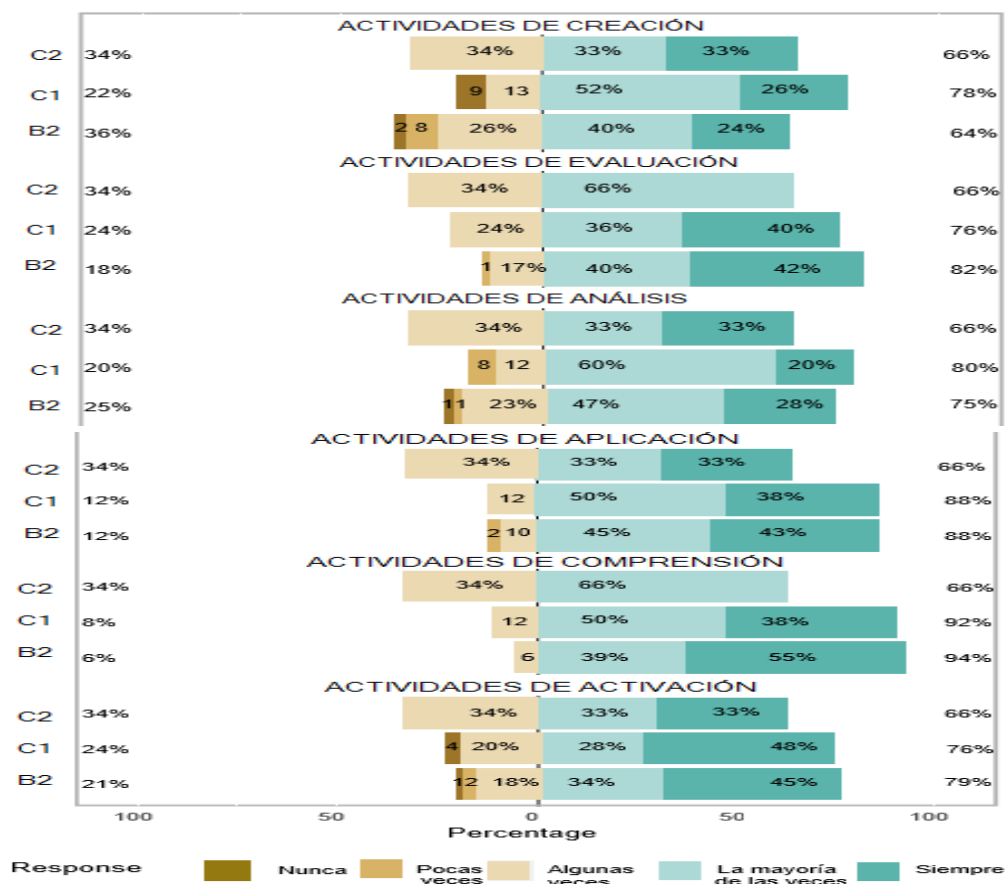


Figura 116. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según el nivel competencial en L2 (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al sexo de los maestros CLIL, se observa una mayor predisposición de las maestras por aplicar actividades de activación y comprensión en las aulas bilingües, ya que la mayoría de este colectivo asegura llevarlas a cabo siempre, 45% y 54% respectivamente. En lo que respecta a las tareas de aplicación y evaluación, los porcentajes son bastante similares, pues cerca del 90% en ambos subgrupos afirma realizarlas la mayoría de las veces o siempre. En el caso de las actividades de análisis los maestros muestran mayor reticencia a ponerlas en práctica, pues el 26% sostiene que las aplica algunas veces, pocas veces o nunca mientras que a la hora de realizar actividades de creación son las mujeres las que manifiestan una opinión similar en un 36% de los casos.

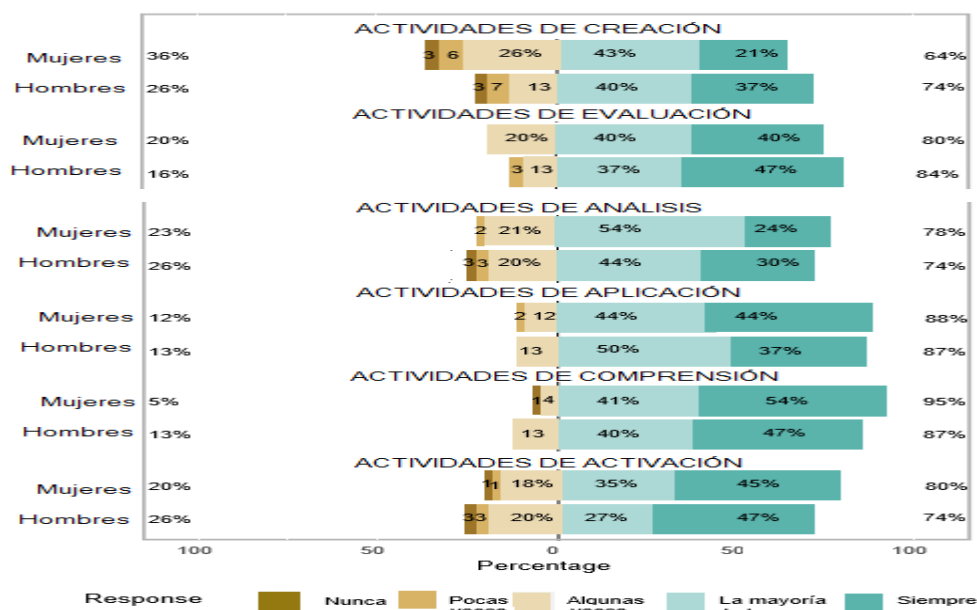


Figura 117. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según el sexo del docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a la aplicación de las actividades CLIL conforme a la posesión o no del título universitario bilingüe, se aprecia una mayor implementación de tareas de activación, análisis, evaluación y creación por parte de los docentes que carecen de esta certificación, mientras que ocurre lo contrario a la hora de poner en práctica actividades de comprensión y aplicación.

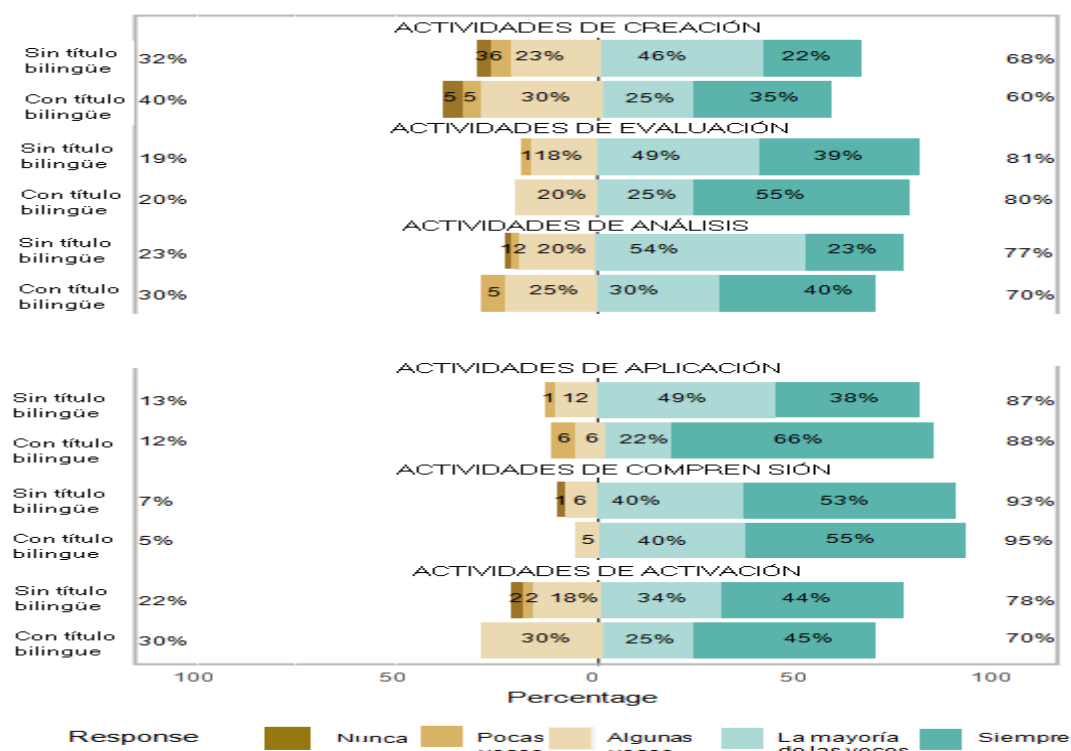


Figura 118. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según la posesión de la titulación universitaria bilingüe (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del tipo de centro educativo donde enseñan *Science* y/o *Social Science*, los datos muestran rangos de frecuencia semejantes a la hora de aplicar tareas de activación, análisis y creación, pues una mayoría de docentes opta por llevarlas a cabo de manera frecuente en las aulas bilingües. No obstante, en otras actividades existe cierta disparidad de opinión, pues los trabajadores en centros concertados señalan una mayor frecuencia a la hora de realizar tareas de comprensión que los maestros de centros públicos, -100% frente al 91% en los rangos de mayor frecuencia-. Por el contrario, encontramos una tendencia opuesta en el caso de las actividades de evaluación y aplicación, ya que son los funcionarios docentes los que las aplican con mayor asiduidad que los maestros contratados en centros concertados.

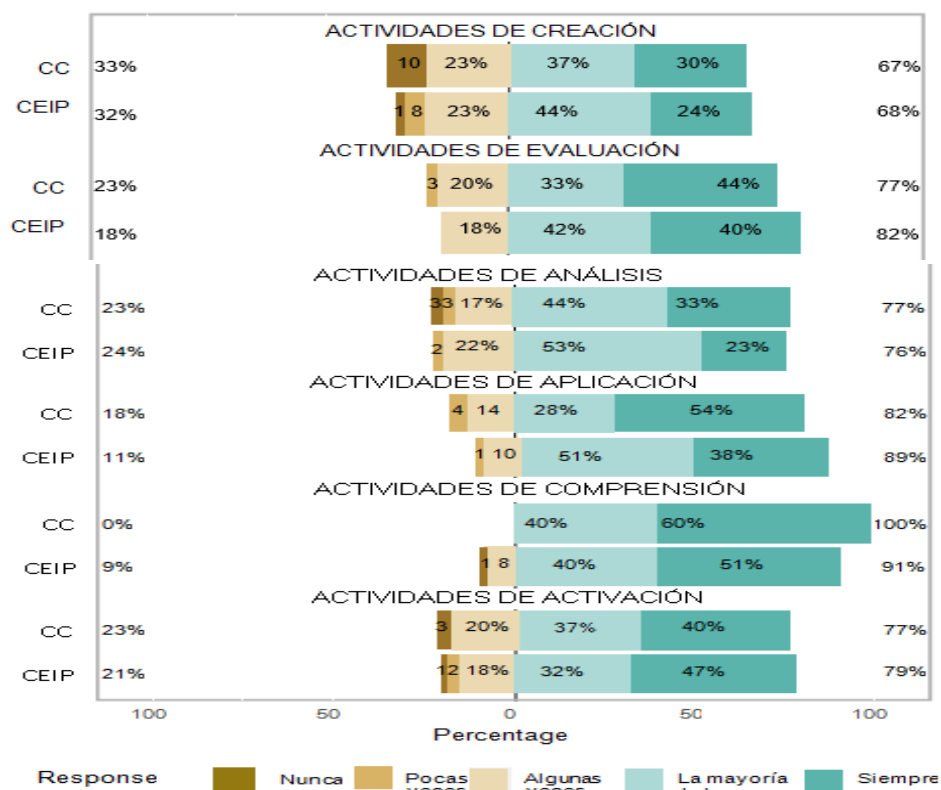


Figura 119. Frecuencia de actividades CLIL en el aula según la titularidad del centro donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los años de experiencia docente, los maestros con menor antigüedad diseñan y aplican más actividades de activación y comprensión de conocimientos que sus compañeros docentes con porcentajes superiores al 80% en los dos primeros subgrupos examinados, véase figuras 120 y 121.

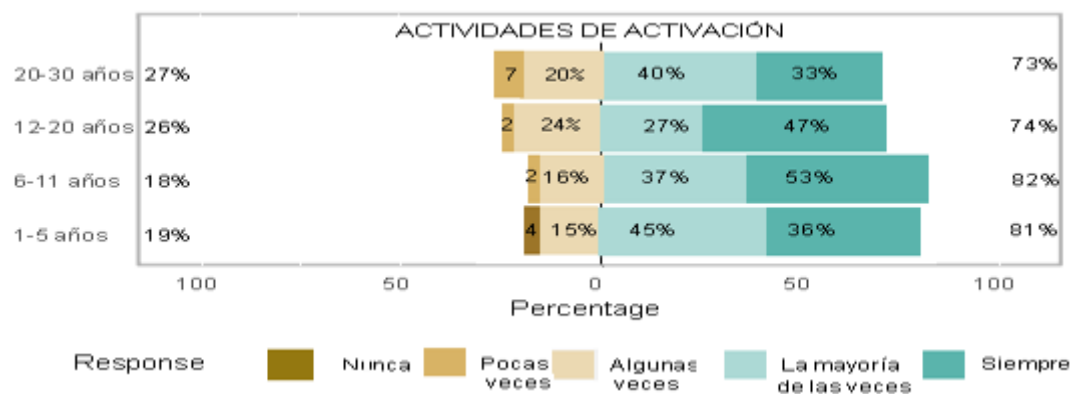


Figura 120. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

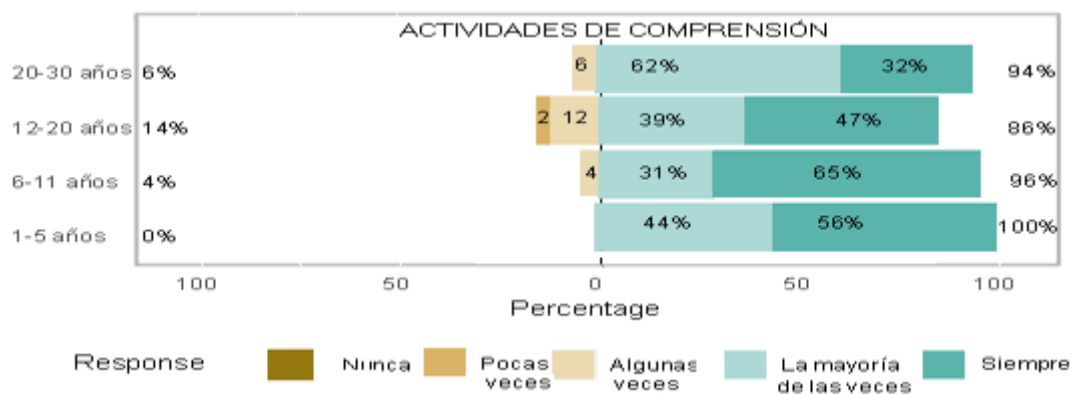


Figura 121. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

Esta tendencia se invierte a la hora de implementar tareas de aplicación y análisis, pues es el grupo con más de 20 años de experiencia docente el que muestra una mayor frecuencia de empleo, véase figuras 122 y 123.

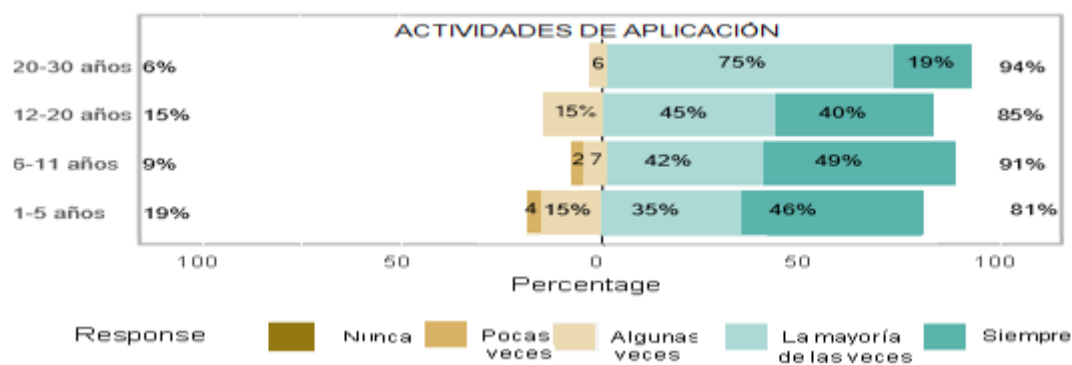


Figura 122. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

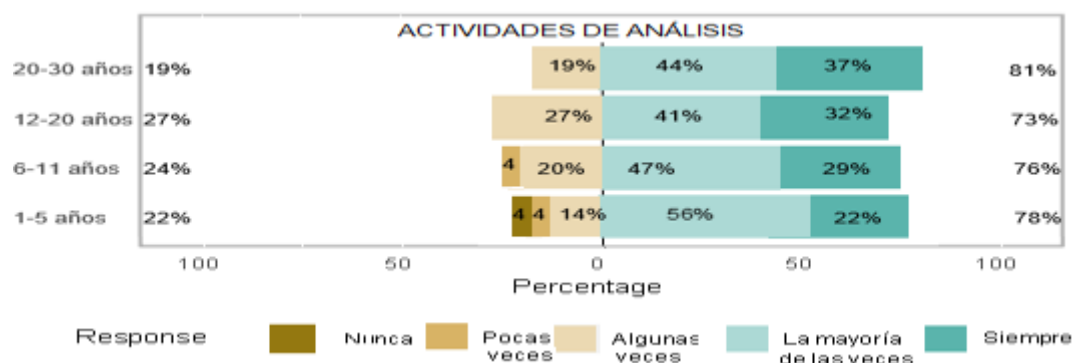


Figura 123. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las actividades de evaluación los porcentajes revelan frecuencias de uso semejantes entre los subgrupos analizados, con una frecuencia ligeramente superior en el caso de los subgrupos con menor experiencia docente, 82% en ambos colectivos entre los rangos de mayor frecuencia de empleo.

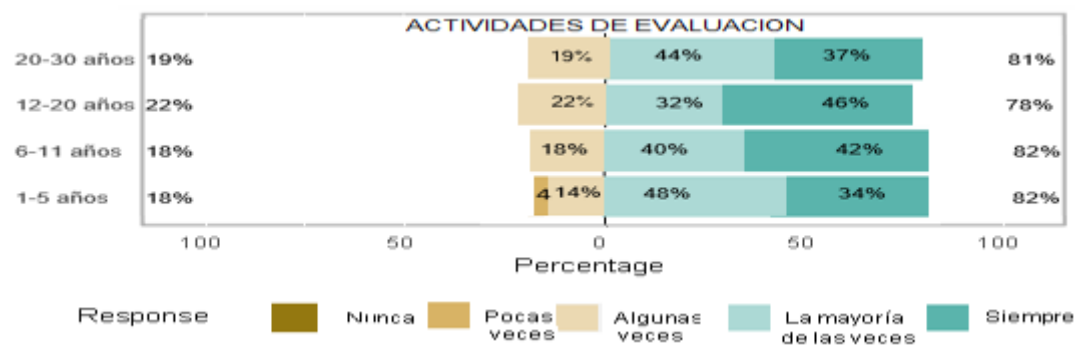


Figura 124. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las actividades de creación, los maestros optan por una frecuencia de aplicación inferior al resto de actividades, sobre todo, en el caso de los maestros con menor experiencia docente, pues cuatro de cada diez prefieren llevarlas a cabo algunas veces, pocas veces o nunca.

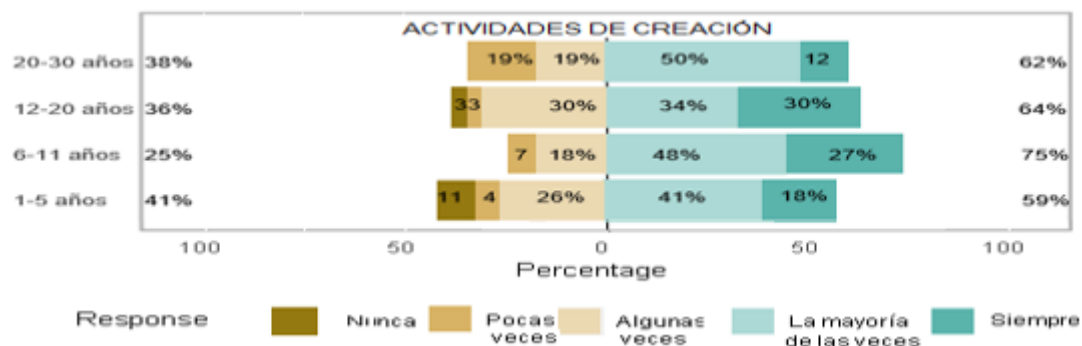


Figura 125. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según los años de experiencia docente (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la experiencia en los programas bilingües, se advierte un uso mayor de las tareas de activación entre los docentes con 2 y 3 años de experiencia con porcentajes que rondan el 90% entre las franjas porcentuales de empleo más elevadas.

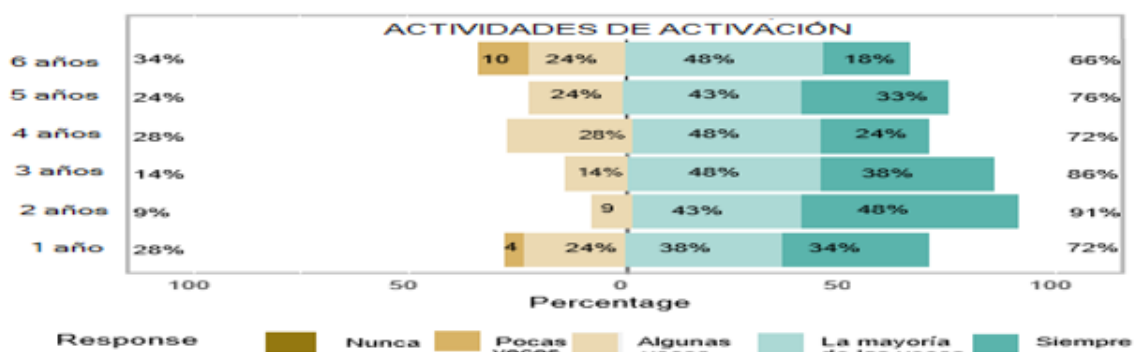


Figura 126. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a las actividades de comprensión, se evidencia un uso más frecuente entre los docentes con menor experiencia en los programas, sobre todo, en el caso de los maestros con 2 años de experiencia, pues el 96% de este subgrupo afirma llevarlas a cabo la mayoría de las veces o siempre. Por el contrario, los docentes con más experiencia asegura ponerlas en práctica con una frecuencia inferior al resto, en concreto, cuatro de cada diez sostiene que las lleva a cabo en algunas ocasiones, en pocas ocasiones o nunca.

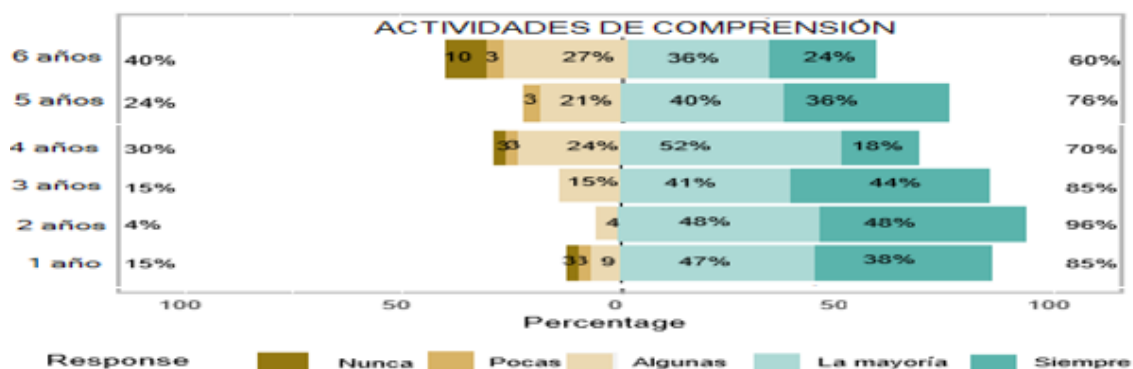


Figura 127. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a las actividades de aplicación, los docentes con 3 años de experiencia son los que ponen en práctica con mayor asiduidad este tipo de tareas, pues tres de cada cuatro asegura realizarlas siempre en las aulas bilingües.

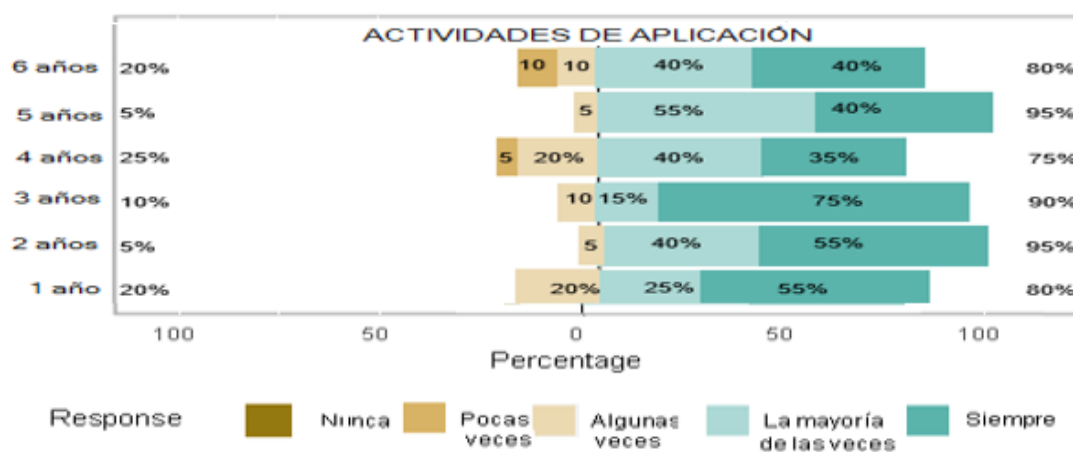


Figura 128. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las actividades de análisis, los docentes de 2 años de experiencia son los que aplican estas tareas con mayor frecuencia, ya que el 90% asegura llevarlas a cabo la mayoría de las veces o siempre. Por el contrario, los docentes con 6 años de experiencia son los más reticentes a la planificación de estas actividades, pues un 47% afirma planificarlas pocas o algunas veces.

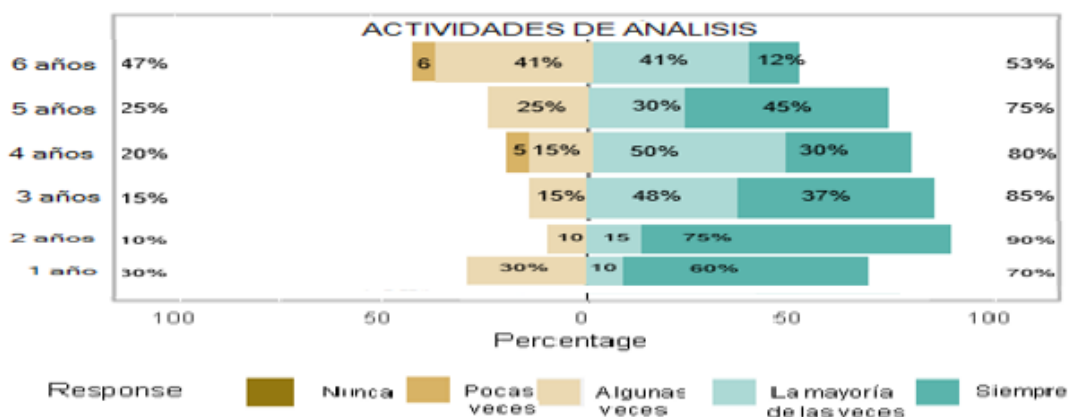


Figura 129. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a las actividades de evaluación, los docentes con 2, 3 y 4 años de experiencia son los que más frecuentemente las llevan a cabo, pues el 92% de cada subgrupo afirma ponerlas en práctica la mayoría de las veces o siempre. En cambio, los docentes con 1 año de experiencia son los más reticentes a su empleo con un 64% de respuestas entre los rangos de mayor frecuencia.

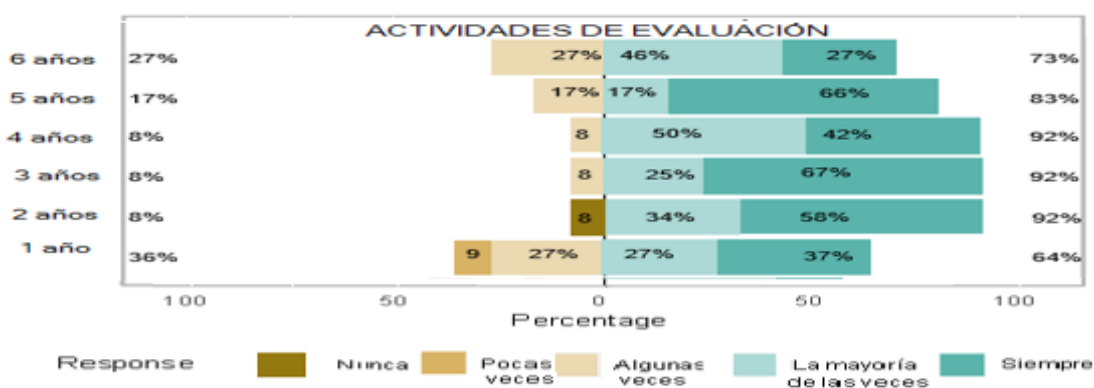


Figura 130. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según los años de experiencia en los programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las actividades de creación, de nuevo los docentes de 2 y 3 años de experiencia bilingüe son los más predispuestos a ponerlas en práctica en clase con valores superiores al 90% en las franjas de mayor frecuencia de uso, mientras que los

docentes con mayor antigüedad, especialmente aquellos que tienen 6 años de experiencia en los programas bilingües, son los que menos las aplican, pues un 35% sostiene implementarlas en algunas ocasiones, pocas ocasiones o incluso nunca.

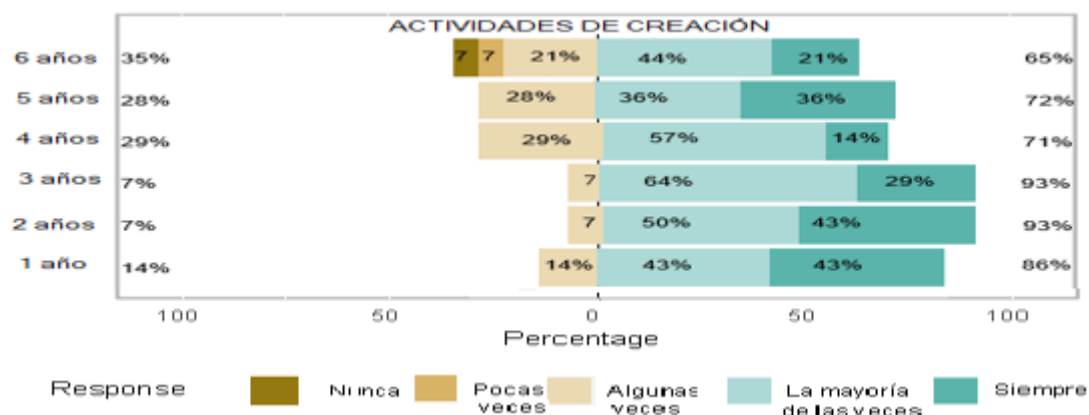


Figura 131. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los resultados obtenidos según las horas de formación en CLIL, los maestros con más formación son los que ponen en práctica más actividades de este tipo, pues el 93% asegura realizarlas la mayoría de las veces o siempre. Estos datos contrastan con los obtenidos en el subgrupo de menor formación cuyos porcentajes en esas franjas descienden al 62%.

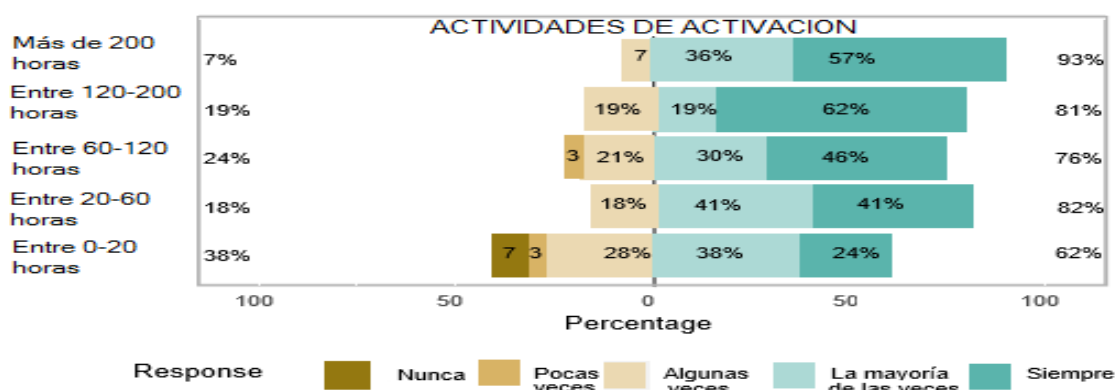


Figura 132. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a las actividades de comprensión, se evidencia una frecuencia de aplicación superior al resto de actividades presentadas, especialmente en el colectivo de docentes con mayor formación en CLIL cuyos porcentajes están próximos al 100% en las franjas de mayor empleo, véase figura 133.

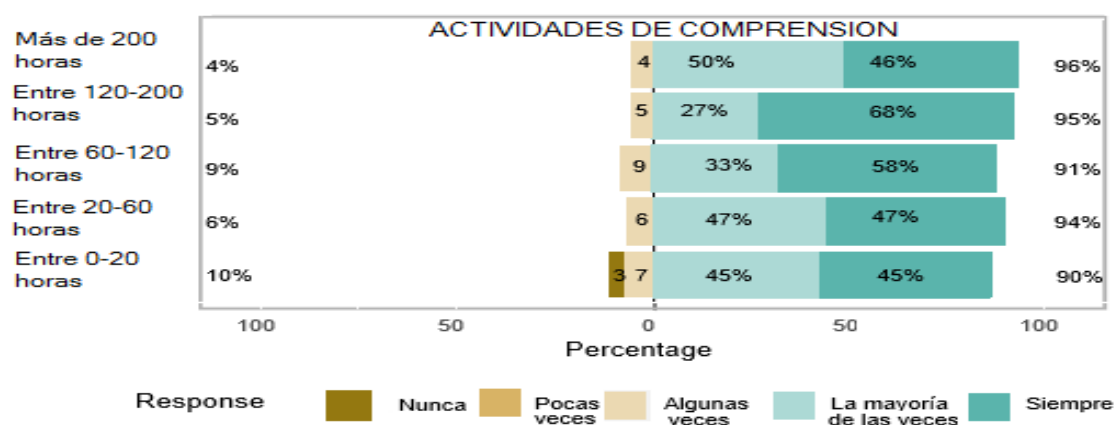


Figura 133. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a las actividades de aplicación, se aprecia una frecuencia más alta entre los docentes con más formación en CLIL de más de 120 horas de formación, lo que contrasta con los maestros con menos de 120 horas cuya frecuencia de uso es menor en todos los subgrupos examinados, véase figura 134.

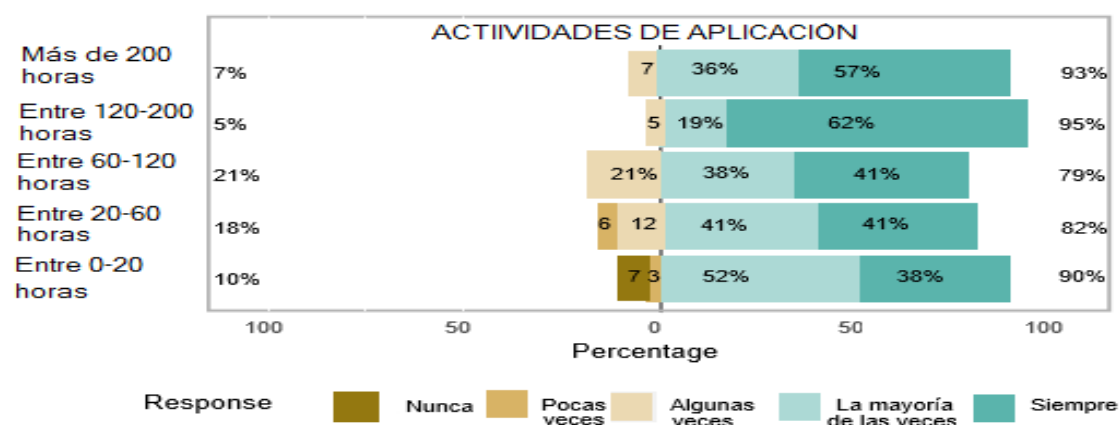


Figura 134. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a las actividades de análisis, se repite la tendencia del bloque de actividades anterior, pues son los maestros con más horas de formación en este enfoque los que afirman llevar estas tareas a cabo más asiduamente, en concreto, el 89% asegura realizarlas la mayoría de las veces o siempre en las unidades formativas CLIL.

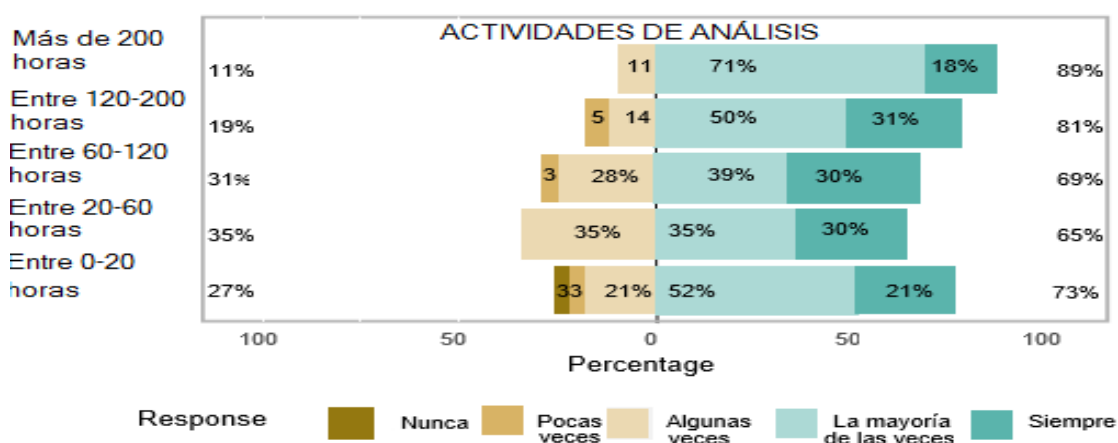


Figura 135. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las actividades de evaluación, los resultados muestran similitudes entre los subgrupos analizados con una frecuencia ligeramente superior por parte de los docentes con una formación superior a 200 horas, pues el 86% de éstos sostienen ponerlas en práctica la mayoría de las veces o siempre frente a porcentajes inferiores en el resto de colectivos objeto de estudio.

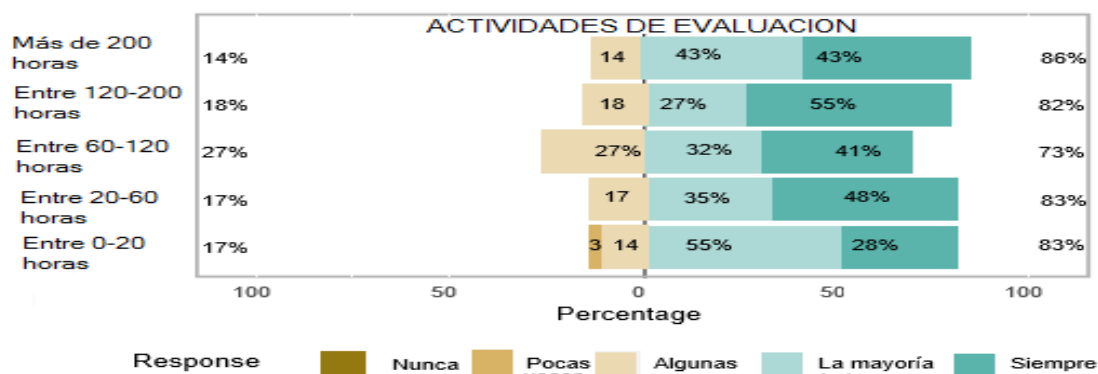


Figura 136. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne a las actividades de creación, se aprecian más diferencias porcentuales entre los subgrupos dependiendo de las horas de formación que afirman haber recibido. En particular, los maestros con 120 horas de formación o más son los que aplican estas tareas más frecuentemente, ya que tres de cada cuatro afirma emplearlas la mayoría de las veces o siempre. Estos datos contrastan con los obtenidos en el subgrupo que ha recibido entre 60 y 120 horas de formación, pues el 46% de éstos asegura usarlas pocas veces, algunas veces o incluso nunca.

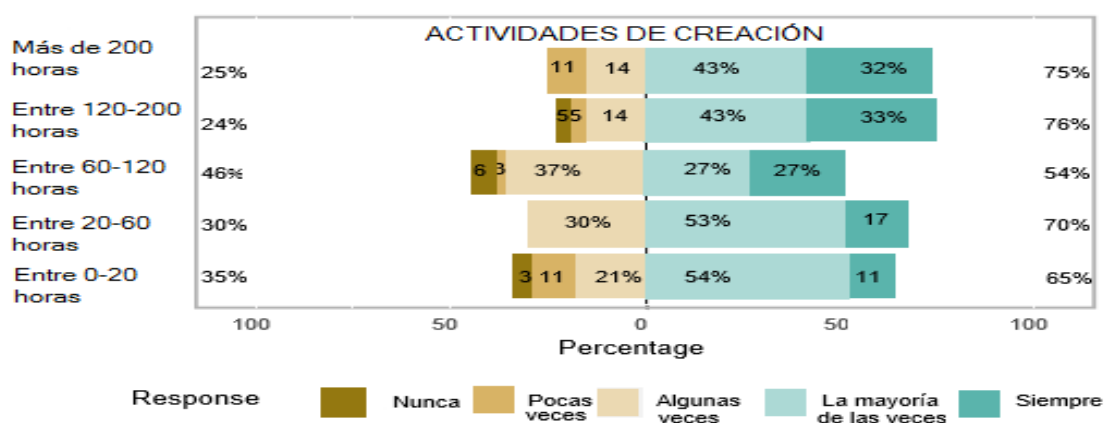


Figura 137. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según las horas de formación en CLIL (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de las comarcas donde los trabajadores de la enseñanza imparten docencia, observamos una frecuencia de uso superior de las actividades de activación de

contenidos en las comarcas Río Mula, Oriental, Noroeste y Mar Menor con valores iguales o próximos al 100%. En cambio, en Vega Media del Segura, Vega Alta del Segura y Valle de Ricote los participantes han afirmado aplicar estas actividades con una frecuencia inferior al resto de comarcas, véase figura 138.

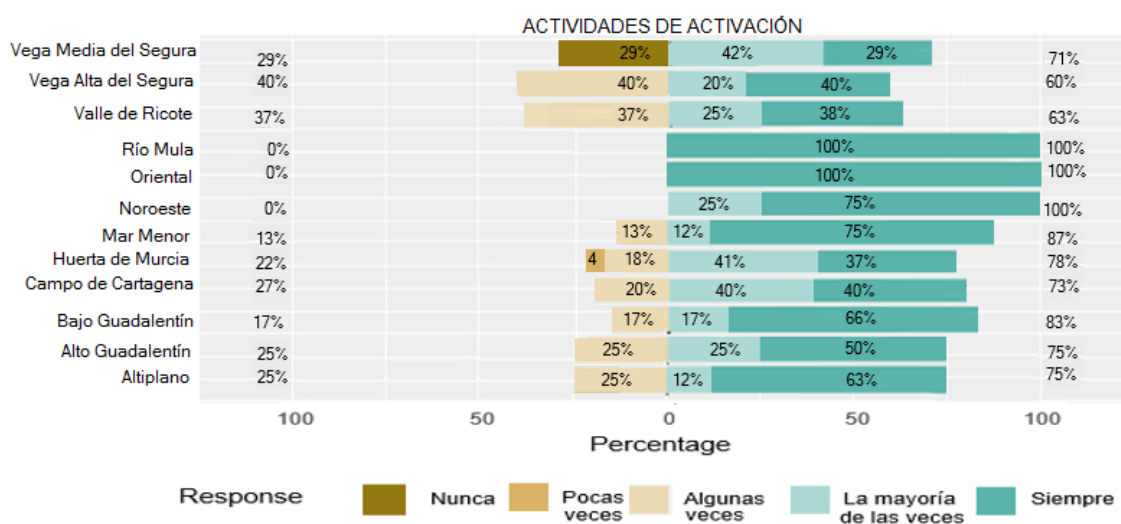


Figura 138. Frecuencia de actividades de activación CLIL en el aula según la comarca donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las tareas de comprensión, las comarcas que destacan por un mayor empleo de estas tareas son Vega Alta del Segura, Río Mula, Oriental, Noroeste, Mar Menor y Altiplano, pues todos los maestros de estos territorios sostienen aplicarlas la mayoría de las veces o siempre en las aulas bilingües. Por el contrario, Bajo Guadalentín y Vega Media del Segura son las comarcas con menor frecuencia de uso, véase figura 139.

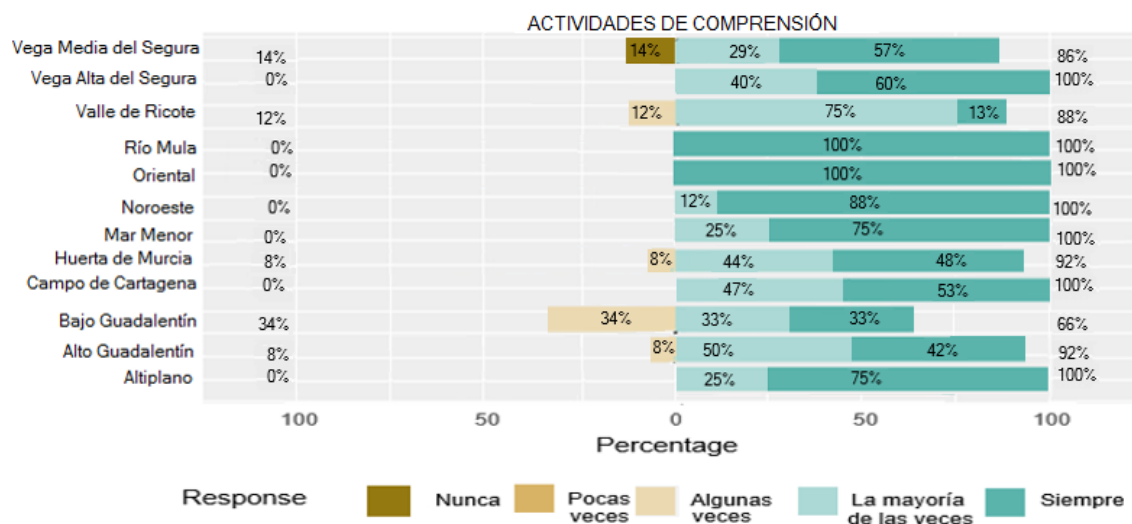


Figura 139. Frecuencia de actividades de comprensión CLIL en el aula según la comarca donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a las actividades de aplicación, Río Mula, Oriental, Huerta de Murcia y Alto Guadalentín son las comarcas más predispuestas a llevar a cabo estas tareas en clase con porcentajes superiores al 90% de empleo. Sin embargo, Bajo Guadalentín es la comarca que destaca por su frecuencia inferior al resto a la hora de realizar actividades de aplicación en clase puesto que la mitad de los docentes sostiene realizarlas solo algunas veces.

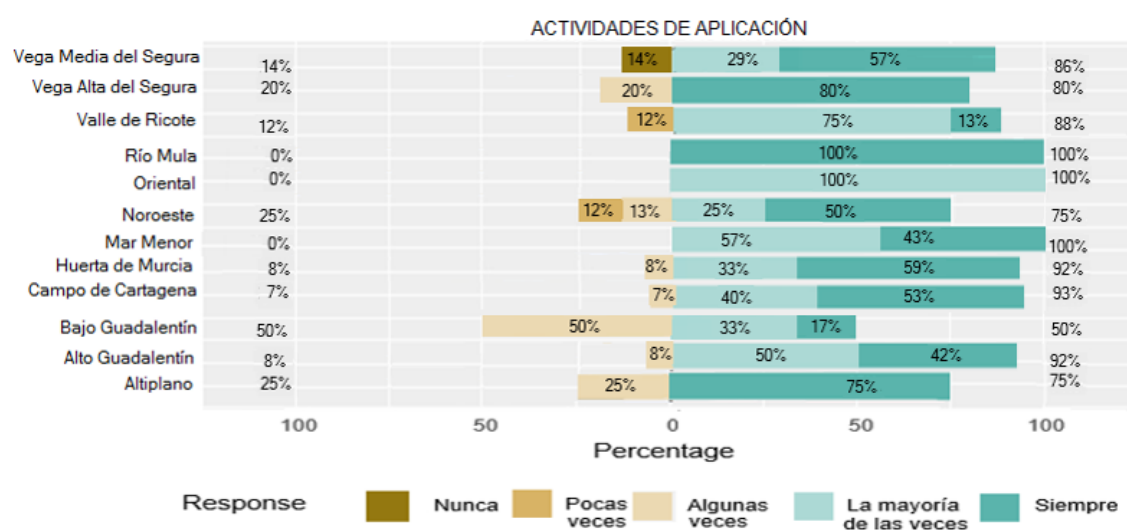


Figura 140. Frecuencia de actividades de aplicación CLIL en el aula según la comarca donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al criterio territorial como elemento diferenciador de las respuestas emitidas en relación al empleo de actividades de análisis, las comarcas Río Mula y Altiplano sobresalen por un uso más frecuente de este tipo de tareas, ya que el 100% de los participantes señala su uso habitual. En cambio, Oriental, Bajo Guadalentín y Vega Media del Segura destacan por una frecuencia de empleo inferior tal y como se aprecia en la figura inferior.

En cuanto a las actividades de análisis, los maestros que trabajan en Río Mula y Altiplano destacan por su uso más frecuente, pues todos ellos afirman llevarlas a cabo la mayoría de las veces o siempre, lo que contrasta con las respuestas emitidas desde los centros situados en las comarcas Oriental, Vega Media del Segura y Bajo Guadalentín cuyos porcentajes son inferiores al del resto de comarcas analizadas, véase figura 141.

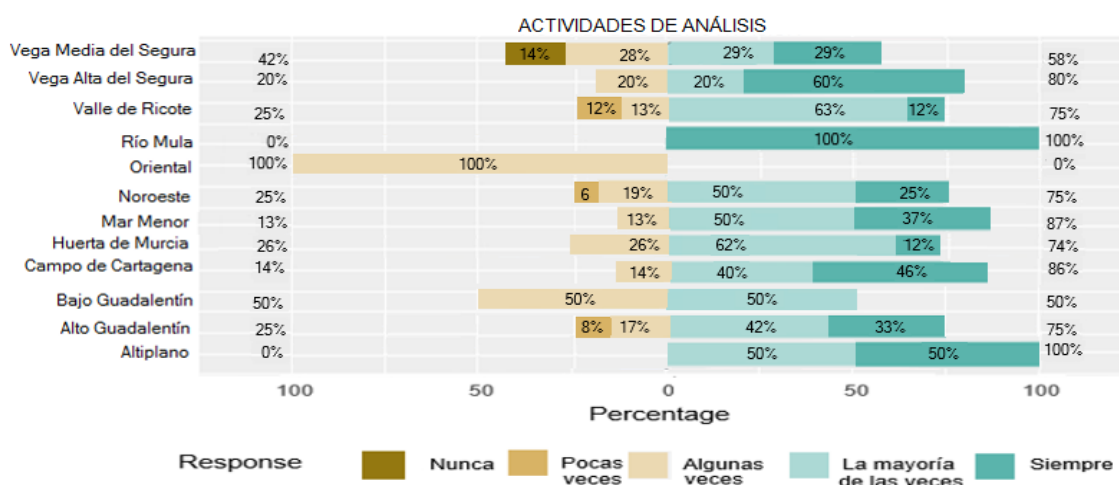


Figura 141. Frecuencia de actividades de análisis CLIL en el aula según la comarca donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que concierne al diseño y aplicación de actividades de evaluación según la comarca en la que trabajan los maestros CLIL, Río Mula, Oriental, Campo de Cartagena y Altiplano sobresalen por su uso más frecuente en las clases de *Science* y/o *Social*

Science. En cambio, Vega Alta del Segura y Alto Guadalentín destacan por un empleo inferior a la media de resultados analizados, véase figura 142.

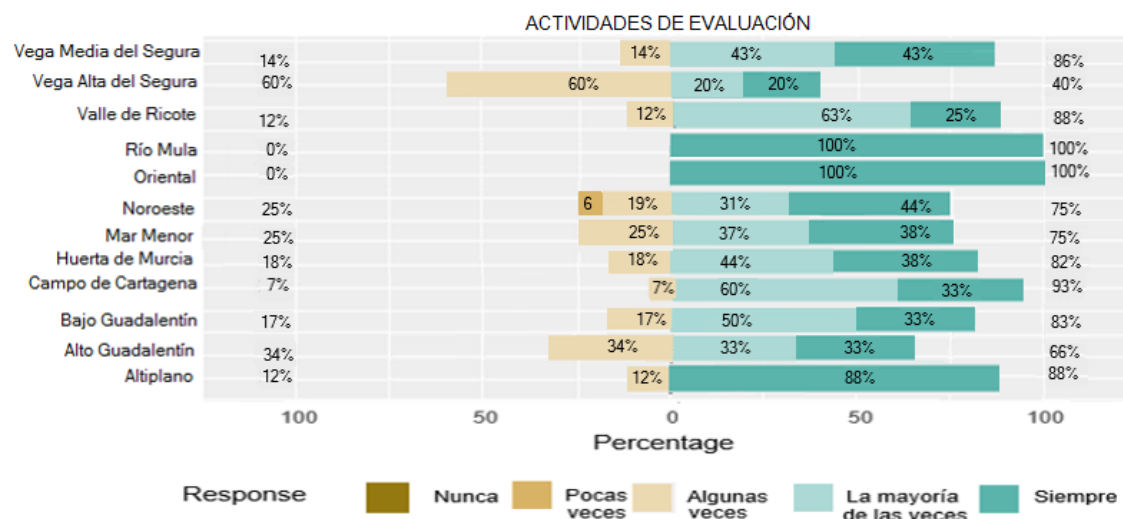


Figura 142. Frecuencia de actividades de evaluación CLIL en el aula según la comarca donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación al empleo de actividades de creación de contenidos, las comarcas Río Mula, Oriental y Altiplano son los territorios donde más asiduamente realizan tareas de esta índole mientras que en Noroeste, Vega Media del Segura y Huerta de Murcia son las comarcas con menor predisposición a poner en práctica tales tareas, véase figura 143.

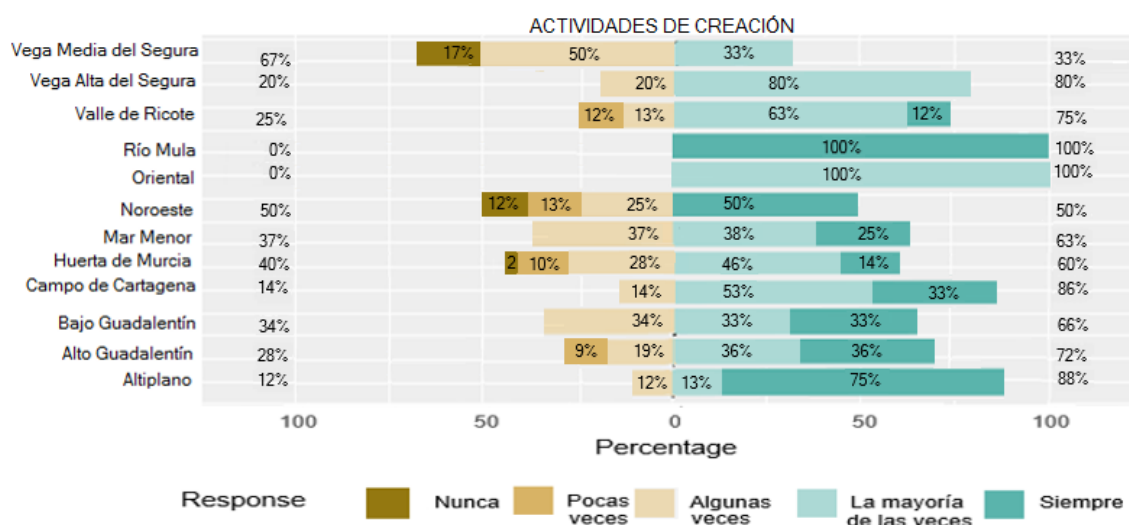


Figura 143. Frecuencia de actividades de creación CLIL en el aula según la comarca donde imparten docencia (%). Fuente: Elaboración propia

Tras examinar los resultados acerca de la aplicación de actividades CLIL en el aula, realizamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, para conocer la existencia de relaciones significativas entre las distintas variables, -las dependientes “aplicación de actividades CLIL de activación de contenidos”, “aplicación de actividades CLIL de comprensión de contenidos”, “realización de actividades CLIL de aplicación de contenidos”, “aplicación de actividades CLIL de análisis de contenidos”, “aplicación de actividades CLIL de evaluación de contenidos” y “aplicación de actividades CLIL de creación de contenidos”- y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Se han encontrado diferencias significativas en relación al número de horas de formación en CLIL ($H= 11,60$; $p < .05$) y la realización de actividades de activación de contenidos, lo que demuestra que los docentes que tienen más nivel formativo en CLIL llevan a cabo más frecuentemente estas tareas que los que tienen un nivel de formación inferior en este enfoque. En el resto de asociaciones, los resultados muestran que no existe una relación significativa entre la variable “aplicación de actividades CLIL de activación de contenidos” y la variable sexo ($U= 1428$; $p > .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 1032$; $p > .05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U= 1374$; $p > .05$) por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Asimismo, tras realizar la prueba H de Kruskal-Wallis no se han encontrado diferencias significativas entre la variable dependiente citada y las asociadas a la condición laboral ($H= 4,81$; $p > .05$), la experiencia docente ($H= 2,21$; $p > .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 3,51$; $p > .05$), el nivel competencial en la L2 ($H= ,22$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H= 11,16$; $p > .05$). Estos últimos resultados no significativos son similares a los calculados con el

resto de actividades CLIL salvo en el último bloque de tareas ligadas a la creación de contenidos.

Efectivamente, hemos hallado diferencias significativas en relación a la condición laboral de los participantes y la aplicación de actividades de creación ($H= 8,104$; $p< .05$), al igual que entre la aplicación de estas tareas y la localización geográfica de los trabajadores docentes ($H= 20,01$; $p< .05$). Estos resultados ponen de manifiesto que los maestros contratados en centros concertados y los maestros CLIL de las comarcas Río Mula, Oriental y Altiplano realizan significativamente más actividades de creación que el resto de colaboradores en este estudio. En las demás relaciones, los datos indican que no hay resultados significativos entre la variable “aplicación de actividades CLIL de creación de contenidos” y la variable sexo ($U= 1179$; $p> .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 1042$; $p> .05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U= 1402$; $p> .05$) por lo que no existe una evidencia consistente para rechazar la hipótesis nula. Del mismo modo, tras aplicar la prueba H de Kruskal-Wallis no se han hallado diferencias significativas entre esta variable dependiente y las relacionadas con la experiencia docente ($H= 3,07$; $p< .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 3,87$; $p< .05$) y el nivel competencial en la L2 ($H= ,31$; $p< .05$).

Objetivo 4.10 Describir los principales agrupamientos de los alumnos organizados por los maestros CLIL en determinadas actividades de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de agrupamientos organizados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

En lo que respecta a los agrupamientos organizados por los docentes en las diferentes actividades CLIL, una mayoría opta por trabajar con el grupo de alumnos al completo durante la aplicación de lluvias de ideas, 94%, y en menor medida, a la hora de construir nuevos contenidos, 39%. Por otra parte, los maestros prefieren trabajar con pequeños grupos de alumnos durante la aplicación de los principios propios del área, 31%, el uso de planos y mapas, 39%, y la reorganización y recomposición de los contenidos en la L2, 34%. Por último han optado por el trabajo individual en la corrección de las actividades y la mejora de las tareas propuestas, 44%.

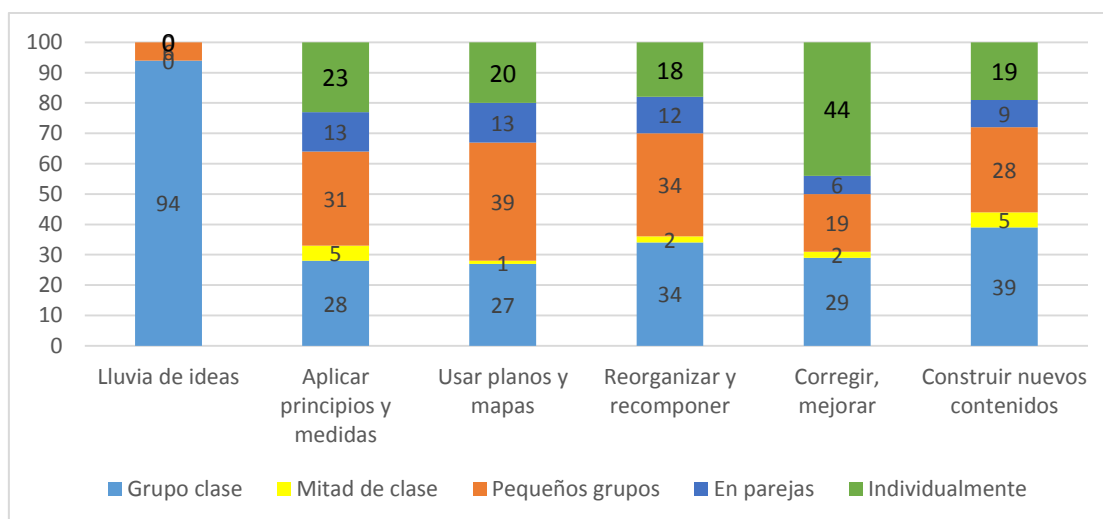


Figura 144. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula (%). Fuente: Elaboración propia

De acuerdo al sexo de los participantes, se observa una preferencia por los pequeños grupos entre los maestros bilingües pues así lo han seleccionado principalmente

en las tareas de aplicación, uso de planos, reorganización y construcción de nuevos contenidos. Sin embargo, prefieren unánimemente interactuar con todo el grupo durante las lluvias de ideas y de manera individual en la corrección de tareas, véase figura 145.

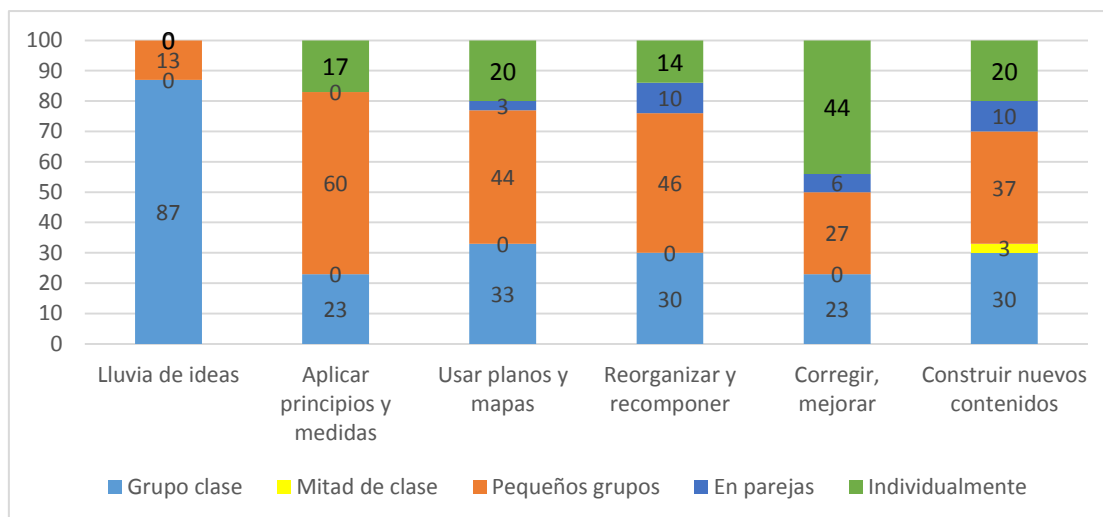


Figura 145. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el sexo de los docentes, - hombres-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre las maestras CLIL, existe una tendencia similar al colectivo masculino a la hora de trabajar las lluvias de ideas con los alumnos así como en la corrección de actividades y el uso de planos y mapas. Por el contrario, difieren de sus compañeros durante la aplicación de principios y medidas, la recomposición de contenidos y la construcción de contenidos nuevos, pues optan por trabajar con todo el grupo en lugar de con pequeños grupos, véase figura 146.

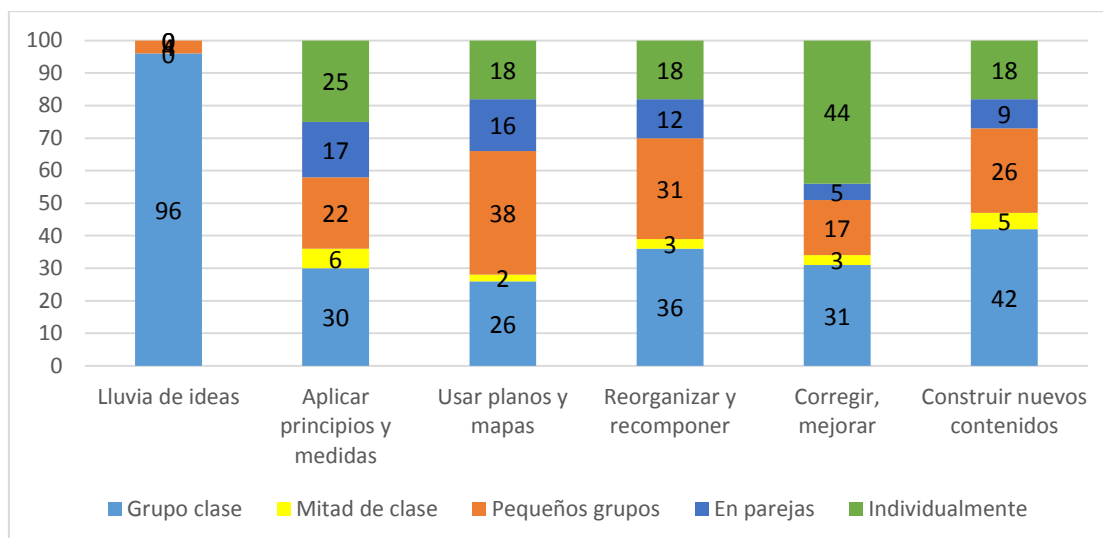


Figura 146. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el sexo de los docentes, - mujeres-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de centro educativo, los trabajadores de los centros públicos optan por una organización mayoritaria en pequeños grupos a la hora de realizar actividades de aplicación, -33%- y uso de planos y mapas, -40%-. Por otra parte, se fomenta el trabajo individualizado para la corrección de actividades, -46%-, y a nivel general con todo el grupo durante las lluvias de ideas, -93%-, y la construcción de contenidos nuevos, -44%-

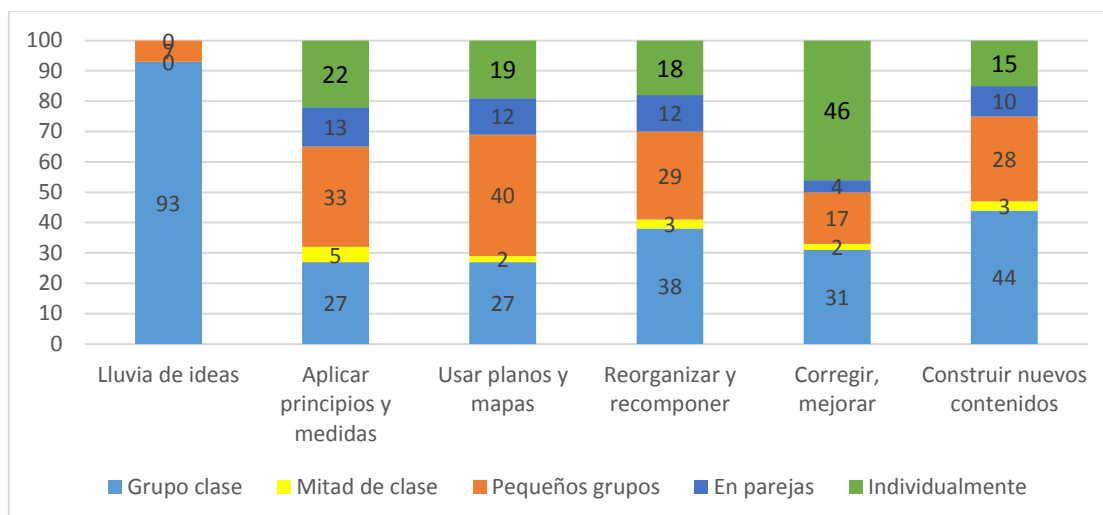


Figura 147. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el tipo de centro educativo, -CEIP-, (%). Fuente: Elaboración propia

En los centros concertados, también se trabaja con todo el grupo durante las lluvias de ideas, ya que un 97% de los maestros han elegido esta respuesta. Además, un tercio de los maestros elige este agrupamiento para aplicar principios ligados a *Science* y/o *Social Science*. Por otro lado, estos docentes prefieren reorganizar y recomponer la información en la L2 en pequeños grupos, -51%, al igual que durante el empleo de planos y mapas, -36%-, y la construcción de contenidos nuevos, -30%-. Por último, un tercio prefiere que sus alumnos trabajen individualmente durante la corrección de tareas.

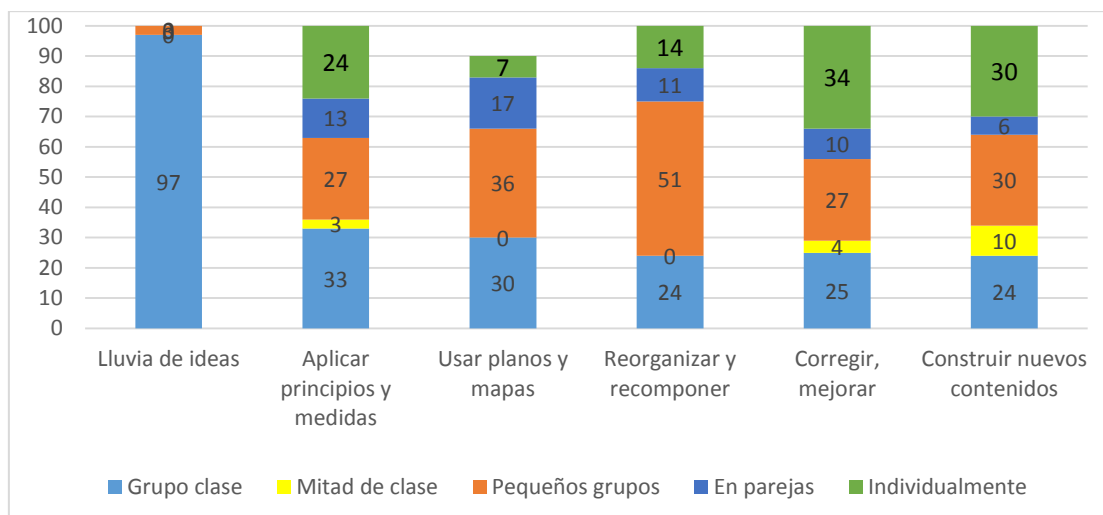


Figura 148. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el tipo de centro educativo, -CC-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al nivel competencial en la L2, los docentes con nivel B2 han seleccionado el trabajo en pequeños grupos como pauta metodológica en el uso de planos y mapas, -36%- , la aplicación de principios y medidas, -29%- y la reorganización de la información en lengua extranjera, -36%-. No obstante, han elegido trabajar con todo el grupo durante las lluvias de ideas y la construcción de nuevos contenidos, -95% y 38%-.

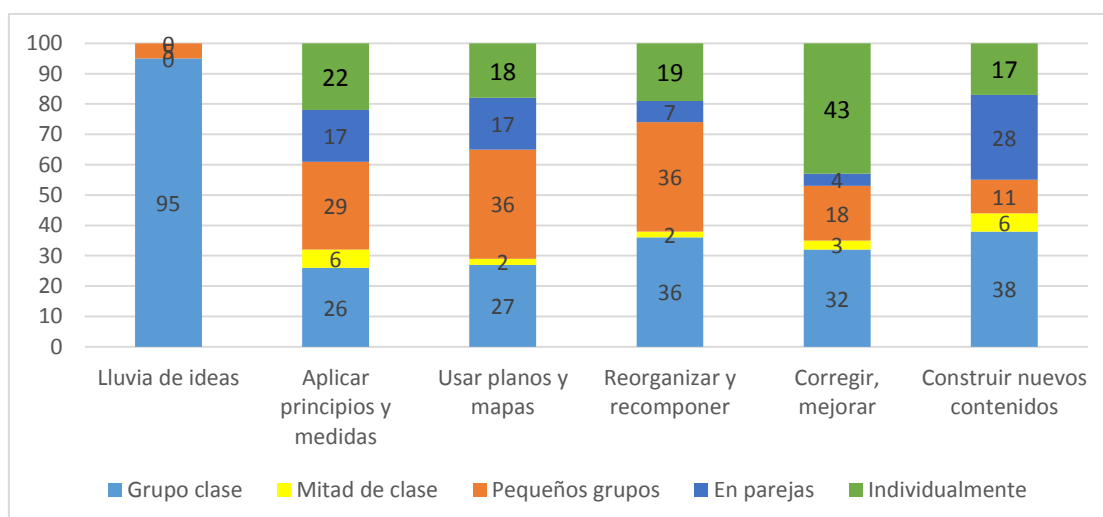


Figura 149. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el nivel de competencia en L2, -B2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los agrupamientos seleccionados por los docentes con nivel C1, existe una preferencia clara por la interacción con todos los alumnos del grupo durante las lluvias de ideas (92%), la aplicación de principios y medidas (40%), la reorganización y recomposición de contenidos (32%) y la construcción de nuevos contenidos (40%). Solo han optado por un agrupamiento diferente en el uso de planos y mapas y la corrección de tareas, pues el 48% prefiere que los alumnos se organicen en pequeños grupos para la primera actividad y el mismo porcentaje ha escogido el trabajo individualizado para la segunda.

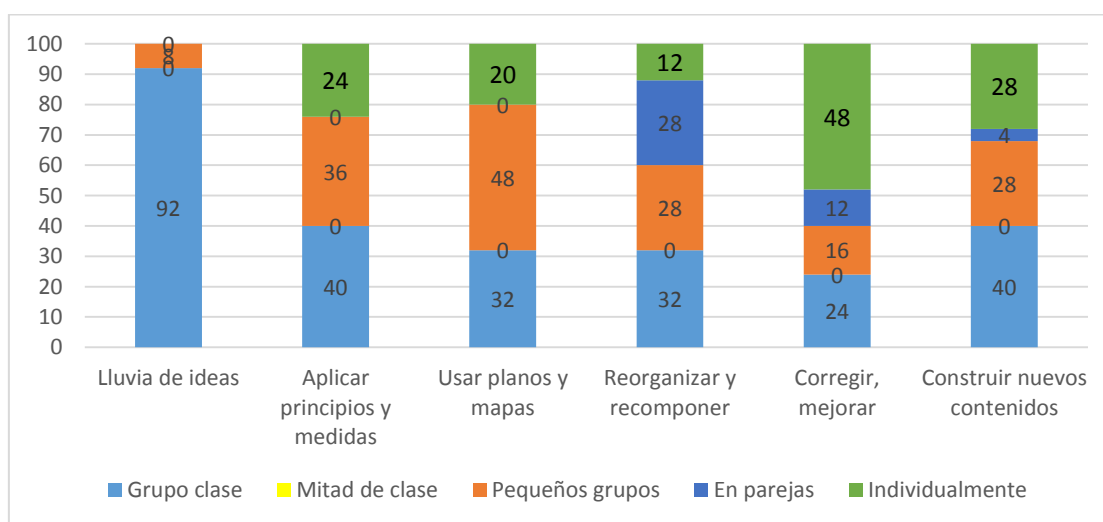


Figura 150. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el nivel de competencia en L2, -C1-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las respuestas de los docentes con nivel C2, se aprecia una predilección por el trabajo en pequeños grupos en todas las tareas planteadas a excepción de las lluvias de ideas en las que todos los docentes se decantan por trabajar con el grupo al completo, véase figura 151.

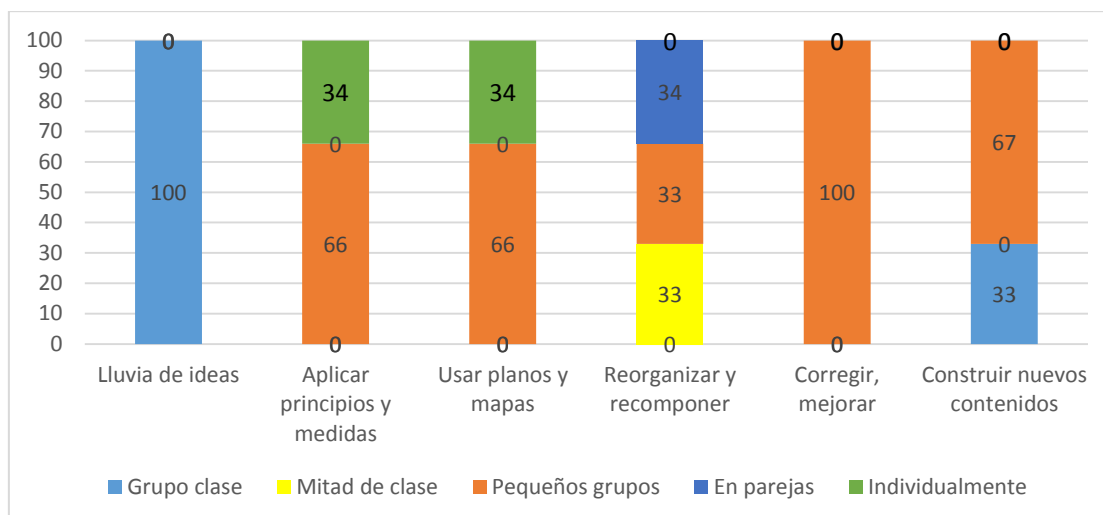


Figura 151. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según el nivel de competencia en L2, -C2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la posesión del título universitario bilingüe, los docentes con esta certificación se distinguen por organizar las lluvias de ideas con todo el grupo así como durante la construcción de contenidos nuevos (35%), mientras que eligen el trabajo en pequeños grupos a la hora de aplicar principios y medidas (35%), usar planos y mapas (50%) y reorganizar la información (30%). Por último, el 45% fomenta el trabajo individualizado en la corrección de tareas CLIL.

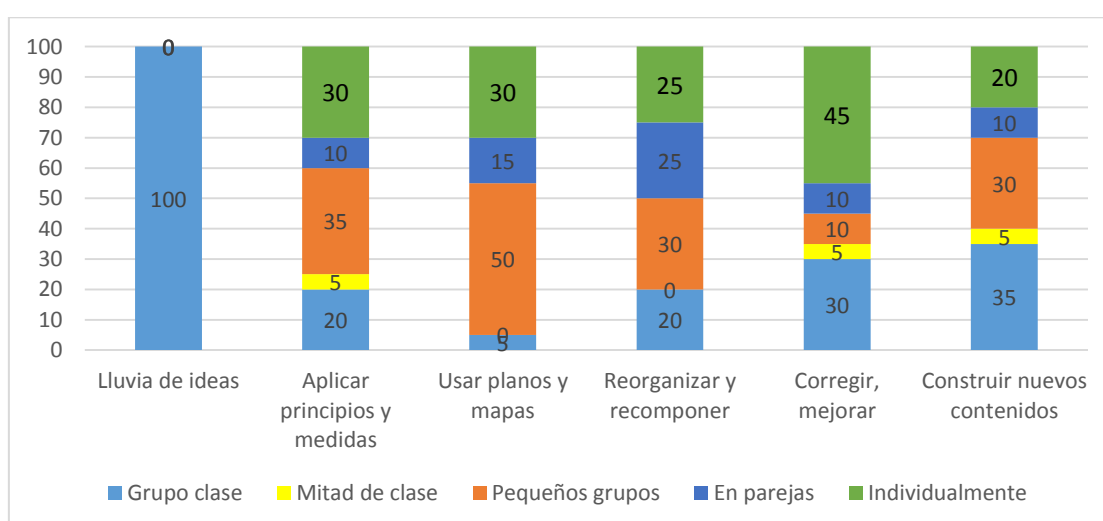


Figura 152. Frecuencia agrupamientos en actividades CLIL en el aula según la posesión del título bilingüe, -docentes que sí lo tienen-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los maestros que no tienen esta titulación, se apuesta por el agrupamiento en pequeños grupos en la aplicación de principios (31%) y el uso de planos y mapas (37%) mientras que optan por trabajar con el grupo al completo durante las lluvias de ideas (93%), la reorganización de las tareas (37%) y la construcción de contenidos nuevos (40%). Solo promueven el trabajo individualizado en la corrección de actividades principalmente (43%).

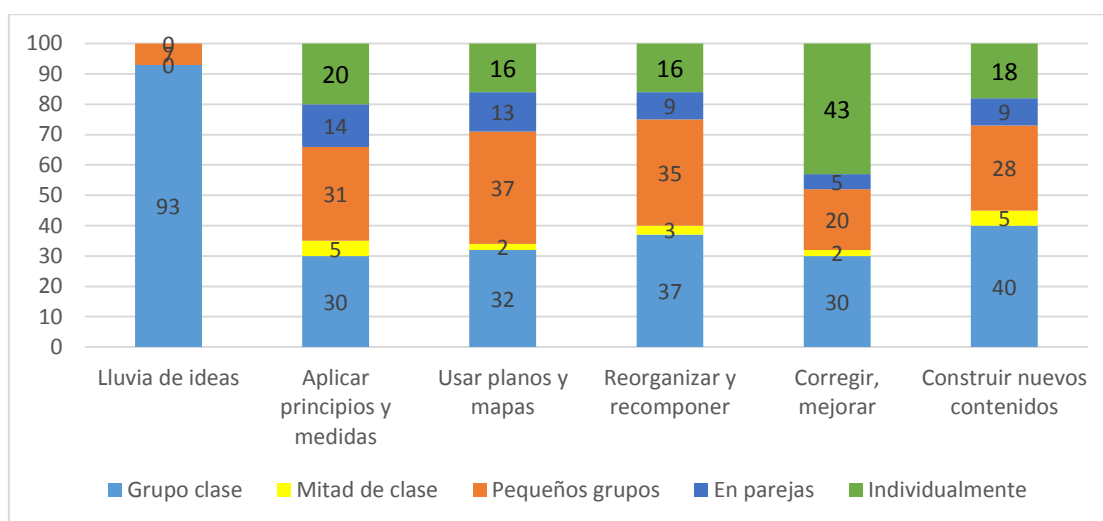


Figura 153. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según la posesión del título bilingüe, -docentes que no tienen el título-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a los agrupamientos CLIL conforme a la condición laboral de los maestros bilingües, se advierte una preferencia tanto por los pequeños grupos como por el trabajo con el grupo al completo en las actividades ligadas a la aplicación de principios, la reorganización, el uso de planos y mapas y la construcción de contenidos nuevos, véase figura inferior.

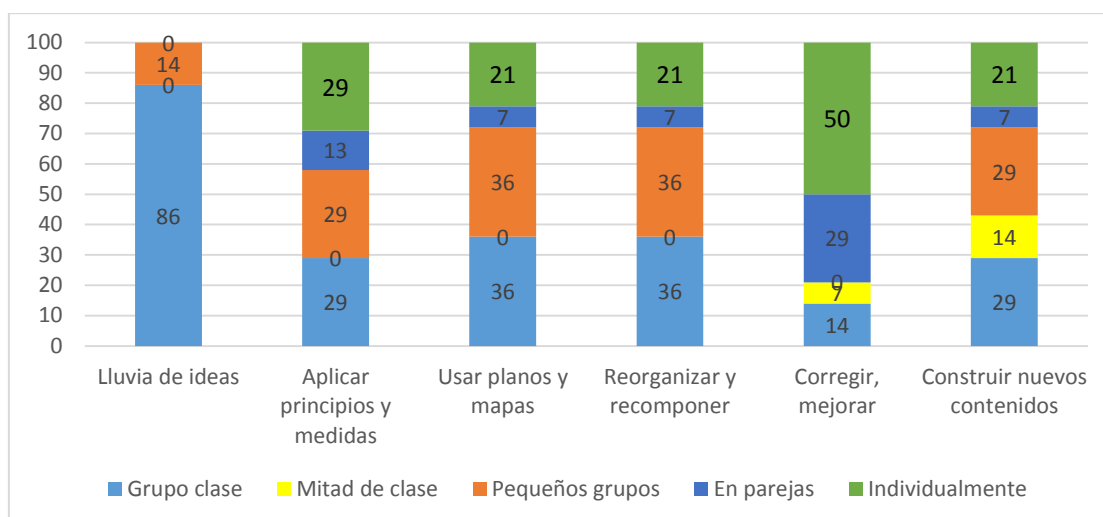


Figura 154. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según la condición laboral, -funcionarios interinos-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas de los funcionarios en prácticas se concentran en dos opciones principales, el trabajo con el grupo al completo y de manera individualizada. La primera alternativa la aplican durante las lluvias de ideas, la aplicación de principios, el uso de planos y mapas y la reorganización y recomposición. Por otra parte, se decantan por la segunda opción en la corrección de tareas y la construcción de nuevos contenidos, véase figura 155.

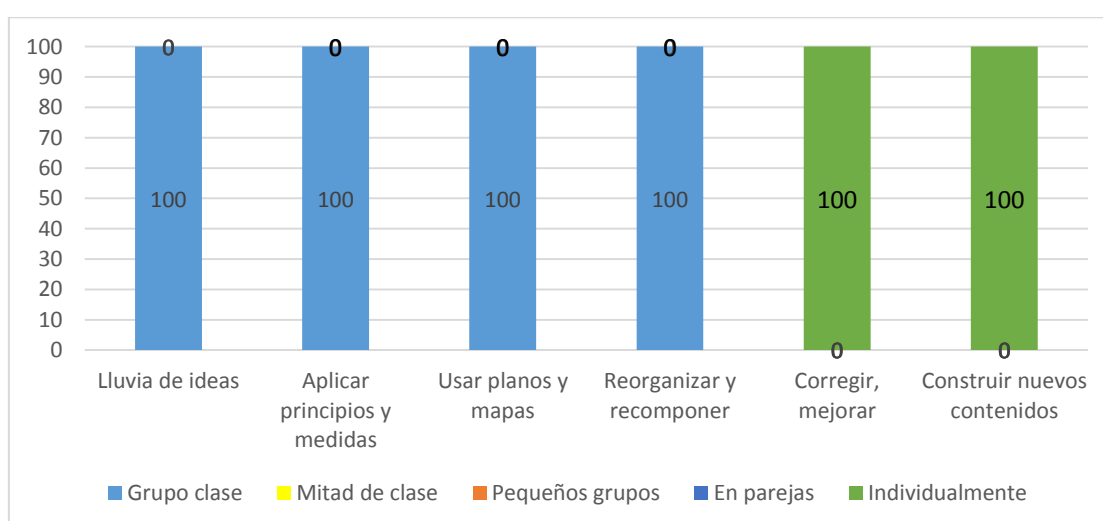


Figura 155. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según la condición laboral del docente, -funcionarios en prácticas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los funcionarios definitivos, se fomenta los agrupamientos en pequeños grupos durante la aplicación de principios y medidas (32%) y el uso de planos y mapas (38%) mientras que prefieren interactuar con el grupo en su conjunto durante las lluvias de ideas (94%), la construcción de nuevos contenidos (44%) y la reorganización de los contenidos en la L2 (35%).

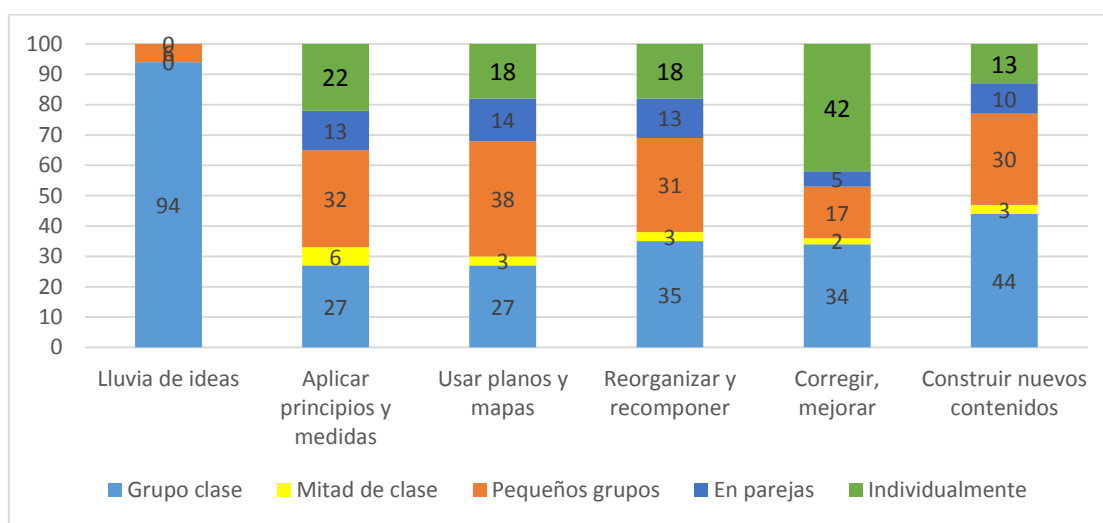


Figura 156. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según la condición laboral del docente, -funcionarios definitivos-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de los maestros concertados optan por el trabajo en pequeños grupos durante el uso de planos y mapas (42%) y la reorganización de la información (48%). Por otro lado, señalan la interacción con todo el grupo para la realización de lluvias de ideas (96%) mientras que prefieren el trabajo individualizado en la corrección de las tareas (42%) y la construcción de contenidos nuevos (38%).

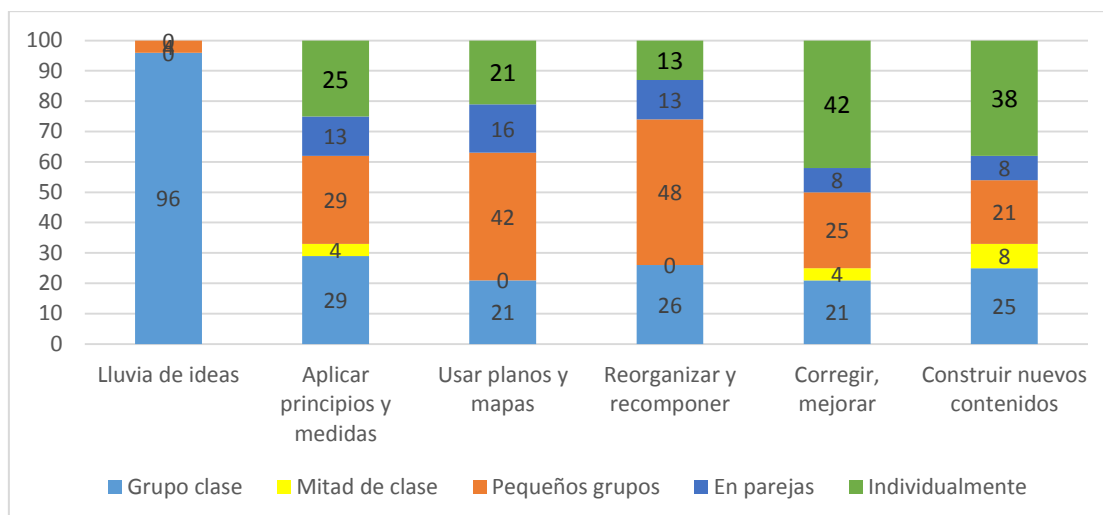


Figura 157. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según la condición laboral del docente, -contratados en centros concertados-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según los años de experiencia en los programas bilingües, se advierte en el subgrupo de los docentes con un año de antigüedad una preferencia por el trabajo con el grupo al completo en la mayoría de las actividades presentadas. Solamente en el uso de planos y mapas y en la corrección de actividades eligen trabajar con los alumnos en pequeños grupos y de forma individual respectivamente.

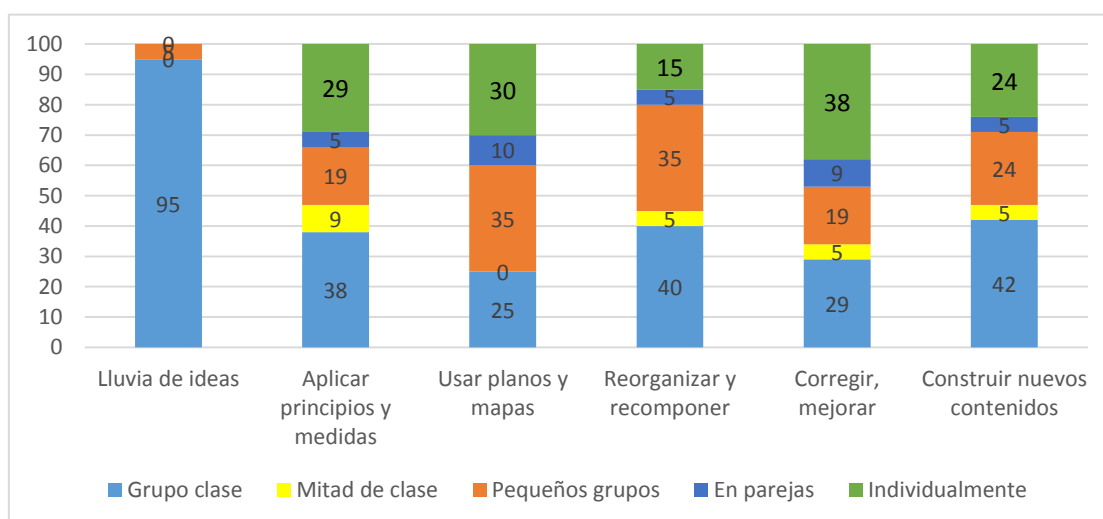


Figura 158. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües, -1 año-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de maestros con 2 años de experiencia, se advierte una predilección por los pequeños grupos en las tareas CLIL salvo durante las lluvias de ideas y la construcción de nuevos contenidos en la L2 en las que optan por trabajar con el grupo al completo, figura 159.

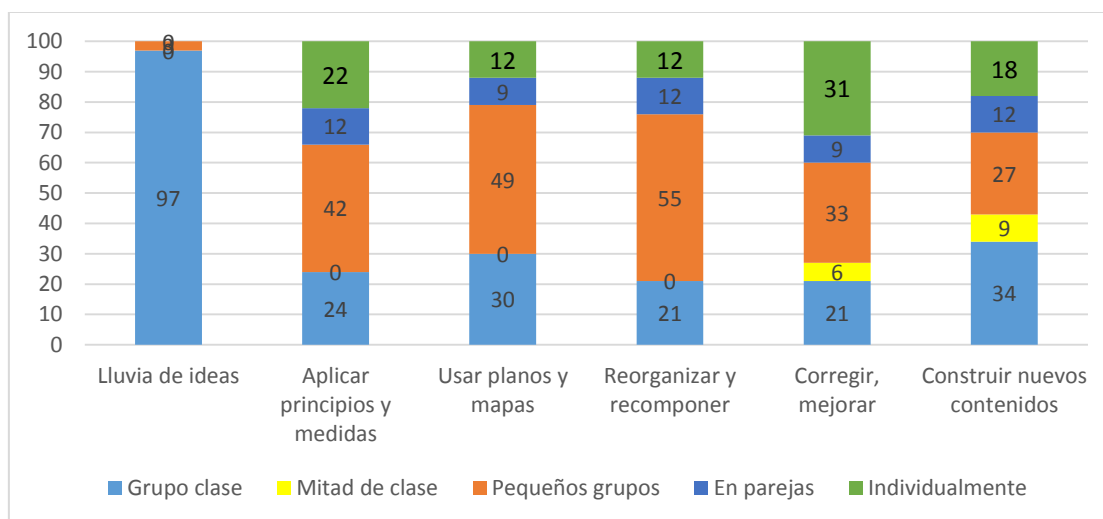


Figura 159. Frecuencia agrupamientos en actividades CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües, -2 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de maestros con 3 años de experiencia en los programas bilingües, se observa la elección de un mayor número de agrupamientos para las actividades CLIL presentadas. En particular, en la aplicación de principios y el uso de planos y mapas los docentes han seleccionado el trabajo en pequeños grupos (30%), en parejas (25%) y de manera individual (25% y 20%) por lo que se observa un reparto más heterogéneo de los agrupamientos en estas tareas. Por el contrario, en la realización de lluvias de ideas han señalado la interacción con todo el grupo principalmente (80%) mientras que en la corrección de tareas prefieren el trabajo individualizado (50%).

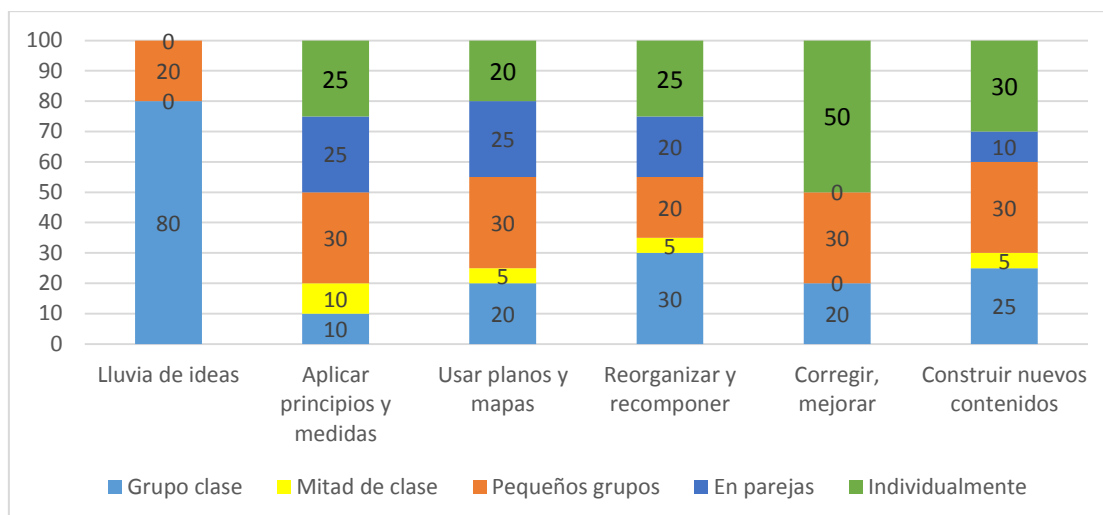


Figura 160. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües, -3 años -, (%). Fuente: Elaboración propia.

Las respuestas de los profesionales con 4 años de experiencia se aglutinan en tres agrupamientos, a saber, el trabajo con el grupo al completo, en pequeños grupos e individualmente. El primer agrupamiento es el seleccionado para las lluvias de ideas (95%), la reorganización de contenidos (35%) y la construcción de contenidos nuevos (45%). El segundo agrupamiento ha sido elegido para la aplicación de principios y medidas (40%) y el uso de planos y mapas (35%) mientras que el tercero lo han señalado para la corrección de tareas (65%).

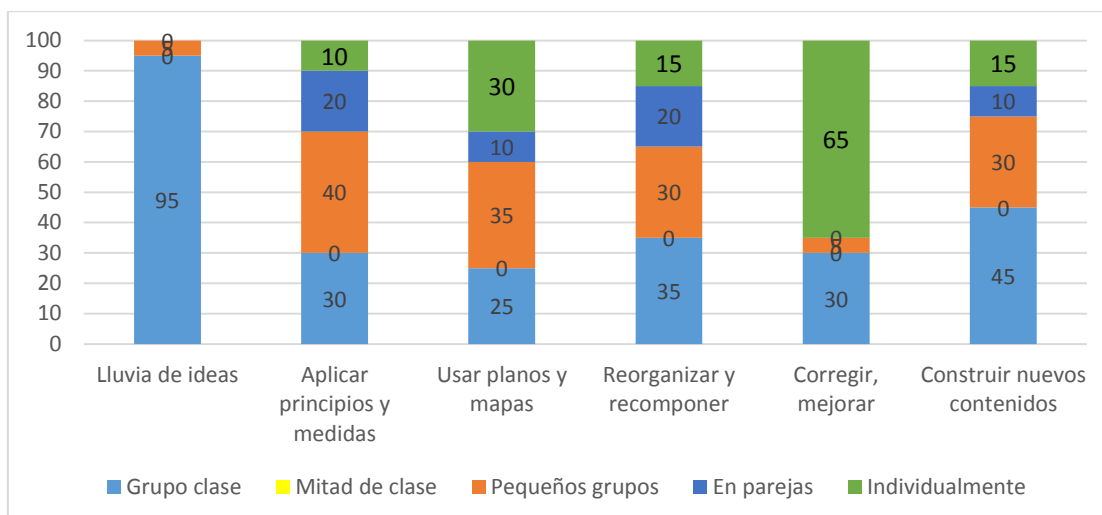


Figura 161. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües, -4 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de docentes con 5 años de experiencia, se opta por la realización de actividades con el conjunto del alumnado, pues en todas las opciones planteadas han elegido mayoritariamente esta opción, véase figura 162.

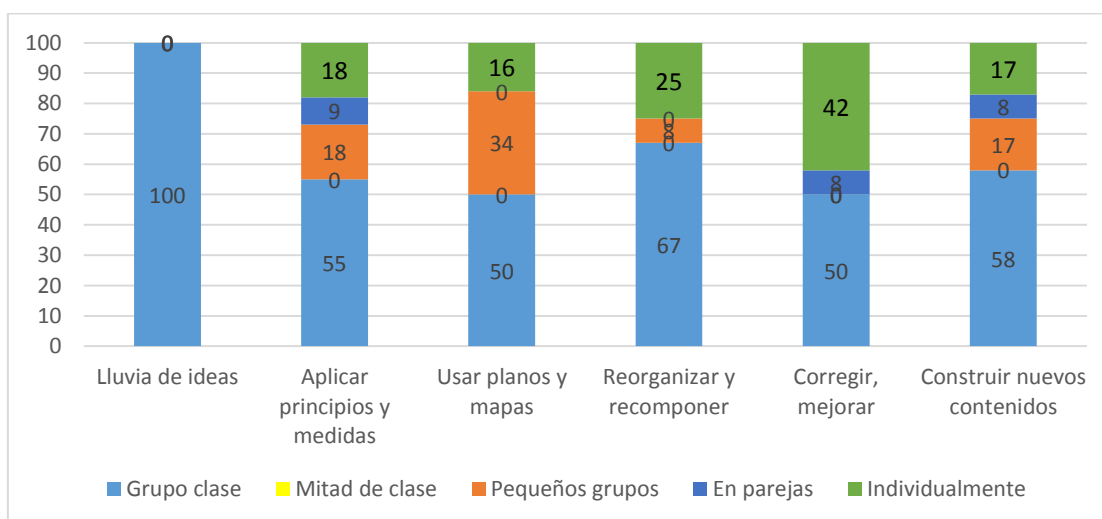


Figura 162. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües, -5 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los maestros con 6 años de experiencia también se aprecia una preferencia por realizar actividades con el grupo al completo, pues en cuatro de las seis tareas

propuestas han elegido mayoritariamente esta opción. Tan solo en la corrección de actividades CLIL y en la construcción de nuevos contenidos han elegido otros agrupamientos, a saber, el trabajo individualizado (50%) y en pequeños grupos respectivamente (50%).

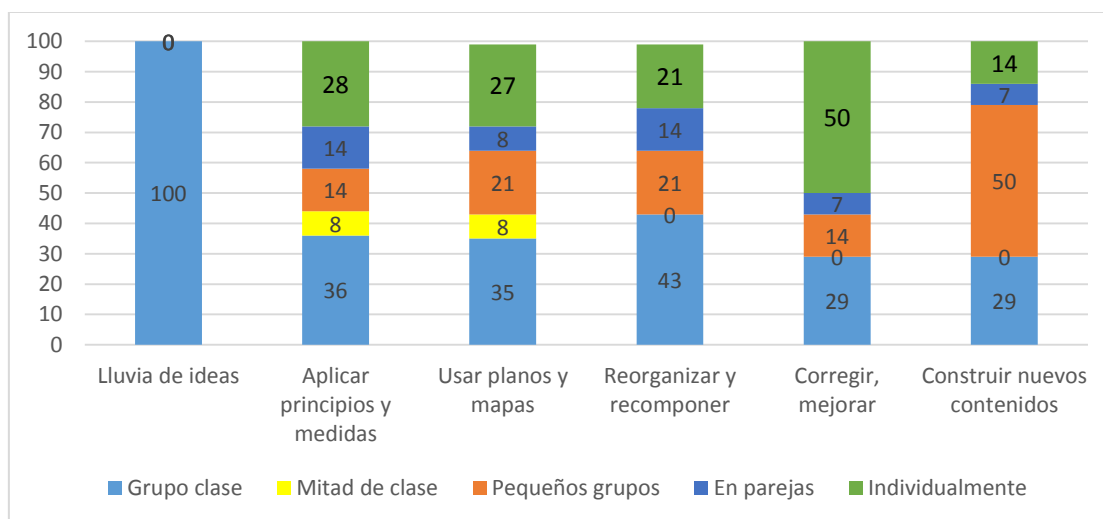


Figura 163. Frecuencia de agrupamientos en actividades CLIL en el aula según los años de experiencia en programas bilingües, -6 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la comarca donde los maestros ejercen su labor profesional, los datos muestran la selección de distintos agrupamientos según la comarca examinada. En el Altiplano optan por los agrupamientos en pequeños grupos y con el grupo al completo como principales distribuciones espaciales del alumnado en el aula mientras que en Alto Guadalentín prefieren interactuar con el grupo al completo principalmente salvo en la aplicación de principios (46%) y el uso de planos y mapas (60%) en los que optan por el trabajo en pequeños grupos, figuras 164 y 165.

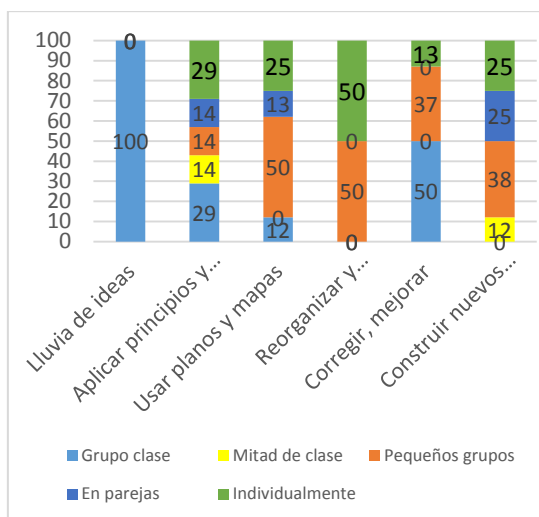


Figura 164. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Altiplano-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

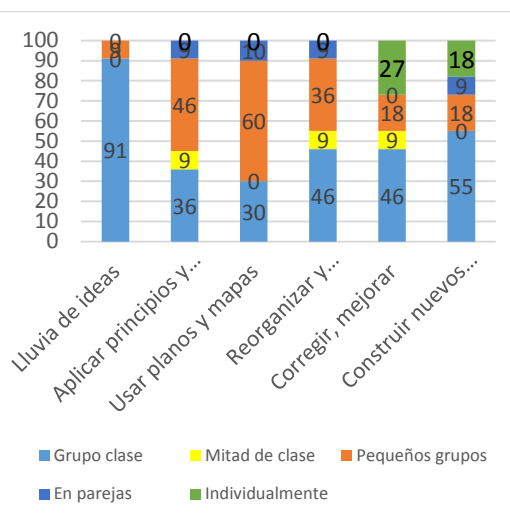


Figura 165. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Alto Guadalentín-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en la comarca del Bajo Guadalentín se observa una preferencia por los pequeños grupos en tres de las seis tareas planteadas mientras que en el Campo de Cartagena prefieren el trabajo individualizado en otras tres actividades CLIL, a saber, la corrección de tareas, la construcción de nuevos contenidos y la aplicación de principios, figuras 166 y 167.

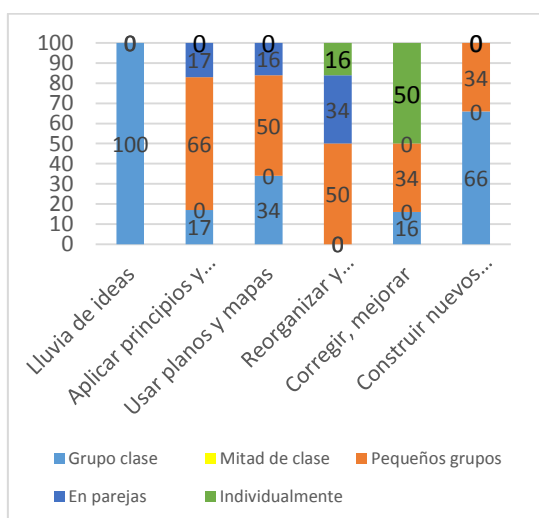


Figura 166. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Bajo Guadalentín-, (%).

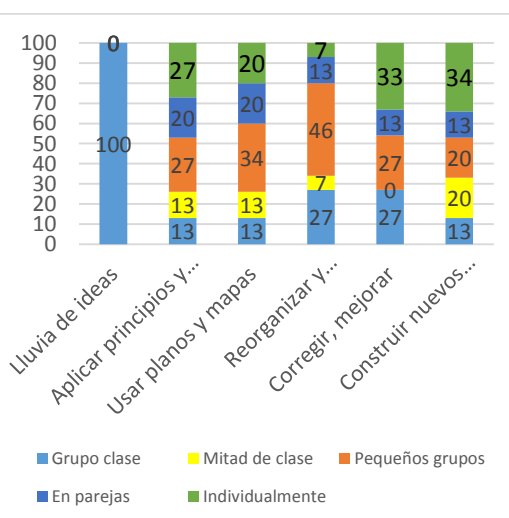


Figura 167. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Campo de Cartagena-, (%).

aula según comarcas, -Bajo Guadalentín-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

aula según comarcas, -Campo de Cartagena-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

En la Huerta de Murcia se aprecia al igual que en la comarca del Alto Guadalentín una predilección del profesorado por interactuar con todo el grupo de alumnos en la mayoría de las actividades planteadas mientras que en la comarca del Mar Menor los maestros eligen el agrupamiento en parejas como modo de distribuir al alumnado en el aula a la hora de usar planos y mapas y aplicar medidas mientras que optan por el trabajo individualizado en la reorganización de la información y la corrección de actividades CLIL, figuras 168 y 169.

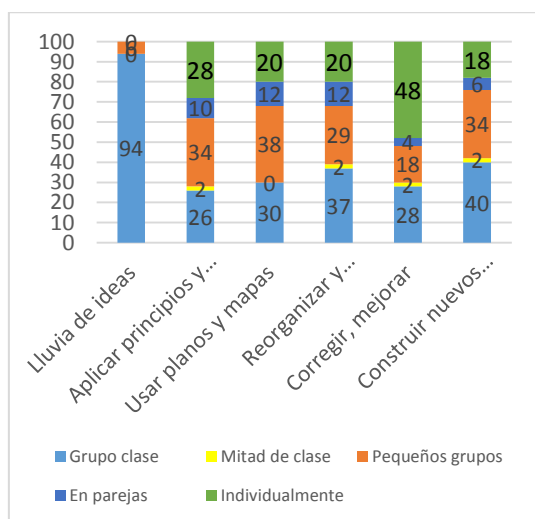


Figura 168. Tipos de agrupamientos CLIL en el

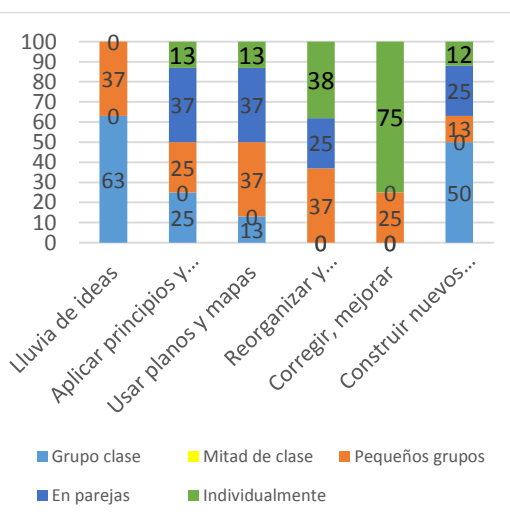


Figura 169. Tipos de agrupamientos CLIL

aula según comarcas, -Huerta de Murcia-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

en el aula según comarcas, -Mar Menor-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

En la comarca del Noroeste escogen el trabajo individualizado como primera opción a la hora de programar los agrupamientos en las clases de *Science* y/o *Social Science* mientras que en la comarca denominada Oriental los docentes CLIL anteponen el trabajo con el grupo al completo al resto de agrupamientos planteados.

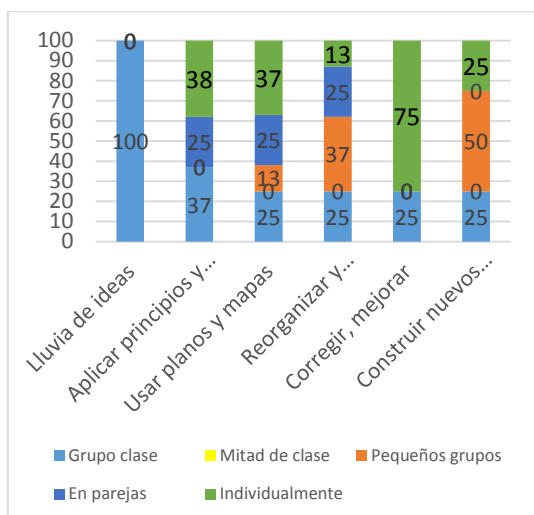


Figura 170. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Noroeste-, (%).

Fuente: Elaboración propia

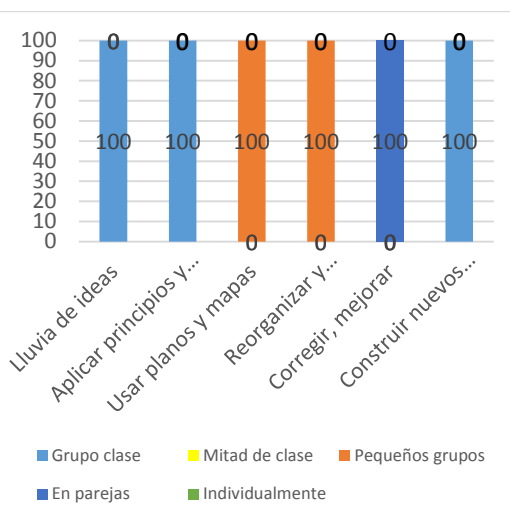


Figura 171. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Oriental-, (%). Fuente:

Elaboración propia.

En las comarcas denominadas Río Mula y Valle de Ricote, encontramos una tendencia similar a la hallada en la comarca Oriental, pues han seleccionado la interacción con todos los alumnos del grupo como agrupamiento más frecuente en la mayoría de las tareas planteadas, figuras 172 y 173.

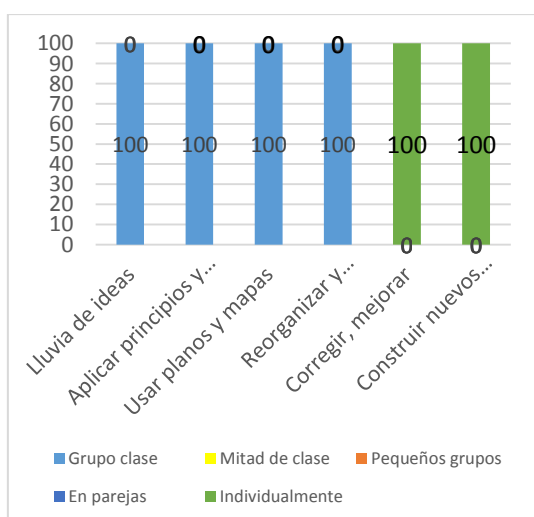


Figura 172. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas,

-Valle de Ricote-, (%).

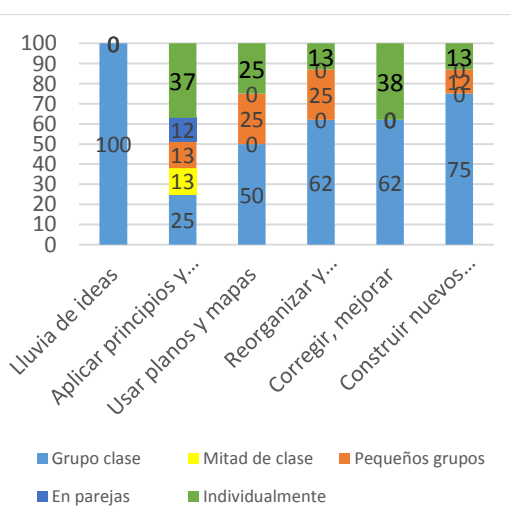


Figura 173. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Río Mula-, (%).

-Río Mula-, (%).

-Río Mula-, (%). Fuente: Elaboración propia. de Ricote-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En la Vega Alta del Segura los maestros optan mayoritariamente por los pequeños grupos a la hora de usar planos y mapas (60%) y construir nuevos contenidos en la L2 (60%) mientras que escogen trabajar con el grupo al completo en el resto de tareas salvo en la corrección de actividades cuya realización la desarrollan de manera individualizada preferentemente (60%). En la Vega Media del Segura eligen interactuar con todos los alumnos principalmente durante las lluvias de ideas (100%), la reorganización de contenidos (71%) y la construcción de contenidos nuevos (43%).

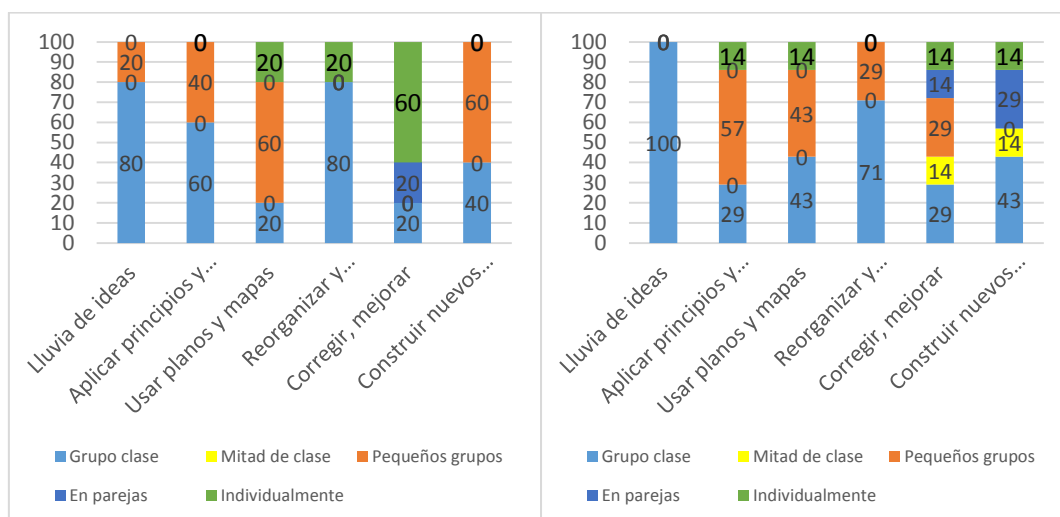


Figura 174. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Vega Alta del Segura- (%). Fuente: Elaboración propia.

Figura 175. Tipos de agrupamientos CLIL en el aula según comarcas, -Vega Media del Segura-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En función del número de horas de formación en CLIL, los profesionales de la enseñanza han emitido respuestas diferentes como se aprecia en las figuras inferiores. De este modo, el colectivo de docentes con menor número de horas de formación elige trabajar con el grupo de alumnos al completo en cuatro de las seis actividades presentadas mientras que el subgrupo de maestros entre 20 y 60 horas de formación en CLIL antepone los agrupamientos en pequeños grupos en tres de las seis, figuras 176 y 177.

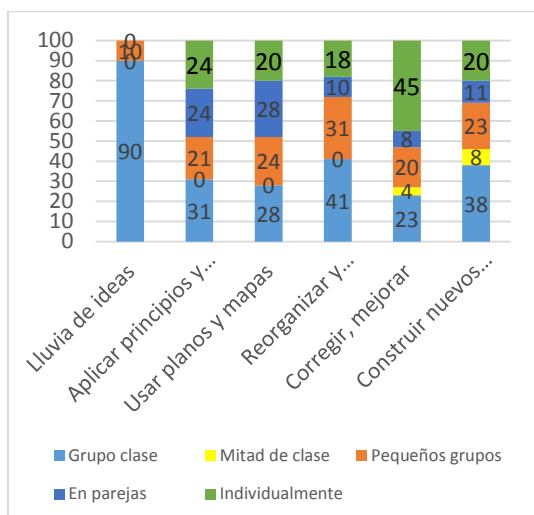


Figura 176. Tipos de agrupamientos según horas de formación CLIL -de 0 a 20 horas- (%). Fuente: Elaboración propia.

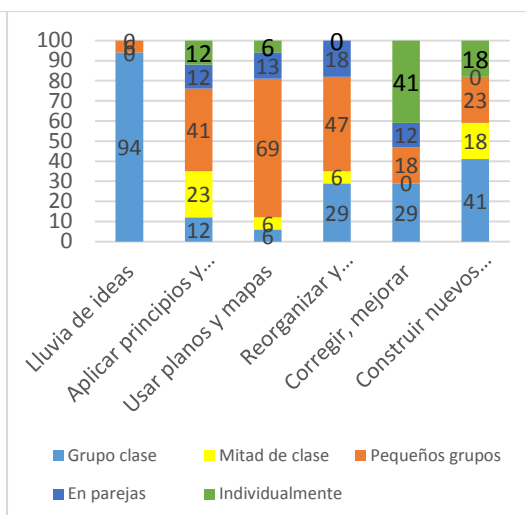


Figura 177. Tipos de agrupamientos horas de formación CLIL, -de 20 a 60 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

El conjunto de docentes entre 60 y 120 horas de formación en CLIL se decanta tanto por el trabajo individualizado como por el desarrollo de actividades en pequeños grupos en cuatro de las seis tareas presentadas mientras que entre los maestros con hasta 200 horas de formación existe una preferencia por los pequeños grupos en la mitad de las tareas propuestas, figuras 178 y 179.

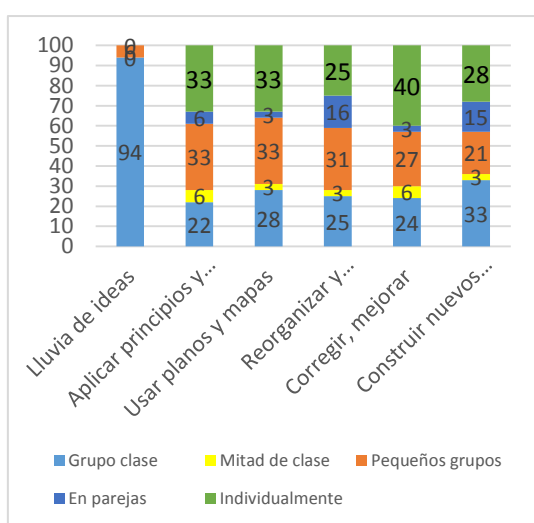


Figura 178. Tipos de agrupamientos según horas de formación CLIL -de 60 a 120 horas- (%).

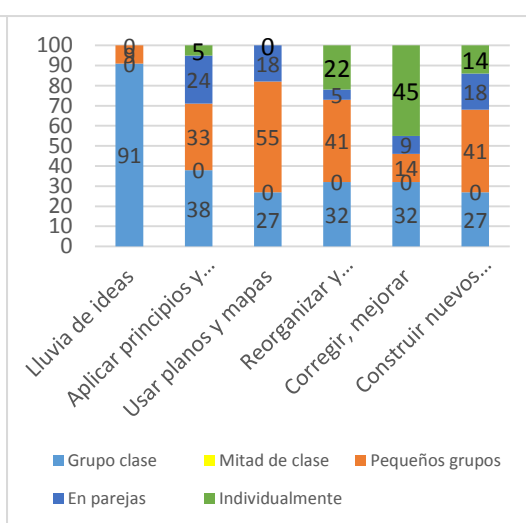


Figura 179. Tipos de agrupamientos según horas de formación CLIL -de 120 a 200 horas- (%).

de formación CLIL, -de 60 a 120 horas-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

según horas de formación CLIL, -de 120 a 200 horas-,

(%).Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, el grupo con mayor formación en CLIL favorece el trabajo con el grupo de alumnos al completo en todas las tareas sugeridas salvo en la corrección de actividades cuya realización se plantea de forma individual por el profesorado bilingüe, figura 180.

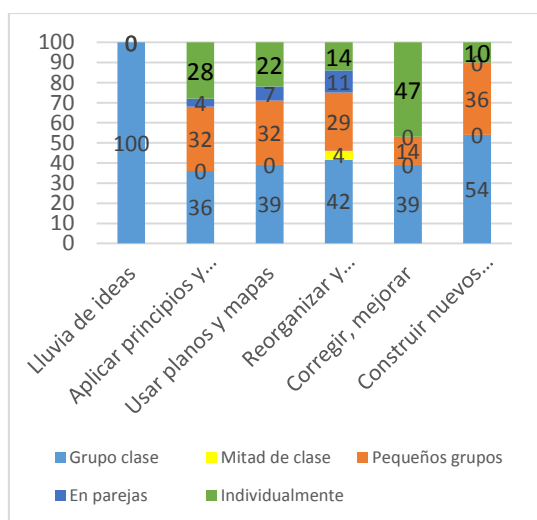


Figura 180. Tipos de agrupamientos según horas

de formación CLIL, -más de 200 horas-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los años de experiencia docente, los maestros con menor experiencia distribuyen sus respuestas entre dos opciones principales, los pequeños grupos y el grupo al completo, a excepción de la corrección de tareas en las que señalan el trabajo individualizado como agrupamiento más frecuente para su realización (44%). Por otro lado, los maestros entre 6 y 11 años de experiencia promueven el trabajo con el grupo al completo como pauta metodológica en cuatro de las seis tareas planteadas salvo

en la corrección de tareas y en el uso de planos y mapas en las que fomentan el trabajo individualizado y los pequeños grupos respectivamente, figuras 181 y 182.

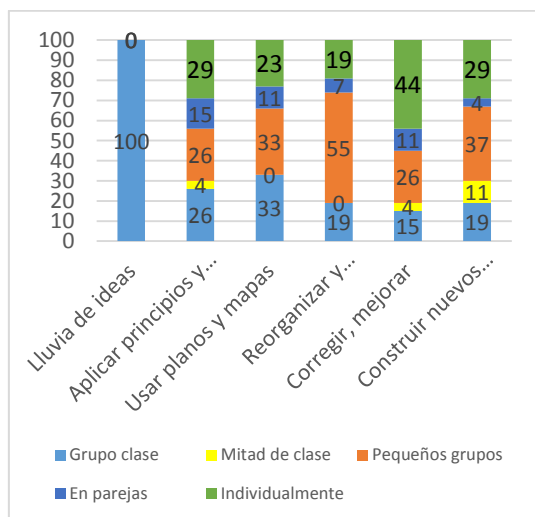


Figura 181. Tipos de agrupamientos según los años de experiencia docente, -de 1 a 5 años-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

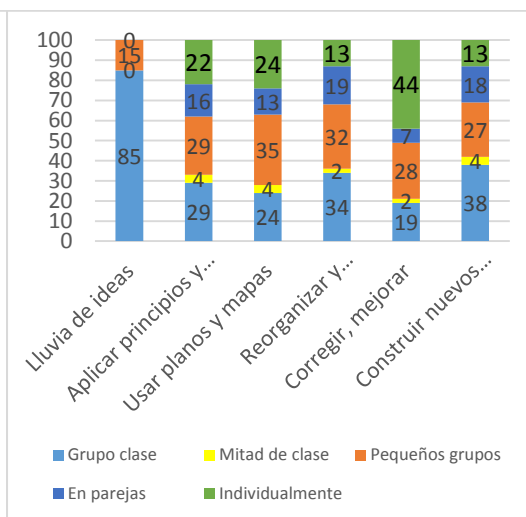


Figura 182. Tipos de agrupamientos según los años de experiencia docente-de 6 a 11 años-, (%).

Fuente: Elaboración propia.

En los subgrupos de mayor antigüedad, los docentes apuestan por la interacción con el grupo de alumnos al completo en la mayoría de las actividades propuestas salvo en la aplicación de principios y en el uso de planos y mapas. En la realización de tareas de aplicación los docentes entre 12 y 20 años de experiencia promueven la organización del alumnado en pequeños grupos (42%) mientras que el otro colectivo opta por el trabajo individualizado (36%). En lo que respecta al uso de planos y mapas, los docentes de ambos subgrupos fomentan el trabajo en pequeños grupos (50% y 30%).

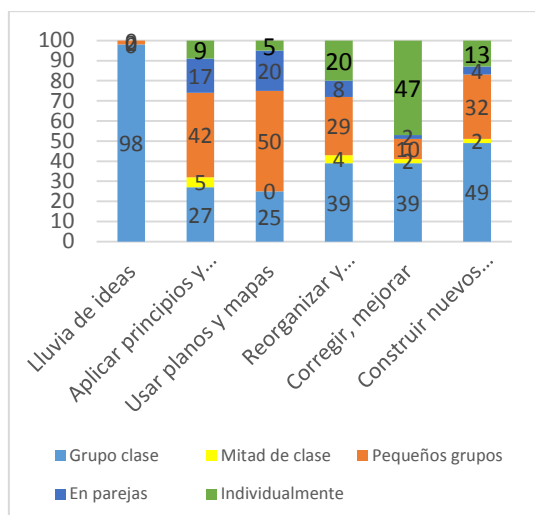


Figura 183. Tipos de agrupamientos según los años de experiencia docente -de 12 a 20 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

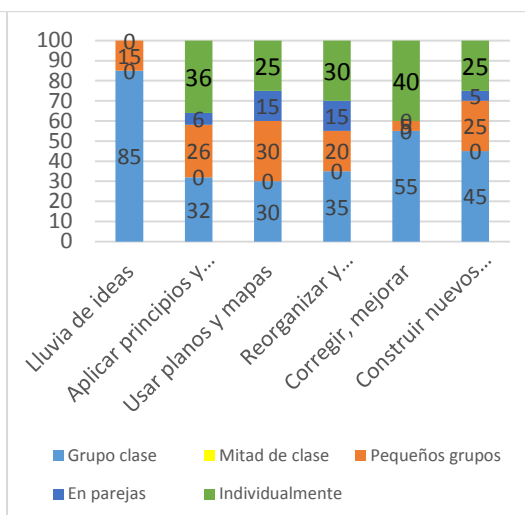


Figura 184. Tipos de agrupamientos según los años de experiencia docente, -de 20 a 30 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Después de estudiar los resultados sobre los agrupamientos CLIL en el aula, aplicamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el fin de averiguar la existencia de relaciones significativas entre las distintas variables, -las dependientes “agrupamientos de alumnos durante la lluvia de ideas”, “agrupamientos de alumnos durante la aplicación de principios y medidas”, “agrupamientos de alumnos en el uso de planos y mapas”, “agrupamientos de alumnos durante la corrección y mejora”, “agrupamientos de alumnos durante la construcción de nuevos contenidos” y “agrupamientos de alumnos durante la creación de contenidos” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Los resultados de las dos pruebas imposibilitan el rechazo de la hipótesis nula (p es igual o mayor que el nivel de significación establecido en 0,05). Por lo tanto, no se han hallado diferencias significativas entre los participantes a la hora de planificar los agrupamientos durante las lluvia de ideas y el sexo de los docentes ($U=$

1192; $p > .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U = 984$; $p > .05$), el tipo de centro donde trabajan ($U = 1255$; $p > .05$), la condición laboral ($H = 3,82$; $p > .05$), la experiencia docente ($H = 3,04$; $p > .05$), el nivel competencial en inglés ($H = ,97$; $p > .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H = 4,01$; $p > .05$), el número de horas de formación en CLIL ($H = 3,96$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H = 18,47$; $p > .05$). Estos resultados son similares a los calculados en el resto de agrupamientos organizados por los maestros participantes de este estudio.

No se han encontrado diferencias significativas entre las variables citadas con anterioridad por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Objetivo 4.11 Especificar la frecuencia de uso de los principales instrumentos de evaluación en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al tipo de instrumentos de evaluación usados en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

De acuerdo a los datos examinados, se aprecia un uso mayoritario de las tareas en clase como medio idóneo para evaluar los contenidos de *Science* y/o *Social Science*. En concreto, un 86% de los maestros las usan bastante o mucho para este propósito. En segundo lugar, los exámenes escritos seguidas de las exposiciones orales son las pruebas

preferidas para medir el rendimiento de los alumnos, ya que dos de cada tres maestros así lo han señalado. Por último, los cuadernos y las pruebas de elección múltiple son utilizados en menor grado que las herramientas anteriores.

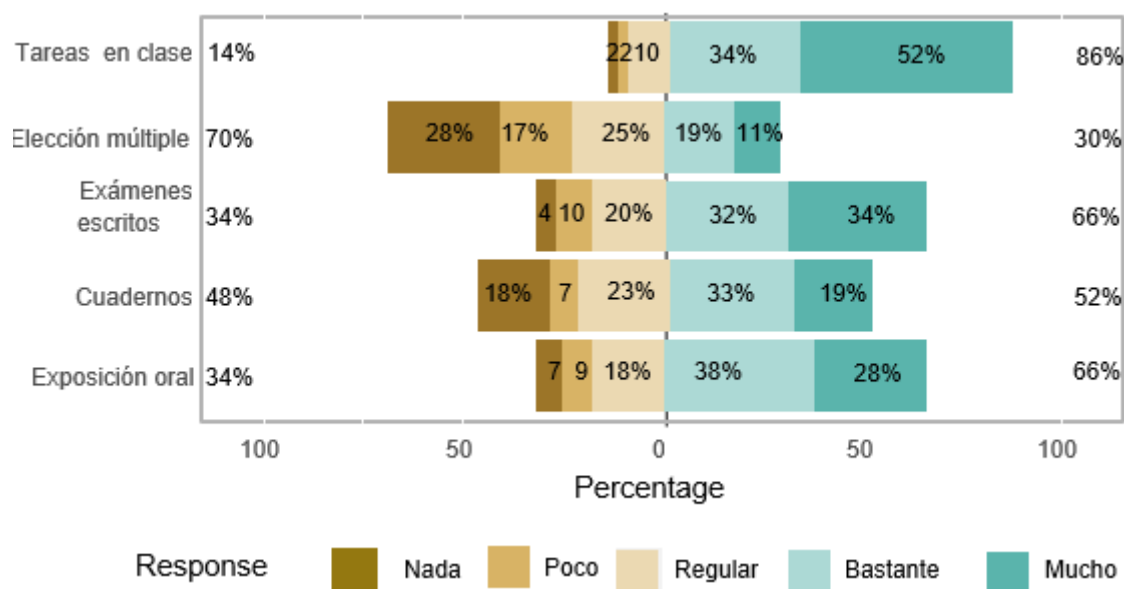


Figura 185. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al nivel competencial en la L2, se advierte cómo un 86% de los docentes con nivel B2 prefieren bastante o mucho las tareas en clase a la hora de evaluar a sus alumnos mientras que un 66% opina lo mismo en relación al uso de exámenes escritos y exposiciones orales.

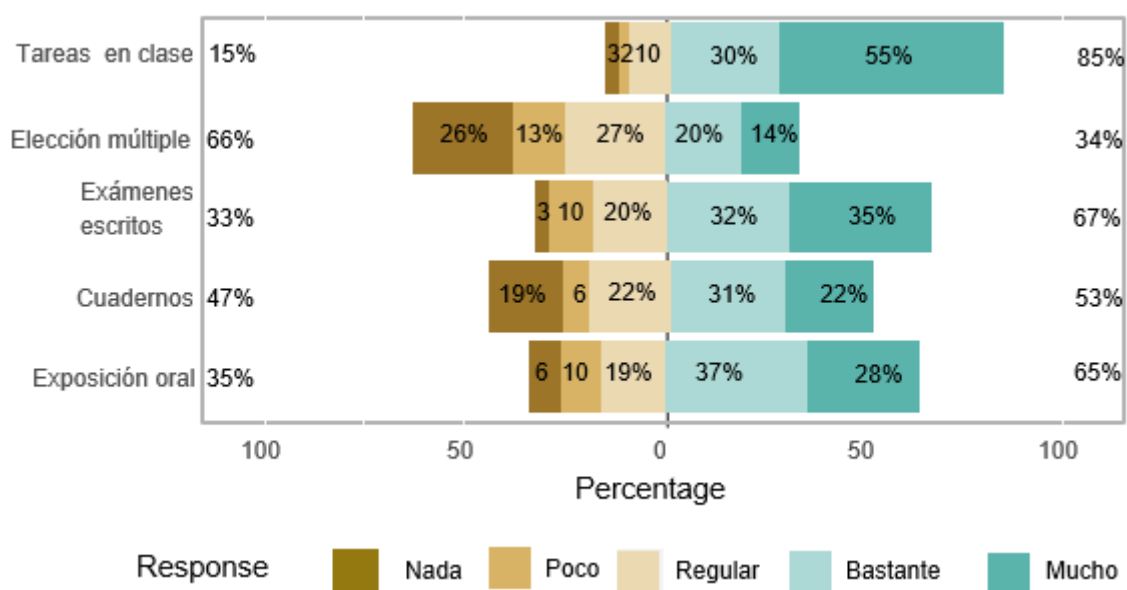


Figura 186. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según nivel de competencia en L2, -B2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Los datos obtenidos en el colectivo de docentes con nivel C1 son muy similares a los registrados en el anterior subgrupo salvo en el empleo de las pruebas de elección múltiple, pues solo un 16% señala usarlas bastante o mucho frente al 34% de los docentes con nivel B2.

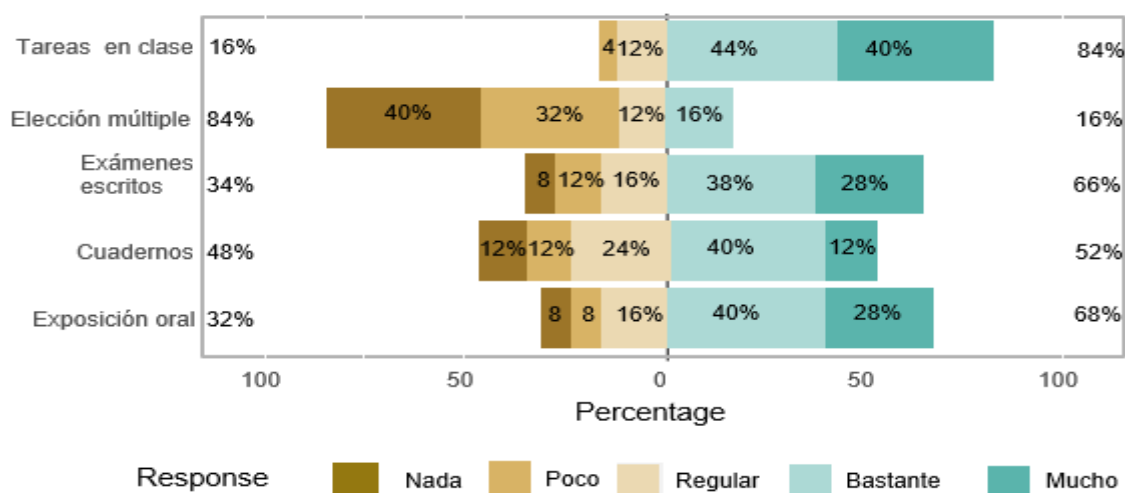


Figura 187. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según nivel de competencia en L2, -C1-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los maestros con nivel C2 existe unanimidad a la hora de evaluar a los alumnos en *Science* y/o *Social Science*, pues todos eligen las tareas en clase para cumplir esta finalidad. En menor medida, prefieren los exámenes escritos y las pruebas de elección múltiple seguidas de los cuadernos y las exposiciones orales (34% en cada opción).

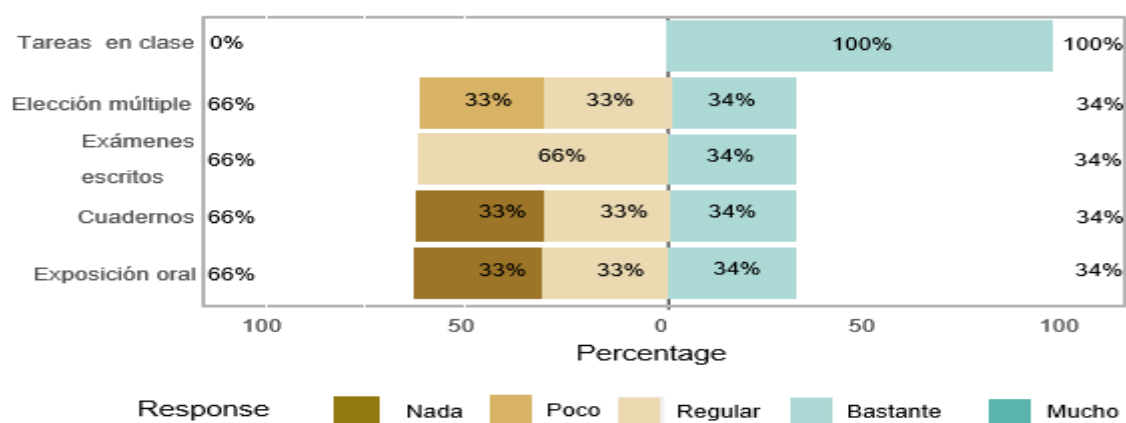


Figura 188. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según nivel de competencia en L2, -C2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de centro educativo donde trabajan los maestros CLIL, se aprecia un empleo más frecuente de los exámenes escritos por parte de los trabajadores de los centros públicos, ya que un tercio los usan bastante y un 38% mucho. Estos porcentajes son superiores a los señalados por los docentes de los centros concertados, pues solo la mitad de este colectivo asegura emplearlos con la misma frecuencia. Por otro lado, los maestros de centros concertados afirman utilizar más asiduamente las tareas en el aula como instrumento principal para evaluar los contenidos de *Science* y/o *Social Science*, pues un 93% las utilizan bastante o mucho mientras que solo un 83% de los docentes de los centros públicos asegura emplearlas con una frecuencia similar.

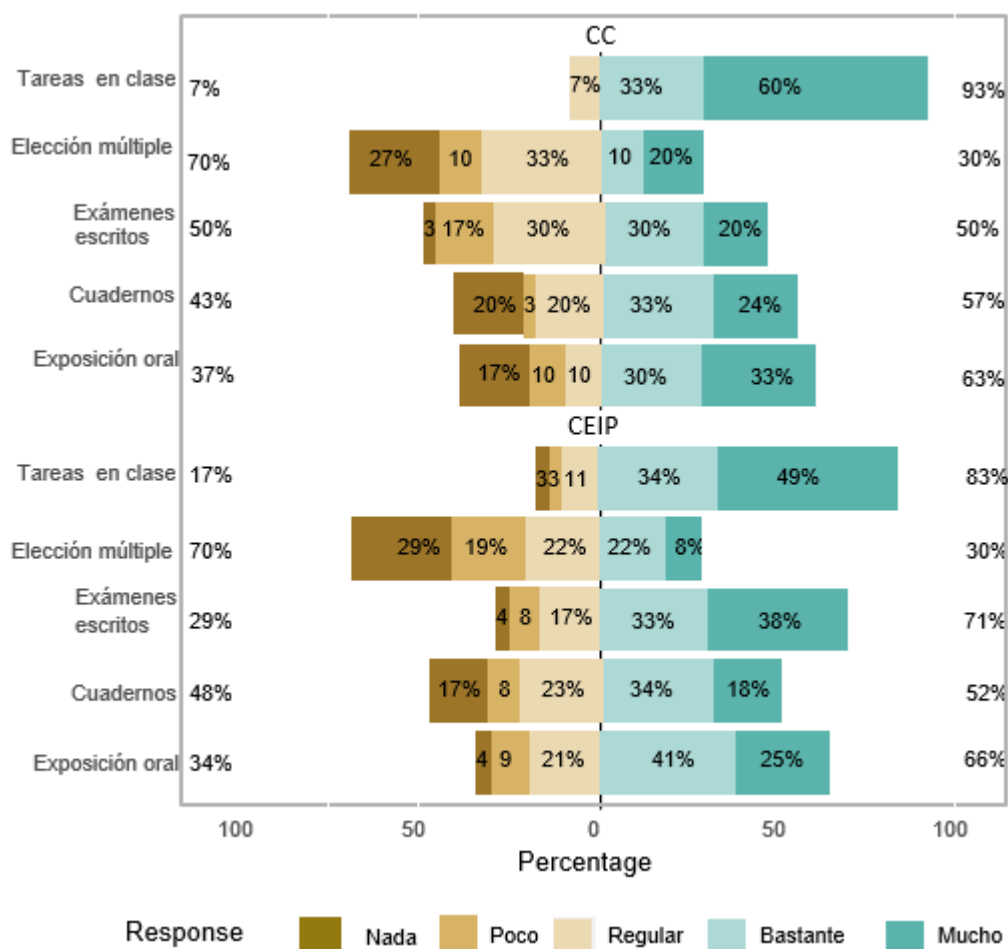


Figura 189. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el tipo de centro educativo, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el sexo de los participantes de este estudio, las maestras bilingües utilizan más a menudo las exposiciones orales como medio para evaluar al alumnado que los maestros, en concreto, el 69% sostiene emplearlas bastante o mucho frente al 53% de los docentes CLIL. Igualmente, el colectivo femenino señala hacer un uso más habitual de los exámenes escritos y los cuadernos de clase como instrumentos para medir el grado de consecución de los objetivos programados para *Science* y/o *Social Science* con más de veinte puntos porcentuales de diferencia en relación a los resultados indicados por el subgrupo de maestros bilingües, véase figura 190.

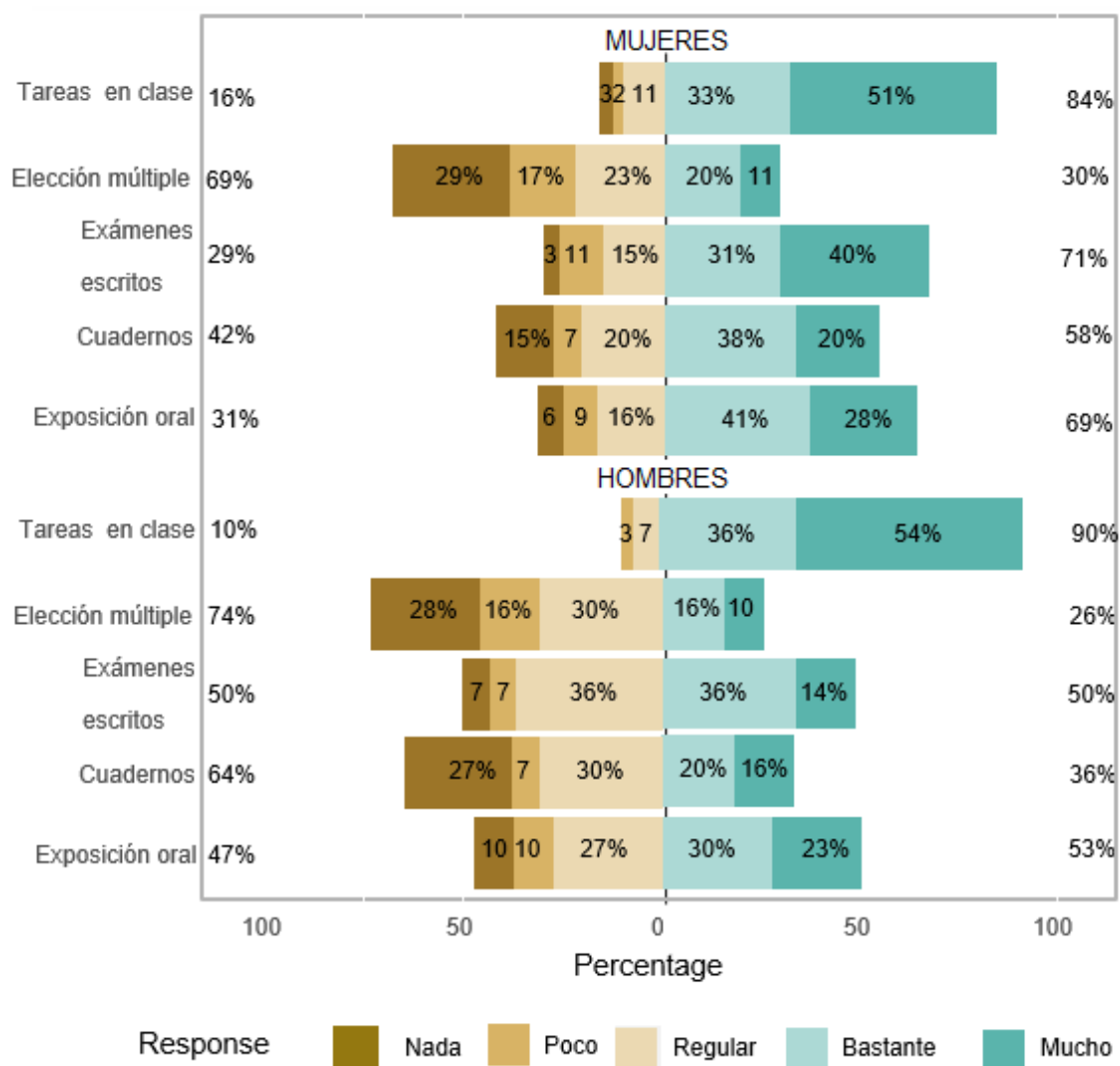


Figura 190. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según el sexo del participante, (%).

Fuente: Elaboración propia.

En función a la posesión del título universitario bilingüe, se observa un empleo más variado y frecuente de los diferentes instrumentos de evaluación por parte de los docentes con la titulación universitaria bilingüe, ya que los porcentajes son superiores en todos los ítems presentados. En particular, la diferencia resulta más notable en el empleo de los cuadernos de clase como instrumento de evaluación, pues el 65% de los docentes con esta certificación lo usan bastante o mucho frente al 50% de los maestros sin esta acreditación universitaria.

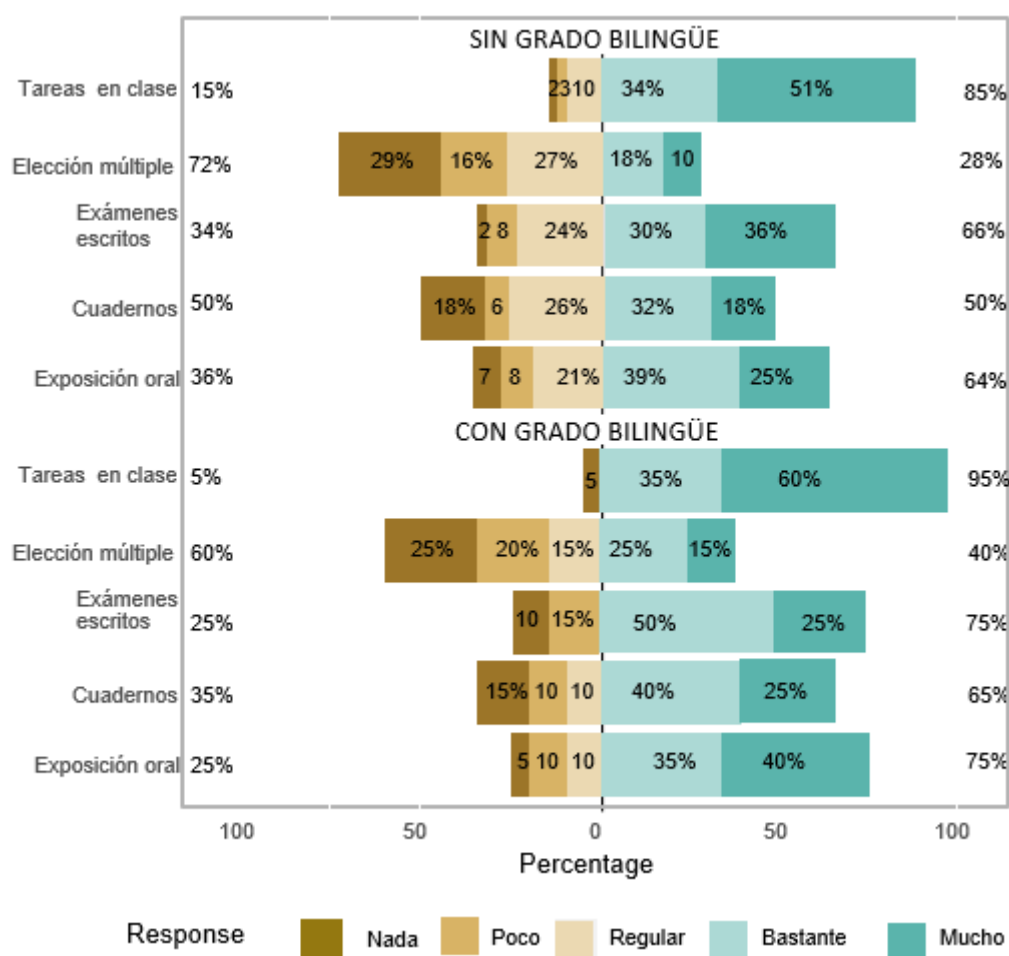


Figura 191. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la posesión del título bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme al número de horas de formación recibidas sobre CLIL, en el subgrupo de 0 a 20 horas de formación se aprecia un empleo menor de las pruebas de elección múltiple como herramienta para evaluar al alumnado bilingüe (22%). Por otra parte, las exposiciones orales y las tareas en clase son las más utilizadas en el aula, pues un 66% y un 80% afirman usarlas bastante o mucho respectivamente.

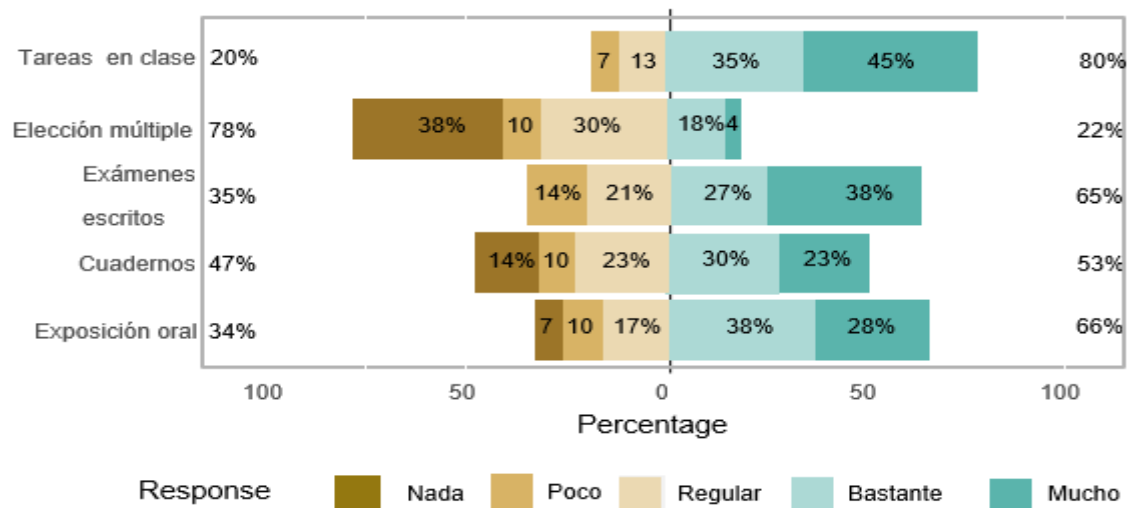


Figura 192. Frecuencia de uso instrumentos de evaluación en el aula según las horas de formación en CLIL,- de 0 a 20 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo que ha recibido entre 20 y 60 horas de formación, las exposiciones orales y las tareas en clase son las herramientas más empleadas para evaluar a los alumnos en estas asignaturas, pues el 70% y 82% aseguran aplicarlas bastante o mucho en su práctica docente. En este subgrupo las pruebas de elección múltiple presentan una frecuencia que supera claramente a la señalada por el colectivo anterior, 46%, pese a ser el instrumento menos aplicado de los presentados.

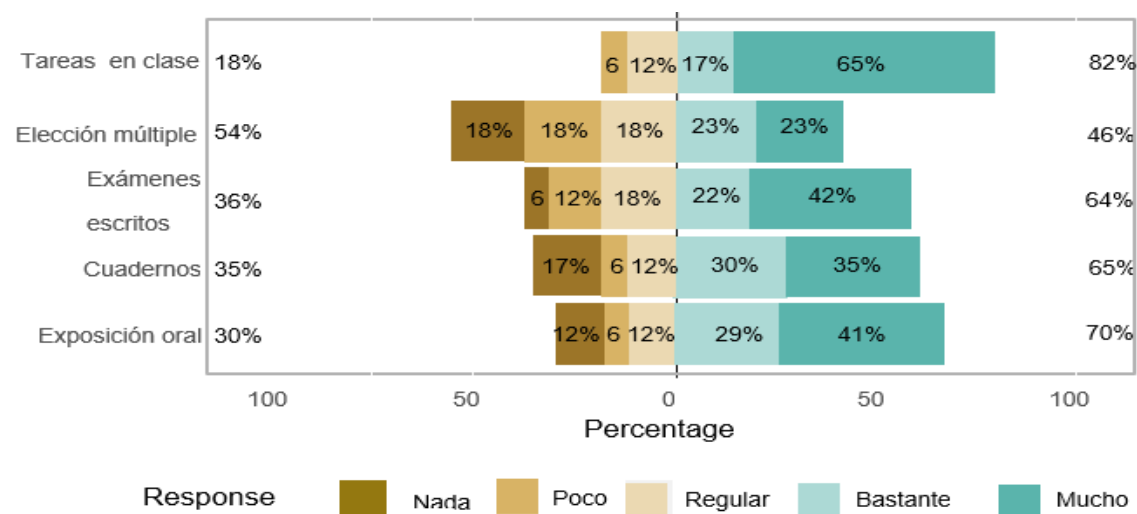


Figura 193. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según horas de formación en CLIL,- de 20 a 60 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de docentes con una formación en CLIL de 60 a 120 horas, las pruebas escritas superan al resto de instrumentos presentados a excepción de las tareas en clase con porcentajes del 67% y 88% entre las franjas de mayor frecuencia.

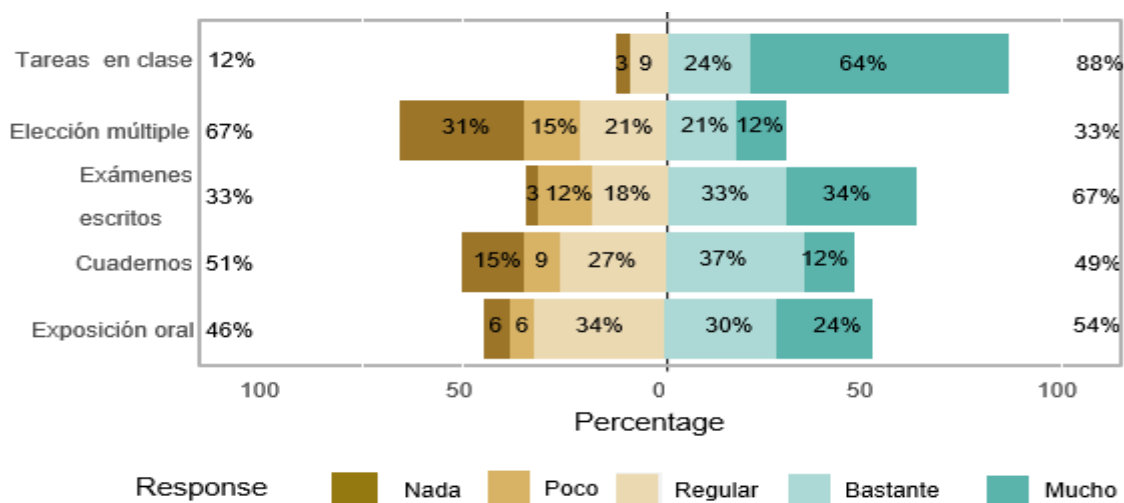


Figura 194. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según horas de formación en CLIL, de 60 a 120 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el conjunto de docentes con una formación en CLIL de 120 a 200 horas, los datos señalan un empleo superior a la media de las exposiciones orales, los exámenes escritos y las tareas en clase con unos porcentajes del 77%, 67% y 75% en las franjas de mayor asiduidad. En consecuencia, se aprecia un manejo de estas herramientas más equilibrado en este colectivo en comparación con el resto de subgrupos, pues las diferencia porcentual en su empleo es más reducida que en los demás colectivos examinados.

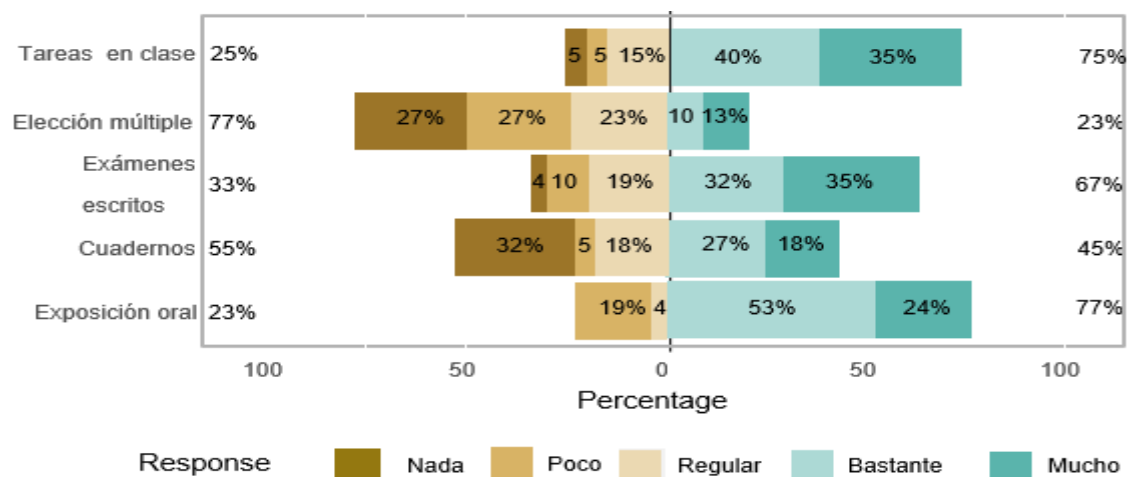


Figura 195. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según horas de formación en CLIL, de 120 a 200 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de docentes con mayor número de horas de formación en CLIL, se evidencia un uso mayoritario de las tareas en clase como principal instrumento evaluativo, ya que el 97% asegura aplicarlas bastante o mucho en las aulas bilingües. Estos datos son los más elevados en contraste con el resto de subgrupos analizados.

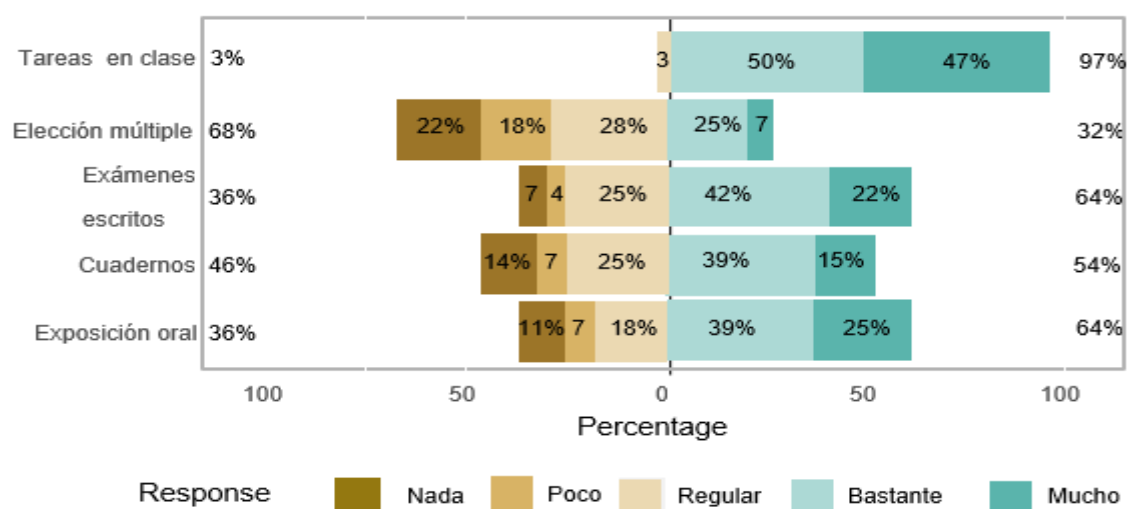


Figura 196. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según horas de formación en CLIL, más de 200 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los años de experiencia en los programas bilingües, los maestros que llevan un año en estos programas señalan un manejo más frecuente de los exámenes

escritos y las tareas en clase como principales instrumentos para evaluar al alumnado CLIL, en concreto, un 71% y un 85% afirman utilizarlos bastante o mucho en su práctica habitual.

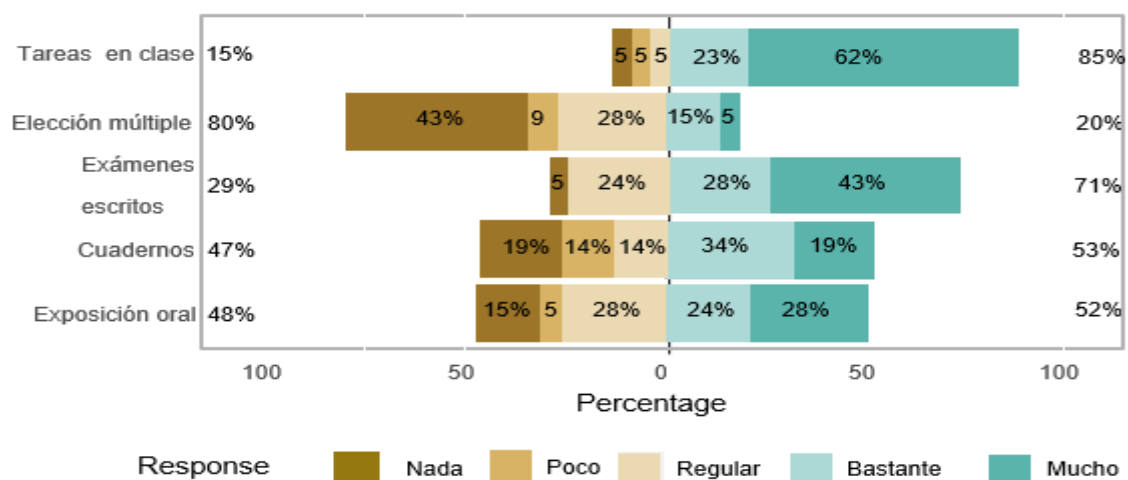


Figura 197. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia bilingüe, - 1 año-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de docentes con 2 años de experiencia, se observa una tendencia a emplear primordialmente las exposiciones orales y las tareas en clase como herramientas para medir el nivel de consecución de los objetivos didácticos en el aula con porcentajes del 67% y 91% entre las franjas de mayor asiduidad. Estos datos contrastan con los del primer colectivo, pues los exámenes escritos es la cuarta opción más elegida para evaluar al alumnado con una diferencia de 29 puntos porcentuales entre ambos subgrupos.

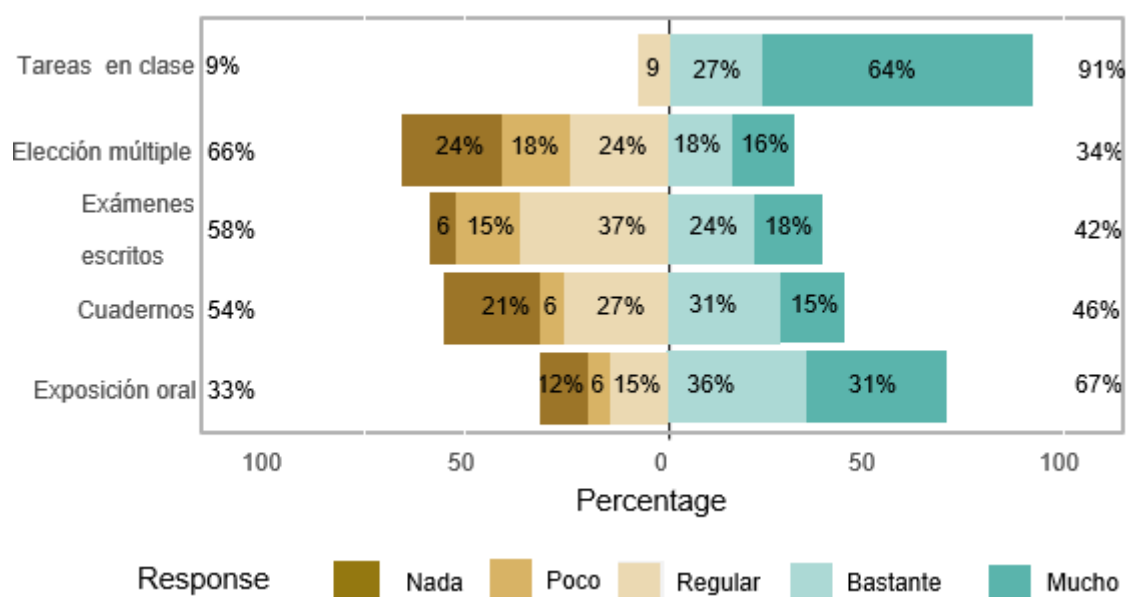


Figura 198. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia bilingüe, - 2 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el conjunto de maestros con 3 años de experiencia en los programas CLIL, los datos indican una utilización más frecuente de las tareas en clase, 80%, los exámenes escritos, 75%, y las exposiciones orales, 70%. En menor medida, se han señalado los cuadernos de clase y las pruebas de elección múltiple como documentos útiles para la recogida de información acerca de los distintos ritmos de aprendizaje del alumnado bilingüe, -véase figura 199-.

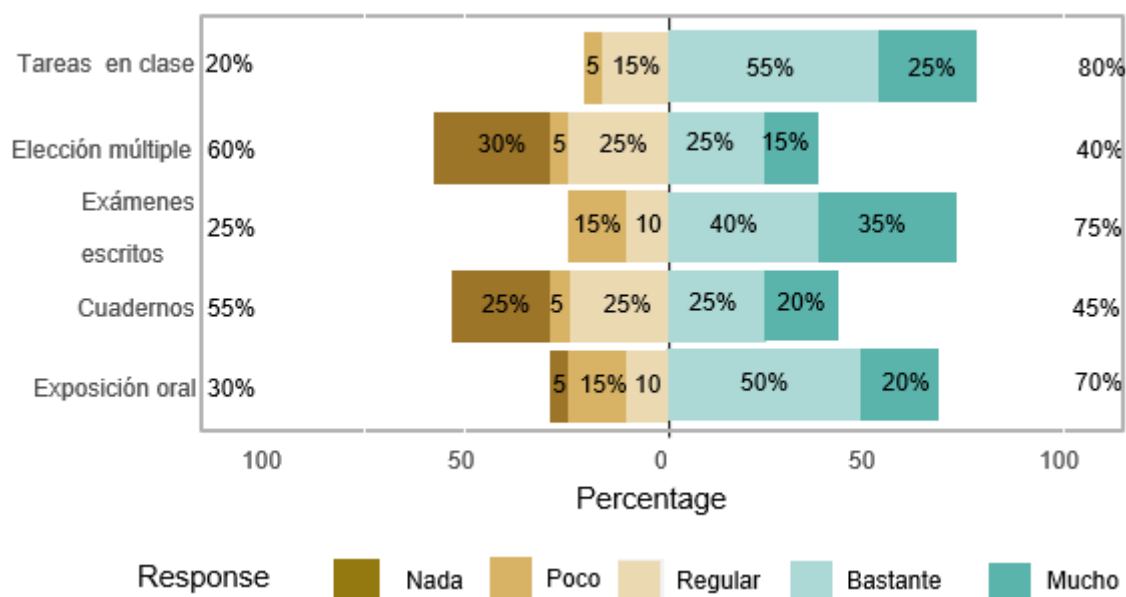


Figura 199. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia bilingüe, - 3 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el conjunto de maestros con 4 años de experiencia en los programas bilingües, se advierte una distribución más proporcional en el uso de los tres primeros instrumentos de evaluación indicados, a saber, las tareas en clase y los exámenes escritos con un 75% de frecuencia habitual y las exposiciones orales con un 70%.

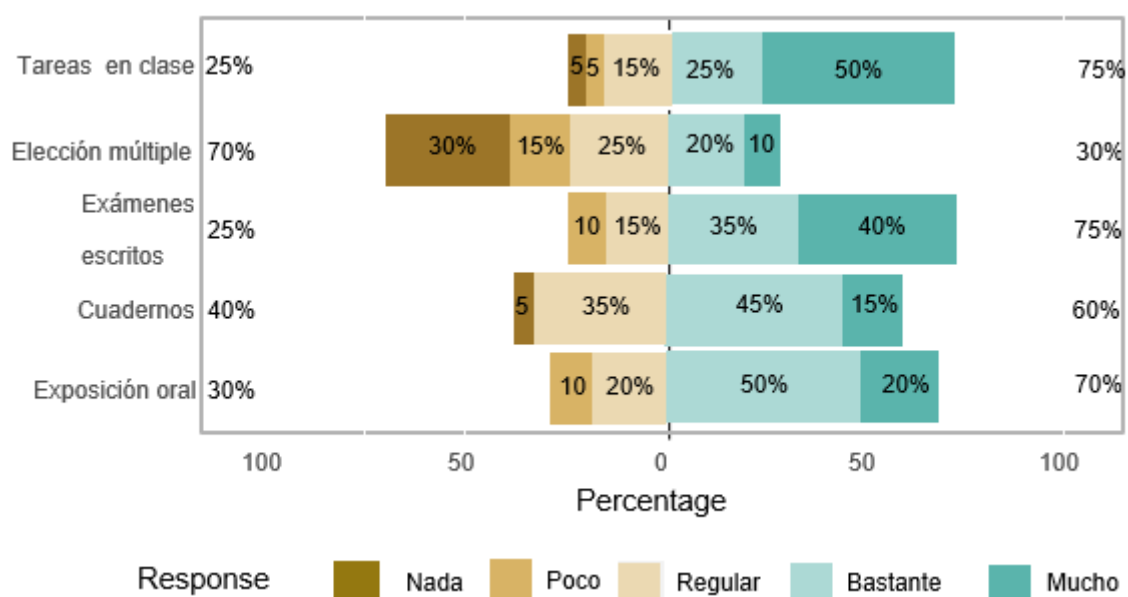


Figura 200. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia bilingüe, - 4 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de maestros con 5 años de experiencia se advierte un uso minoritario de las pruebas de elección múltiple, pues el 17% sostiene utilizarlas bastante o mucho. Este dato contrasta con el resto de instrumentos presentados con porcentajes superiores al 66% en todos los casos.

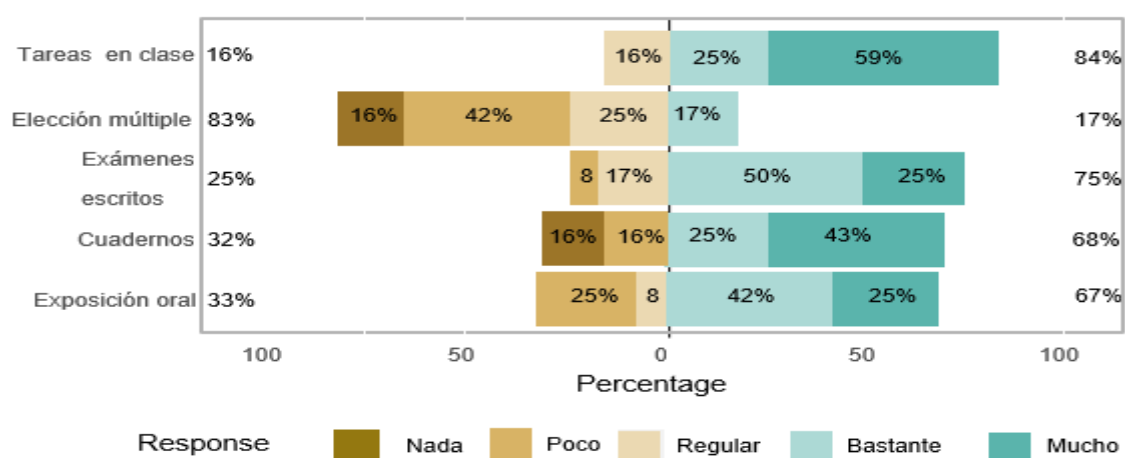


Figura 201. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según años de experiencia bilingüe, - 5 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de docentes con mayor antigüedad en los programas bilingües, los datos muestran una aplicación de pruebas escritas y tareas en clase como principales herramientas evaluativas en las aulas bilingües con porcentajes del 72% y 86% en las franjas de mayor frecuencia.

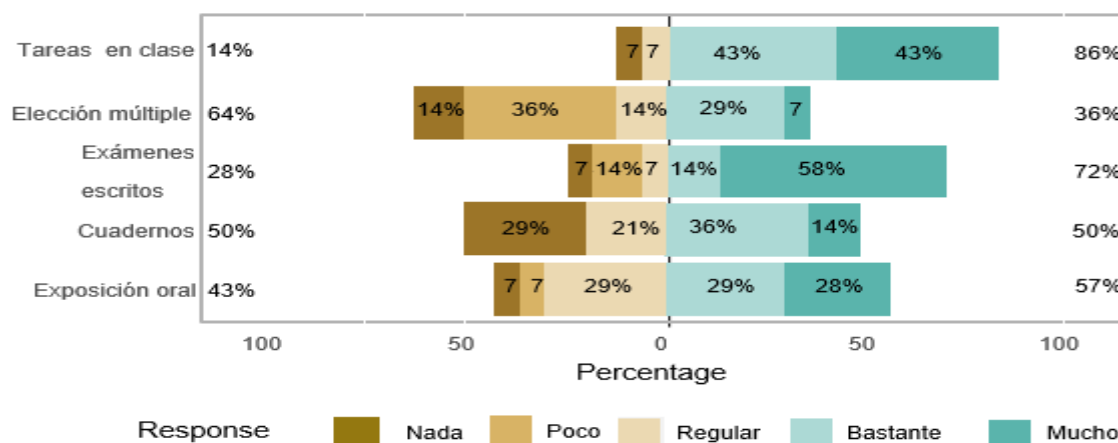


Figura 202. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según años de experiencia bilingüe,- 6 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según los años de experiencia docente, los datos indican un uso mayoritario de las tareas en clase en el colectivo de maestros con menor antigüedad en el cuerpo. En efecto, el 91% de éstos sostiene hacer uso de estos instrumentos con bastante o mucha frecuencia. El resto de opciones presentadas oscilan entre un 56% y 59% de frecuencia habitual a excepción de las pruebas de elección múltiple que cae al 22%.

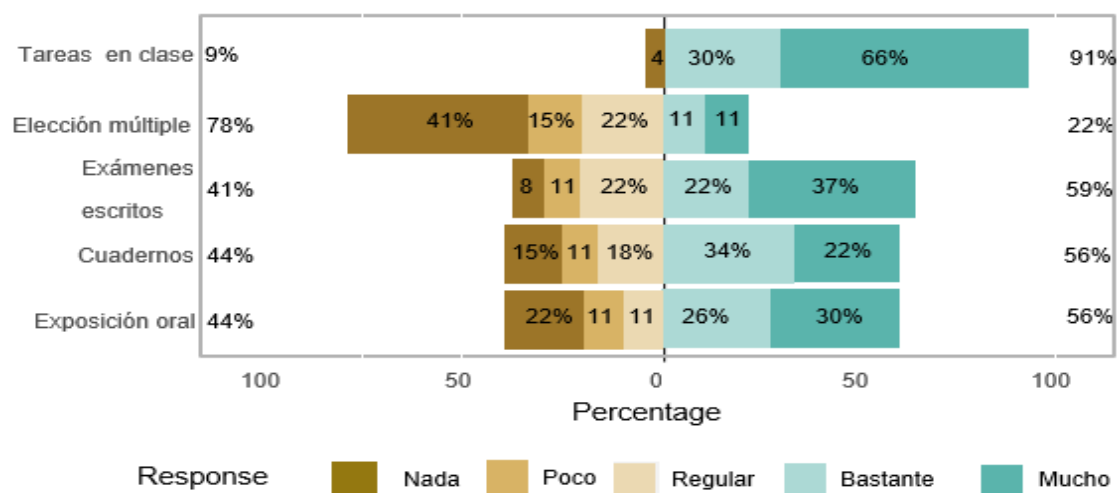


Figura 203. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente,- entre 1 y 5 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los trabajadores de la enseñanza entre 6 y 11 años de experiencia, las exposiciones orales y las tareas en clase son las herramientas más habituales para evaluar

los objetivos didácticos de las asignaturas CLIL, pues el 74% y el 83% afirman aplicarlas para estos fines didácticos con bastante o mucha frecuencia.

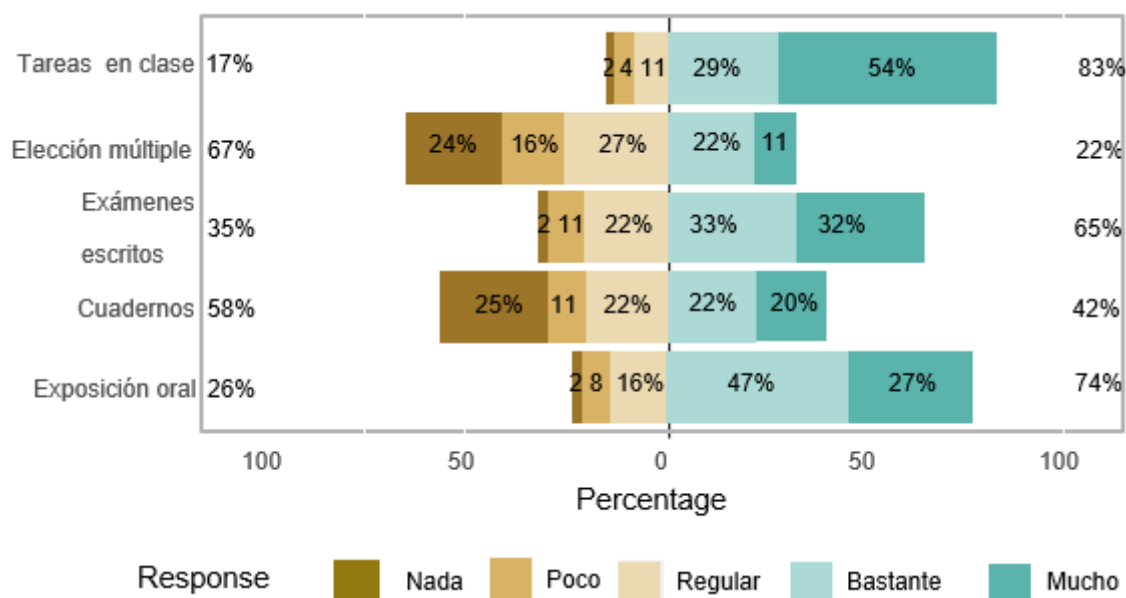


Figura 204. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente,- entre 6 y 11 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de docentes entre 12 y 20 años de experiencia docente, un 83% opina que las tareas en clase son los instrumentos idóneos para evaluar al alumnado CLIL, pues asegura emplearlas con bastante o mucha frecuencia. Igualmente, los exámenes escritos son la segunda herramienta más valorada para este propósito, ya que un 74% sostiene usarla con la misma asiduidad.

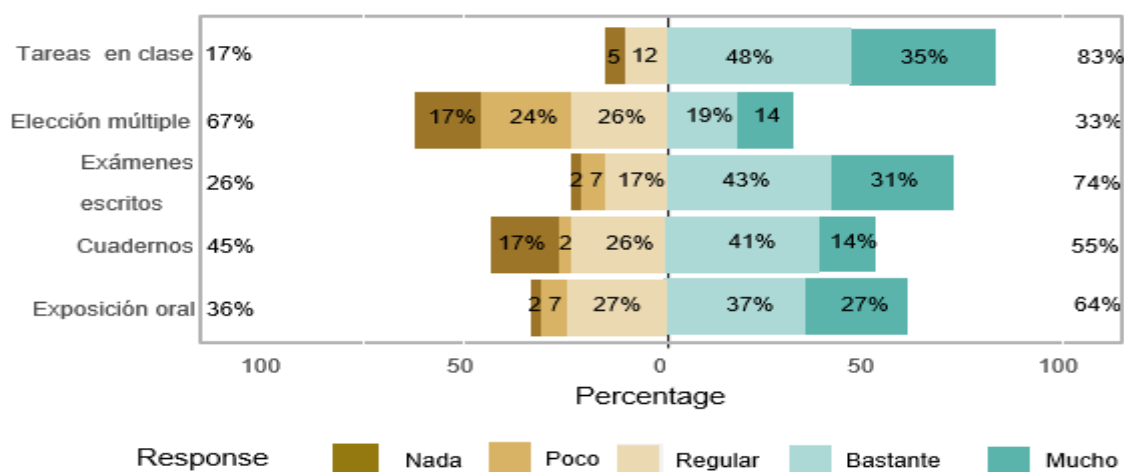


Figura 205. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente,- entre 12 y 20 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de profesionales de la enseñanza entre 20 y 30 años de experiencia, los cuadernos de clase son la segunda opción preferida para evaluar a los alumnos y alumnas CLIL con un 65% de las respuestas emitidas en las franjas de frecuencia superior. Es el único subgrupo que valora esta opción de manera tan notable solo superada por las tareas en clase con una asiduidad del 80% en las mismas franjas.

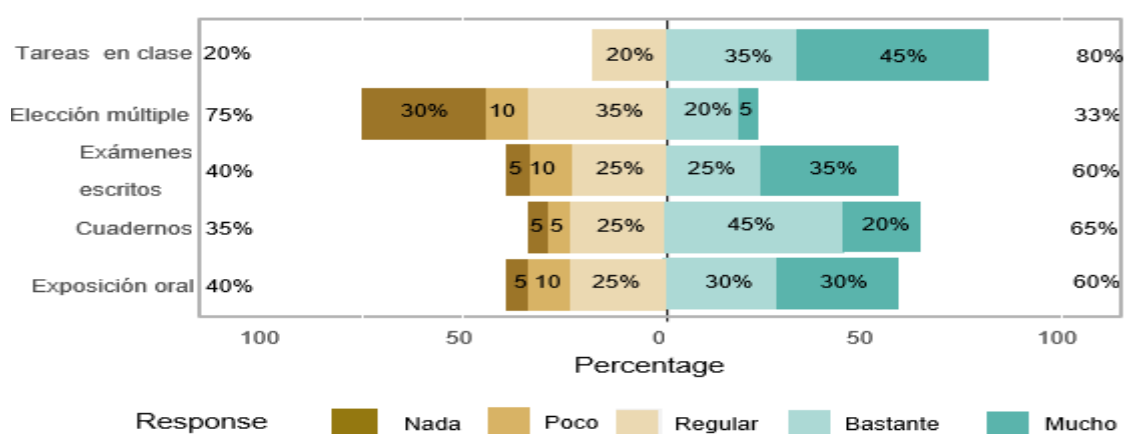


Figura 206. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según los años de experiencia docente,- entre 20 y 30 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforma a la condición laboral de los participantes de este estudio, los datos muestran un empleo mayoritario de las tareas en clase, los exámenes escritos y las exposiciones orales entre los funcionarios interinos, pues el 86% y 79% respectivamente asegura aplicarlos con bastante o mucha asiduidad. Por el contrario, los cuadernos de clase y las pruebas de elección múltiple son las dos opciones menos valoradas en esta pregunta con porcentajes inferiores al 50% en ambos casos.

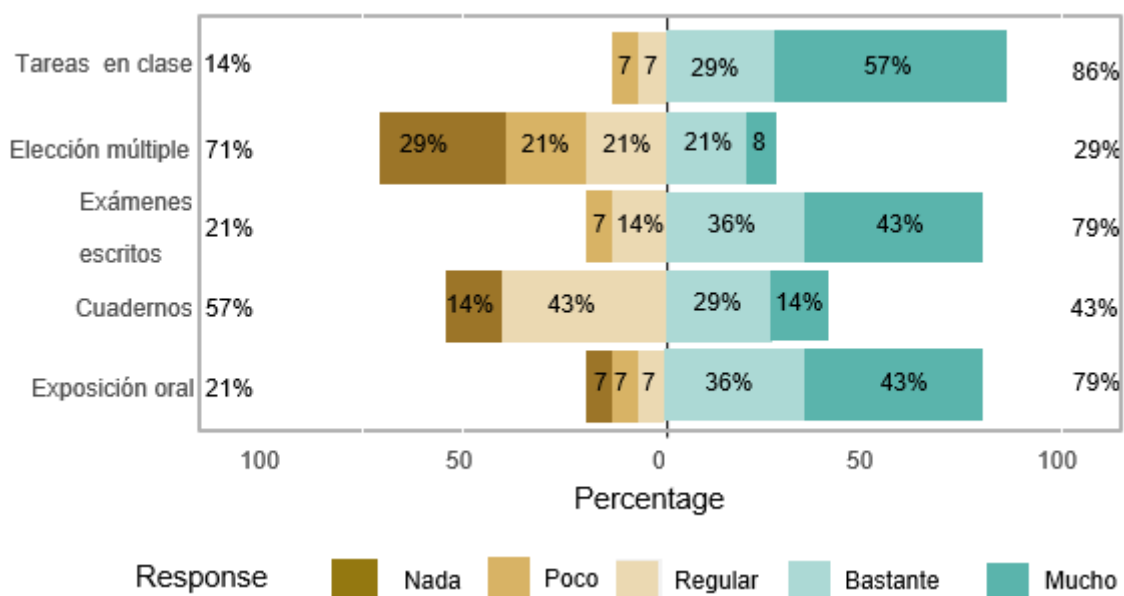


Figura 207. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, funcionarios interinos-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de funcionarios en prácticas, los exámenes escritos, los cuadernos y las exposiciones orales son las más valoradas para evaluar al alumnado CLIL, véase figura 208.

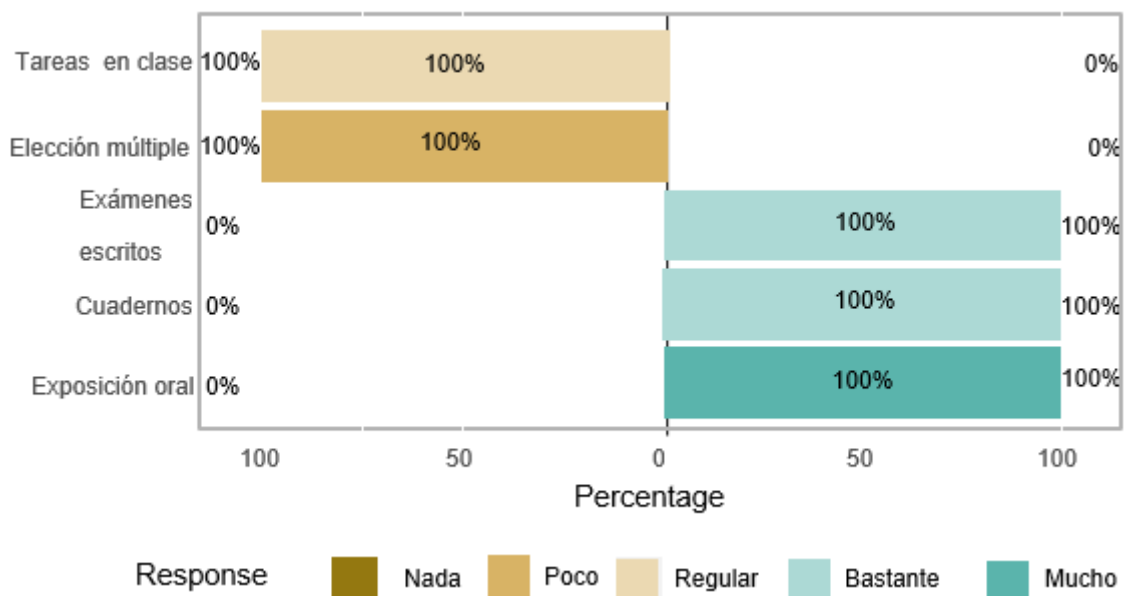


Figura 208. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, funcionarios en prácticas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los funcionarios definitivos, los exámenes escritos y las tareas en clase son las principales herramientas evaluativas, puesto que el 85% y 68% respectivamente sostiene aplicarlas bastante o mucho en las aulas bilingües murcianas.

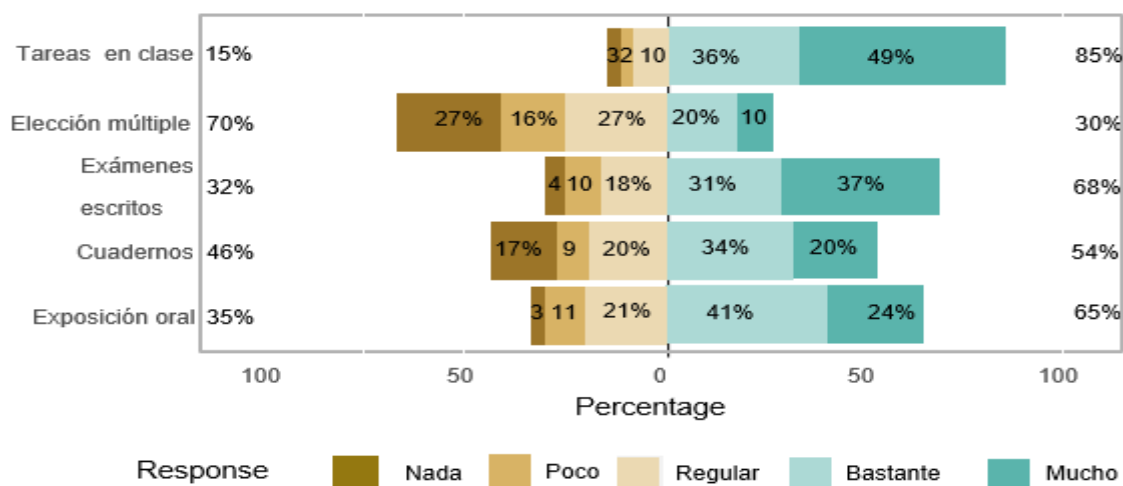


Figura 209. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, -funcionarios definitivos-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a los maestros contratados en centros concertados, los datos muestran un empleo superior de las tareas en clase a la hora de evaluar a los alumnos y alumnas bilingües con un porcentaje del 92% situado en las franjas de mayor frecuencia. El resto de opciones son menos valoradas con porcentajes que no llegan al 60% en ninguno de los casos.

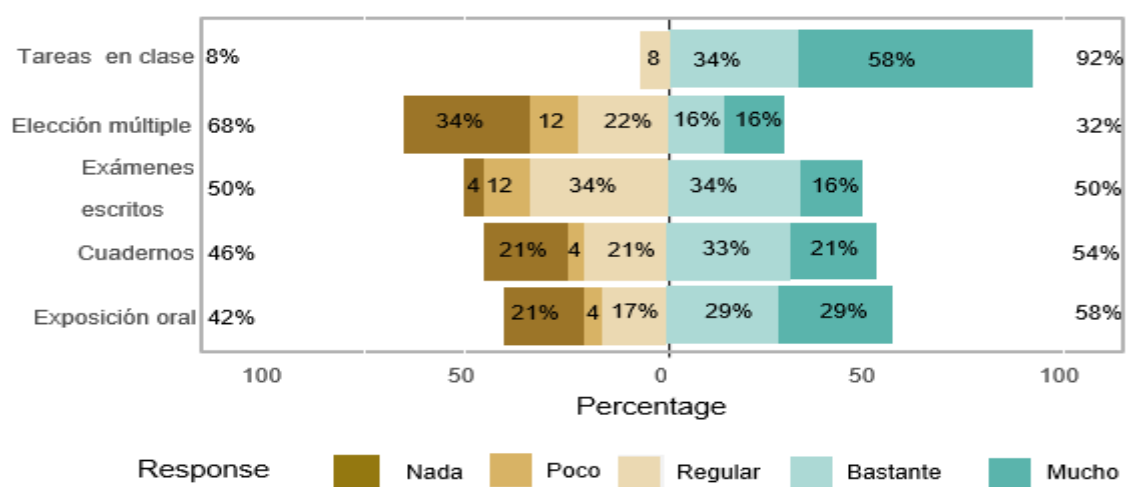


Figura 210. Frecuencia de uso de instrumentos de evaluación en el aula según la condición laboral, -contratados en centros concertados-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la comarca donde ejercen su labor docente, los resultados revelan un empleo mayor de las exposiciones orales como instrumentos evaluativos en las comarcas de Río Mula, Oriental y Vega Alta del Segura mientras que en Valle de Ricote y Alto Guadalentín presentan un empleo inferior de éstas, pues solo la mitad de los participantes que trabajan en estas comarcas asegura emplearlas con la misma asiduidad.

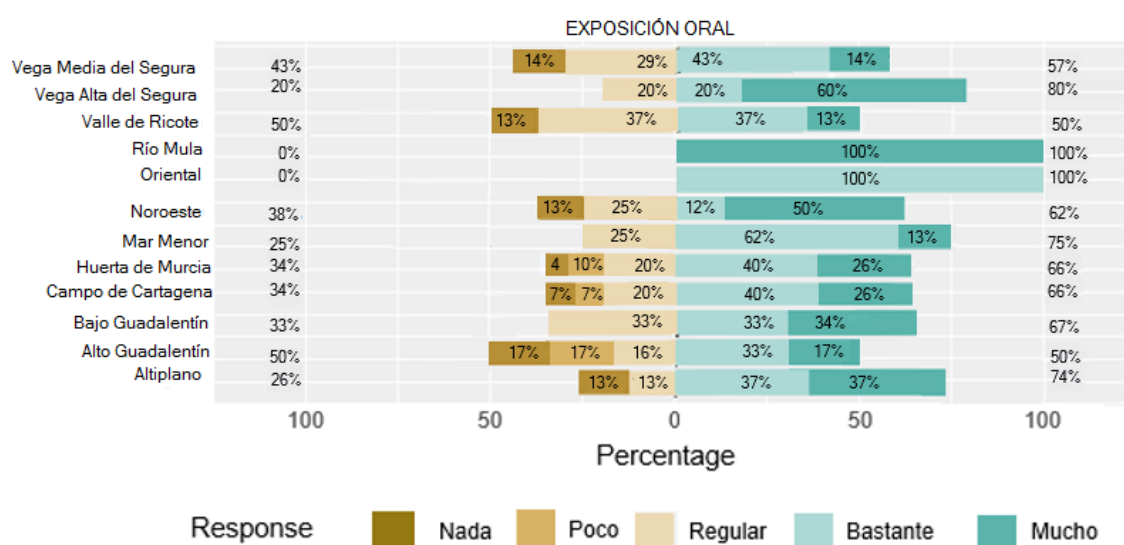


Figura 211. Frecuencia de uso de la exposición oral como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica, (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a la utilización de los cuadernos de clase como instrumento evaluativo, las maestros que trabajan en las comarcas de Río Mula y Vega Media del Segura son los que afirman emplearlas más frecuentemente para estos fines didácticos con porcentajes del 100% y 86% respectivamente en las franjas porcentuales superiores. Por el contrario, los trabajadores de las comarcas Oriental, Alto Guadalentín y Bajo Guadalentín son los que menos uso hacen de estos recursos con porcentajes que no superan el 33%, véase figura 212.

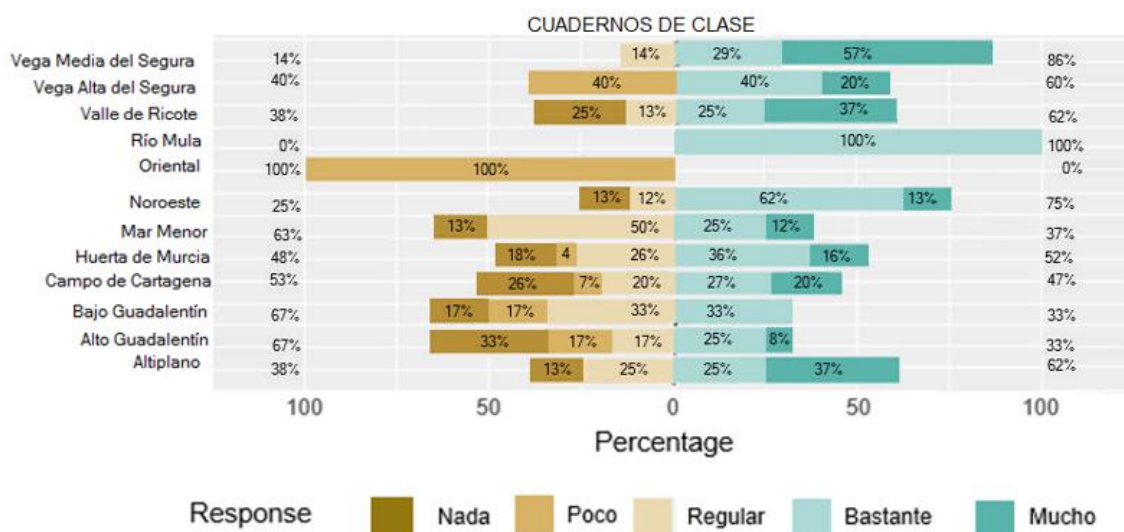


Figura 212. Frecuencia de uso de cuadernos de clase como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica, (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a la utilización de pruebas escritas para medir el grado de consecución de los objetivos previstos en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, los docentes de Río Mula y Alto Guadalentín son los más partidarios a utilizarlas con unos porcentajes del 100% en las franjas de mayor frecuencia. Por otro lado, los maestros que trabajan en las comarcas de Bajo Guadalentín y Oriental son los más reacios a aplicar este tipo de pruebas a la hora de evaluar a los alumnos CLIL, véase figura 213.

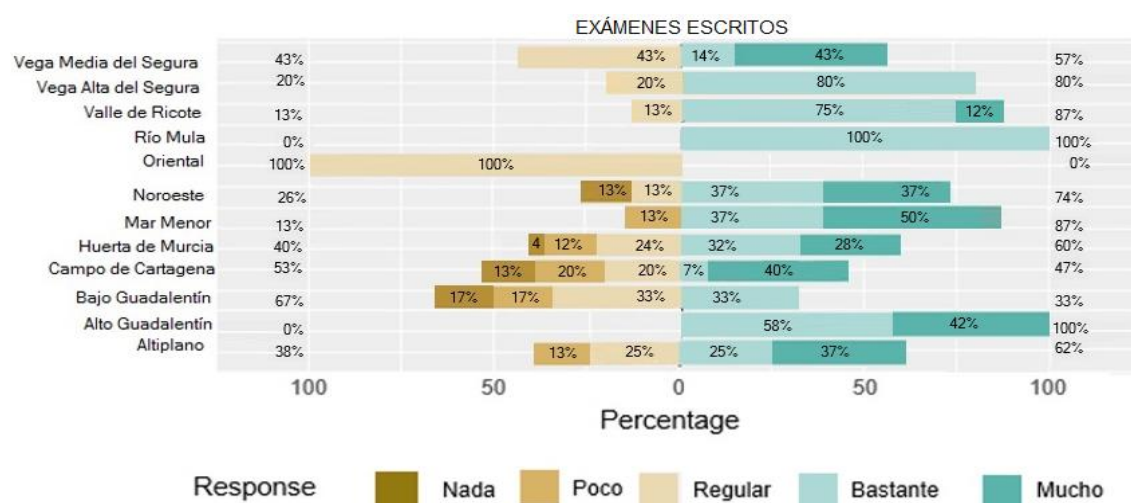


Figura 213. Frecuencia de uso de exámenes escritos como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica, (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a la aplicación de pruebas de elección múltiple con fines evaluativos, los docentes CLIL muestran reservas a la hora de emplear estas herramientas en el aula tal y como se aprecia en las respuestas de los maestros que trabajan en las comarcas de Vega Media del Segura y Noroeste donde más de la mitad de los participantes asegura no aplicarlas nunca en su práctica habitual. Por el contrario, en Alto Guadalentín y Altiplano la mitad de los maestros afirma emplearlas bastante o mucho.

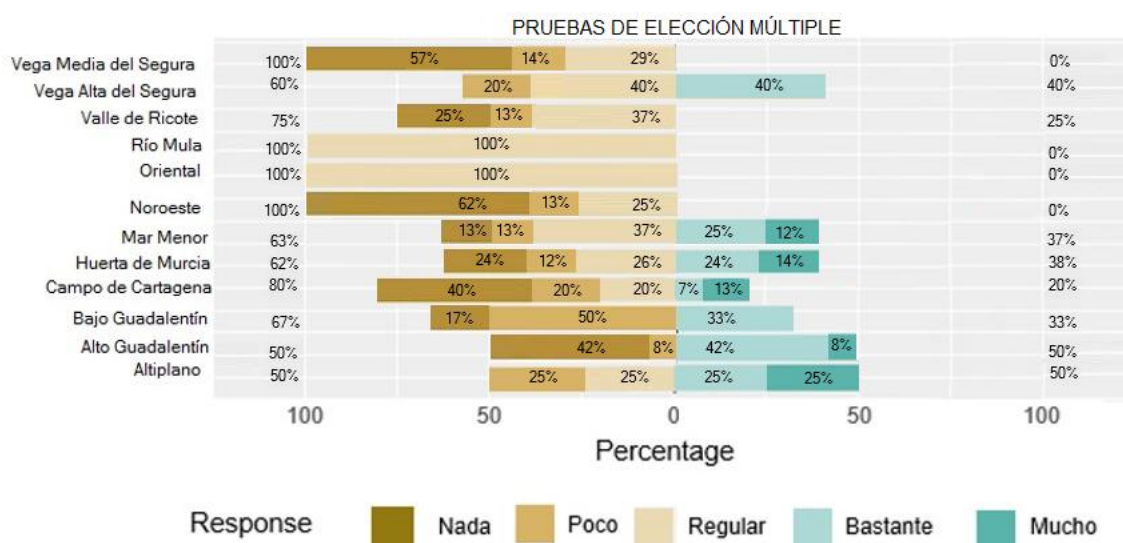


Figura 214. Frecuencia de uso de pruebas de elección múltiple como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica, (%). Fuente: Elaboración propia.

En relación a las tareas en clase, los docentes de Vega Media del Segura, Vega Alta del Segura, Valle de Ricote, Oriental y Noroeste hacen un uso mayoritario de estas tareas para evaluar al alumnado, puesto que todos los maestros que trabajan en estas comarcas sostienen que las utilizan con bastante o mucha frecuencia. Por el contrario, los docentes de Río Mula y Alto Guadalentín afirman emplearlas con menor asiduidad, véase figura 215.

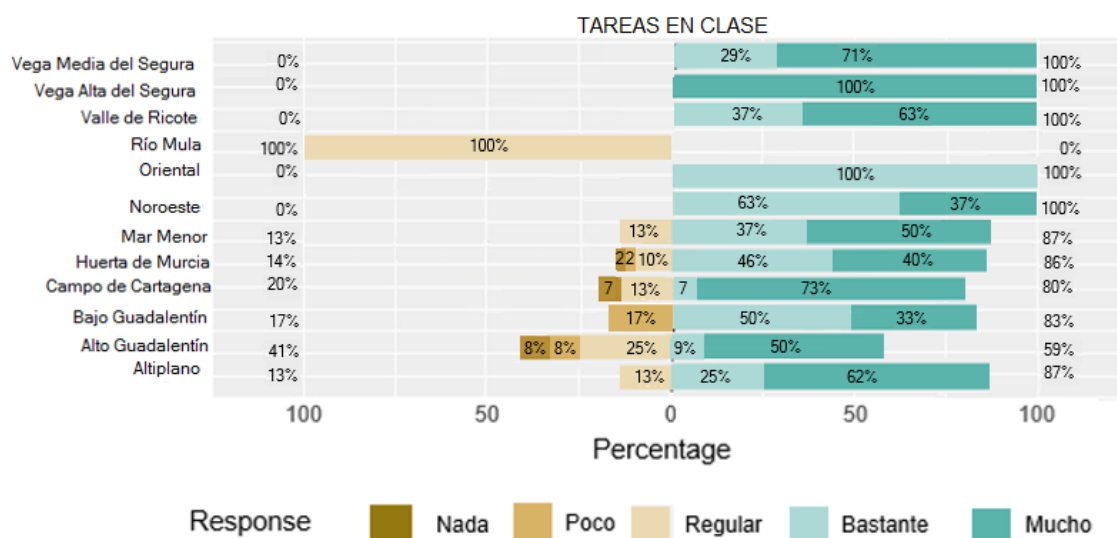


Figura 215. Frecuencia de uso de tareas en clase como instrumento de evaluación en el aula según la localización geográfica, (%). Fuente: Elaboración propia.

Después de procesar los datos obtenidos del instrumento de recogida de información utilizado en este apartado de la investigación, implementamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el fin de descubrir la existencia de posibles relaciones significativas entre las diferentes variables, -las dependientes “empleo de exposiciones orales como instrumento de evaluación”, “empleo de cuadernos de clase como instrumento de evaluación”, “empleo de exámenes escritos como instrumento de evaluación”, “empleo de pruebas de elección múltiple como instrumento de evaluación”, “empleo de tareas en el aula como instrumento de evaluación” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-. Se han encontrado diferencias significativas en relación al nivel competencial en la L2 ($H= 6,81$; $p < .05$) y la utilización de pruebas de elección múltiple entre los docentes CLIL, lo que demuestra que los maestros que afirman poseer un nivel B2 o C2 emplean más frecuentemente estos

instrumentos que los que tienen un nivel competencial C1 en la L2. En el resto de casos, los resultados revelan la falta de relaciones significativas entre la variable “empleo de pruebas de elección múltiple como instrumento de evaluación” y la variable sexo ($U=961$; $p>.05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U=901$; $p>.05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U=1355$; $p>.05$) por lo que no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. De la misma manera, una vez realizada la prueba H de Kruskal-Wallis no se han identificado diferencias significativas entre la variable dependiente citada y las asociadas a la condición laboral ($H=.33$; $p>.05$), la experiencia docente ($H=3.79$; $p>.05$), la experiencia en los programas bilingües ($H=3.82$; $p>.05$) y la localización geográfica ($H=17.33$; $p>.05$). Estos últimos resultados no significativos son similares a los calculados con el resto de instrumentos de evaluación aplicados en las sesiones de *Science* y/o *Social Science*.

Objetivo 4.12 Determinar y justificar el grado de competencia y satisfacción de los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su perspectiva y en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al nivel de satisfacción en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

En términos generales, los maestros se sienten competentes bajo el enfoque CLIL, pues un 72% de los participantes asegura poseer las competencias suficientes para

impartir docencia según los principios que sustentan este enfoque pedagógico. Por otra parte, los docentes afirman sentirse satisfechos con la aplicación del enfoque CLIL en las aulas, ya que el 38% sostiene estar muy satisfecho y el 40% relativamente satisfechos. Solamente el 22% siente estar poco satisfechos con la puesta en práctica de este enfoque en los programas bilingües de la Región de Murcia.

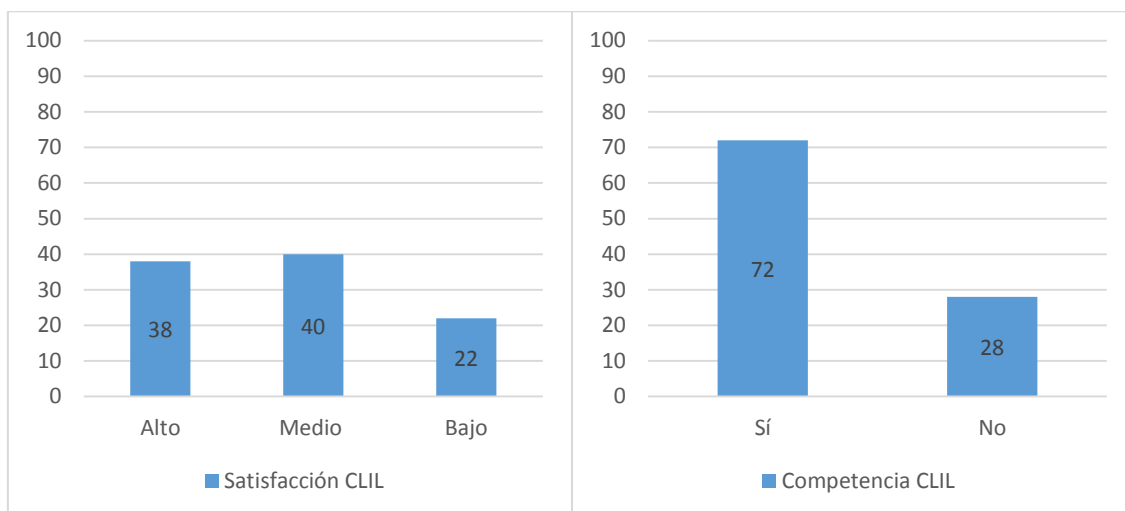


Figura 216. Nivel de satisfacción en CLIL, (%).

Fuente: Elaboración propia.

Figura 217. Nivel de competencia en CLIL, (%).

Fuente: Elaboración propia.

Según el sexo de los maestros, tanto hombres como mujeres afirman tener competencias suficientes para impartir docencia bajo el enfoque CLIL, (70% y 73% respectivamente). Por otro lado, su nivel de satisfacción es medio o alto, pues en ambos subgrupos éstas son las opciones mayoritarias. En particular, las maestras se sienten ligeramente más satisfechas que los hombres, 81% frente al 70%.

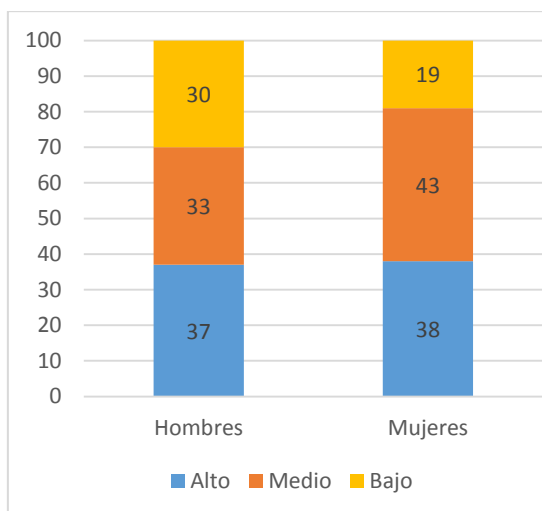


Figura 218. Nivel de satisfacción en CLIL según el sexo del participante (%). Fuente: Elaboración propia.

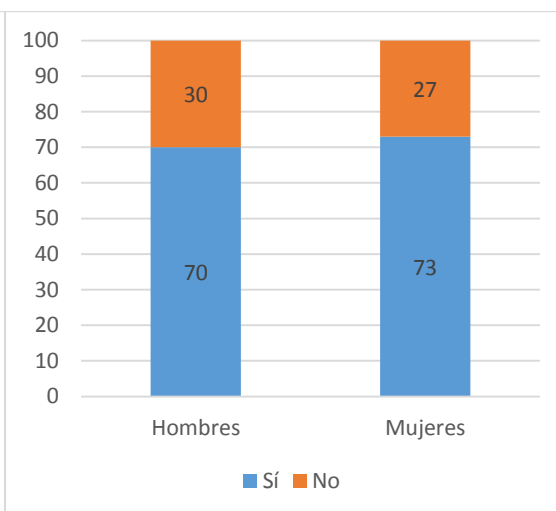


Figura 219. Nivel de competencia en CLIL según el sexo del participante (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a las horas de formación en CLIL, los niveles de competencia señalados por los docentes varían en función de la formación recibida en este enfoque. De este modo, se aprecia un mayor nivel competencial en CLIL entre los maestros con más horas de formación, pues nueve de cada diez aseguran tener las suficientes competencias profesionales para enseñar bajo los principios CLIL. Por el contrario, la mayoría de los maestros con menor instrucción admiten carecer de las suficientes competencias, 45% frente al 55% que opinan lo contrario. En cuanto a los niveles de satisfacción con CLIL, se mantiene la misma tendencia, pues los docentes con mayor formación en este enfoque son los más satisfechos. De hecho, la mitad de los docentes con más de 120 horas de formación afirma sentirse muy conforme con su aplicación en las aulas murcianas y el 53% sostiene lo mismo en el subgrupo con más de 200 horas de formación. Por el contrario, el grupo con menor formación señala un nivel de satisfacción medio o bajo, pues nueve de cada diez participantes de este colectivo lo han valorado de este modo.

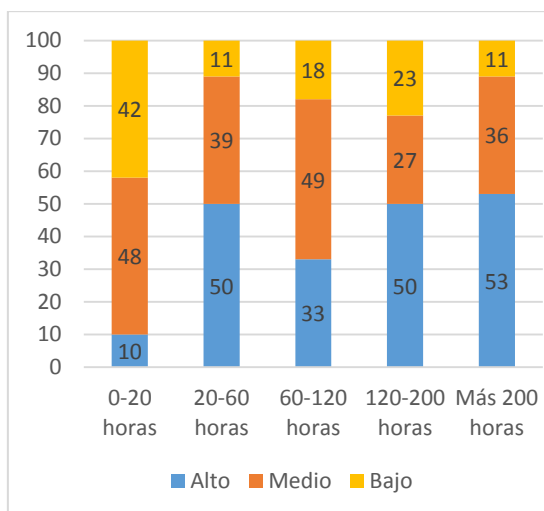


Figura 220. Nivel de satisfacción en CLIL según horas de formación en CLIL, (%). Fuente: Elaboración propia.

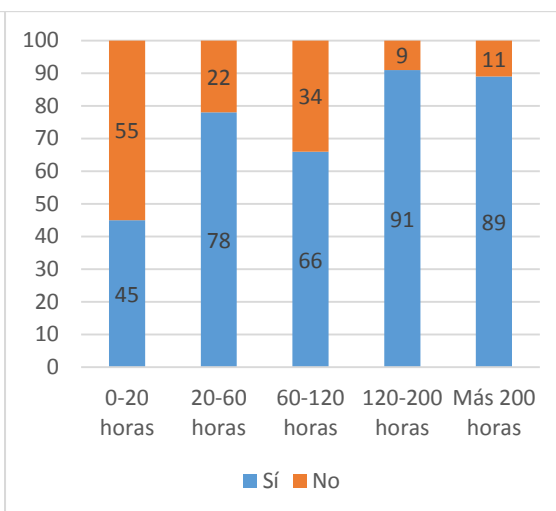


Figura 221. Nivel de competencia CLIL según de formación en CLIL. Fuente: Elaboración propia.

Según las comarcas donde trabajan los maestros CLIL, los niveles de satisfacción bajo este enfoque son más altos en el Alto Guadalentín, Campo de Cartagena, Huerta de Murcia, Mar Menor, Oriental, Río Mula frente a los valores inferiores de las comarcas de Altiplano y Bajo Guadalentín señalados por la mitad de los docentes, figura 177.

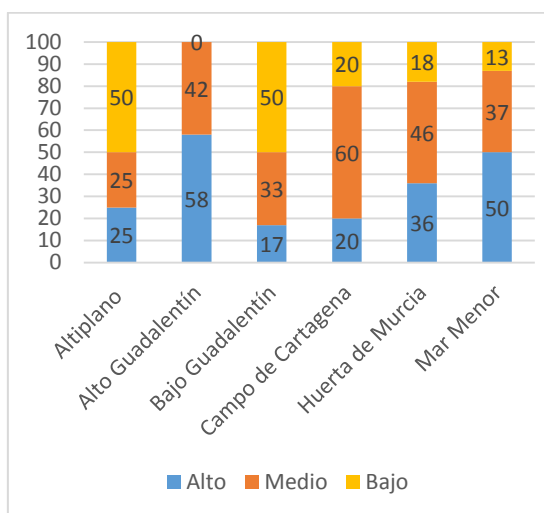


Figura 222. Nivel de satisfacción en CLIL según la localización geográfica, 1er subgrupo, (%). Fuente: Elaboración propia.

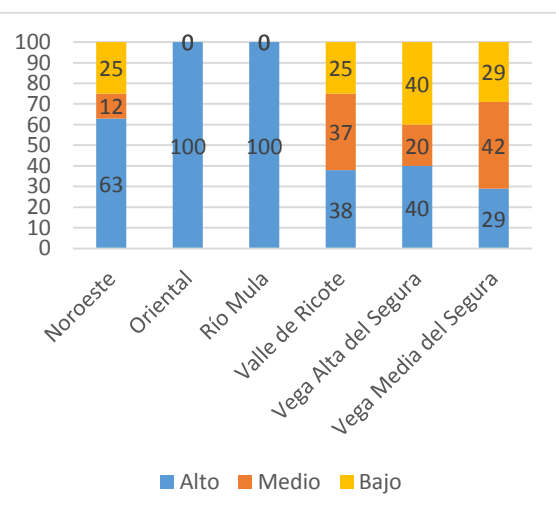


Figura 223. Nivel de satisfacción en CLIL según la localización geográfica, 2.º subgrupo, (%). Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, se aprecia un nivel competencial mayor en el Río Mula (100%), Oriental (100%), Valle de Ricote (75%), Vega Alta del Segura (80%), Huerta de Murcia (86%), Mar Menor (83%) y Campo de Cartagena (73%) mientras que en el Altiplano, Bajo Guadalentín y Noroeste los niveles descienden al 50%.

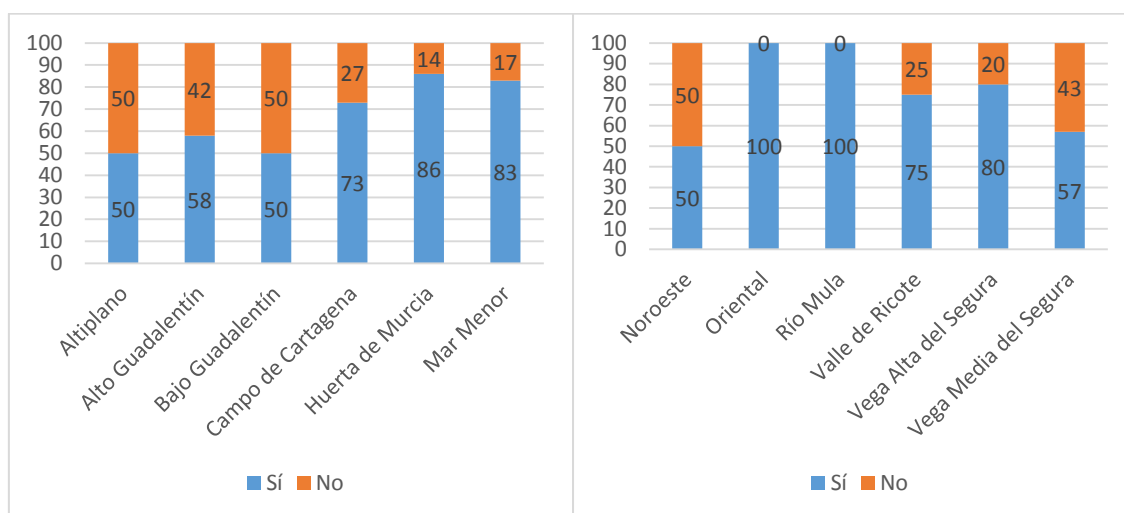


Figura 224. Nivel de competencia en CLIL según la localización geográfica, 1er subgrupo, (%). Elaboración propia.

Figura 225. Nivel de competencia en CLIL según la localización geográfica, 2.º subgrupo, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los años de experiencia en programas bilingües, los datos revelan una progresión en los niveles competenciales del profesorado bajo el enfoque CLIL. En consecuencia, todos los profesionales con mayor antigüedad manifiestan poseer la competencia suficiente en este enfoque pedagógico, figura 227. En lo que respecta a los niveles de satisfacción, el colectivo con 6 años de experiencia en los programas bilingües es el que declara poseer un grado de satisfacción superior frente al subgrupo de docentes con 3 años cuyos porcentajes son ligeramente inferiores, figura 226.

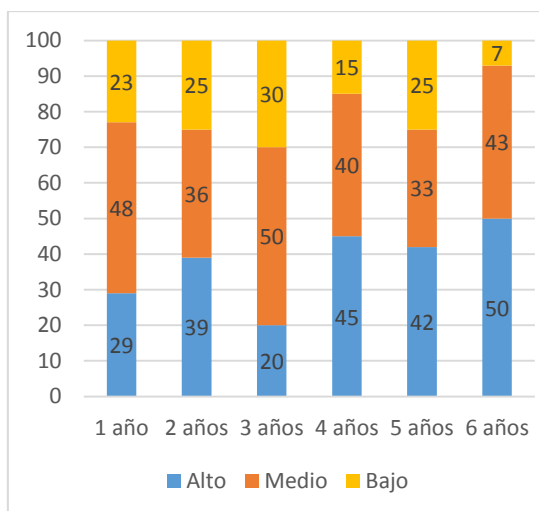


Figura 226. Nivel de satisfacción en CLIL según los años de experiencia bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

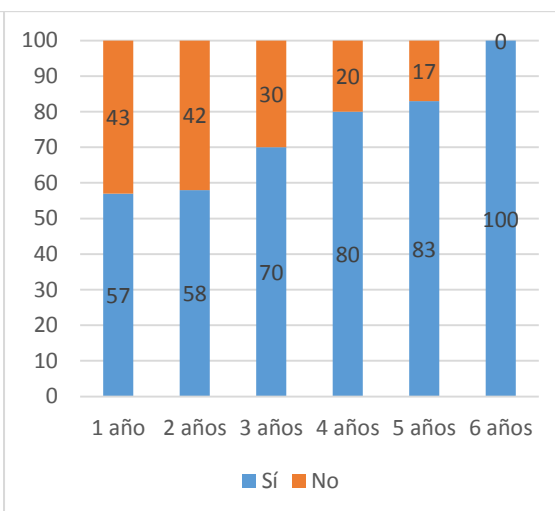


Figura 227. Nivel de competencia en CLIL según los años de experiencia bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme a la condición laboral de los maestros CLIL, los docentes en prácticas y definitivos sostienen poseer mayor competencia en este enfoque pedagógico que los maestros funcionarios interinos y los contratados en centros concertados, figura 229. Por otro lado, los niveles de satisfacción en relación a CLIL son similares en los subgrupos de los maestros definitivos en centros públicos y los maestros contratados en centros concertados, pues el 79% de ambos colectivos afirman tener un nivel medio o alto. Por el contrario, los funcionarios interinos tienen un nivel de satisfacción menor, ya que el 29% manifiesta un nivel bajo.

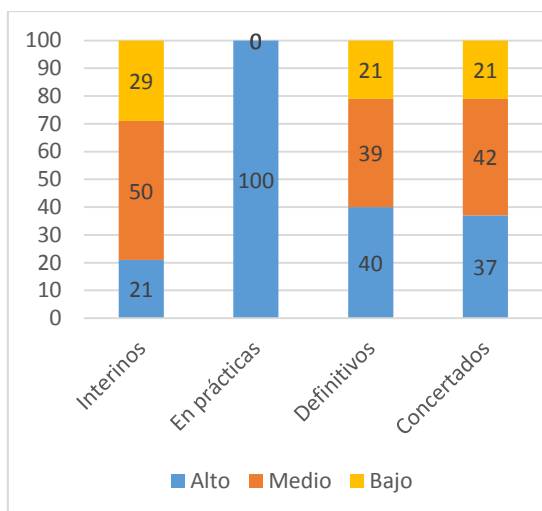


Figura 228. Nivel de satisfacción en CLIL según la condición laboral del docente, (%). Fuente: Elaboración propia.

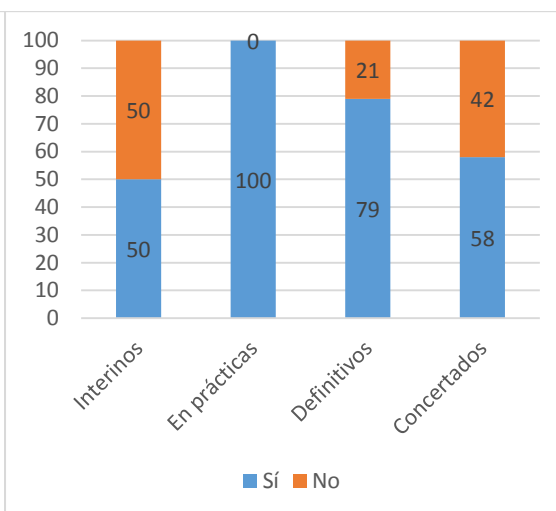


Figura 229. Nivel de competencia en CLIL según la condición laboral del docente, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los años de experiencia docente, los datos muestran niveles competenciales semejantes entre los subgrupos de mayor experiencia, lo que contrasta con los porcentajes inferiores pertenecientes al subgrupo de menor antigüedad, ya que el 44% señala no tener competencias suficientes para impartir docencia bajo este enfoque. En lo que atañe a los niveles de satisfacción sobre CLIL, los participantes entre 1 y 5 años de experiencia manifiestan niveles más bajos, pues solo el 26% expone un grado alto de satisfacción en contraste con los porcentajes más altos mostrados por el resto de subgrupos, véase figura 230.

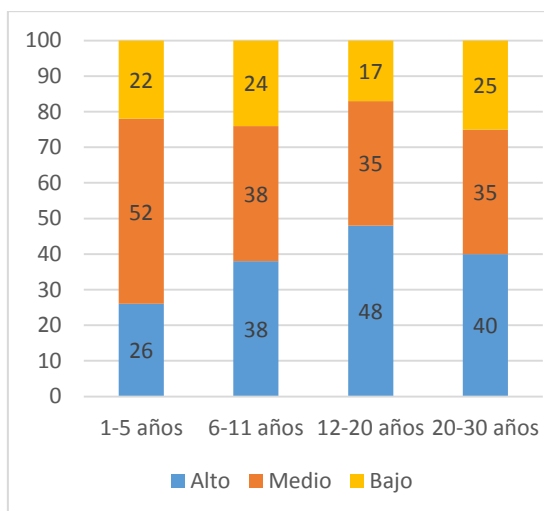


Figura 230. Nivel de satisfacción en CLIL según los años de experiencia docente, (%). Fuente: Elaboración propia.

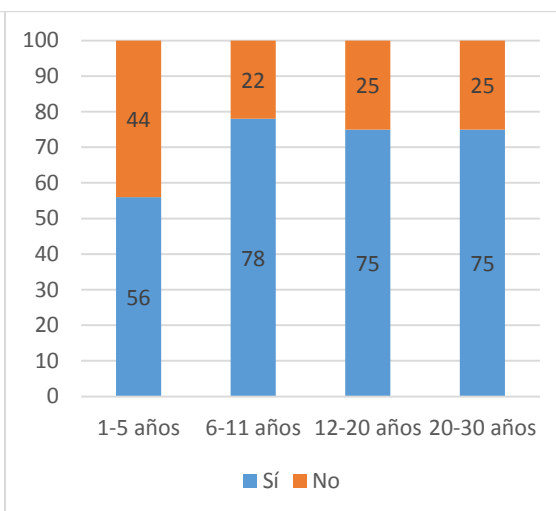


Figura 231. Nivel de competencia en CLIL según los años de experiencia docente. (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de competencia en lengua extranjera, los maestros con C1 son los que afirman estar más capacitados para enseñar *Science* y/o *Social Science* (92%) en comparación con el resto de subgrupos, a saber, el 69% de los docentes con B2 han opinado en este sentido al igual que el 33% de los maestros con C2. En lo que concierne al nivel de satisfacción, los docentes con C2 son los menos satisfechos, pues un 33% han mostrado un nivel bajo de satisfacción mientras que los maestros C1 se sienten más satisfechos que los docentes con nivel C2 pero menos que los maestros con nivel B2, figura 232.

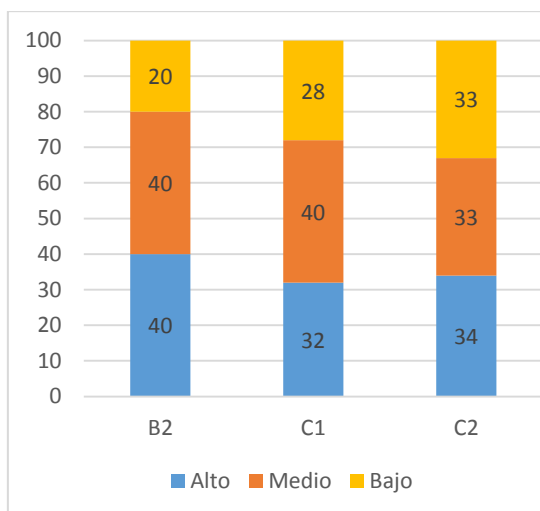


Figura 232. Nivel de satisfacción en CLIL según el nivel competencial en L2, (%). Fuente: Elaboración propia.

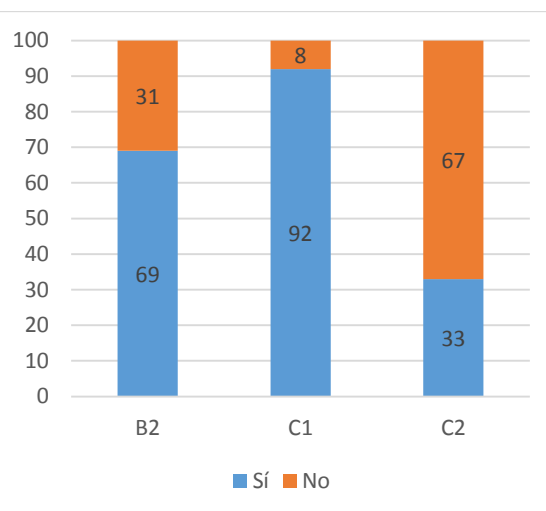


Figura 233. Nivel de competencia en CLIL según el nivel competencial en L2, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al tipo de centro educativo, los trabajadores de centros públicos se sienten más competentes que los maestros de centros concertados, pues el 76% declara tener las competencias adecuadas para enseñar bajo este enfoque en comparación con el 60% manifestado por los maestros contratados en centros concertados. En cuanto a los niveles de satisfacción mostrados por estos subgrupos, el 40% de los docentes CLIL expone un nivel de satisfacción alto frente al 37% de los maestros bilingües.

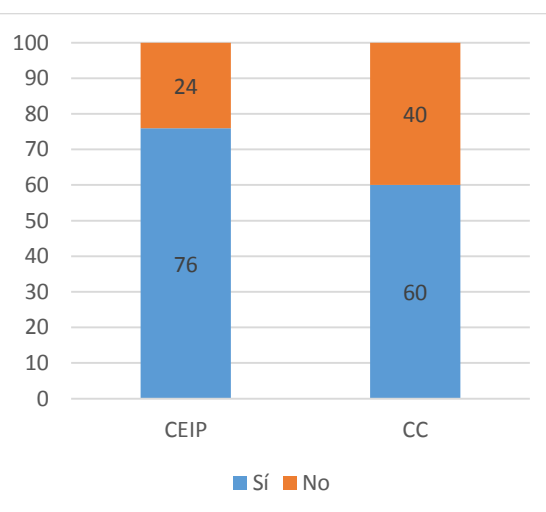
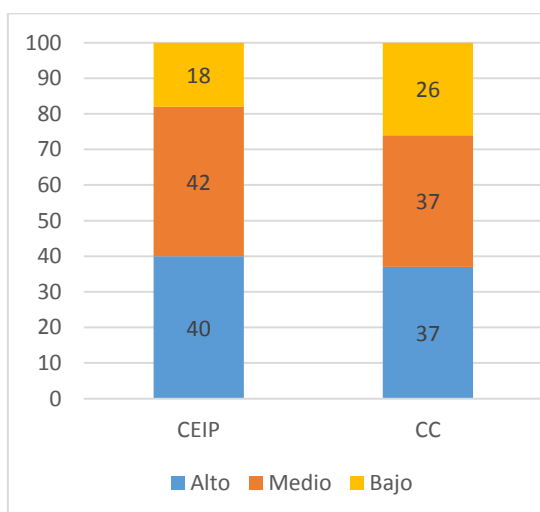


Figura 234. Nivel de satisfacción en CLIL según el tipo de centro educativo. (%). Fuente: Elaboración propia.

Figura 235. Nivel de competencia en en CLIL según el tipo de centro educativo. (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la posesión del título bilingüe, el 73% de los maestros que no tienen esta titulación ha declarado sentirse competente bajo el enfoque CLIL en contraste con el 65% de los trabajadores con el título universitario bilingüe. En cuanto al grado de satisfacción en CLIL, los datos en ambos subgrupos son muy similares con ligeras diferencias a favor del subgrupo con titulación bilingüe, figura 236.

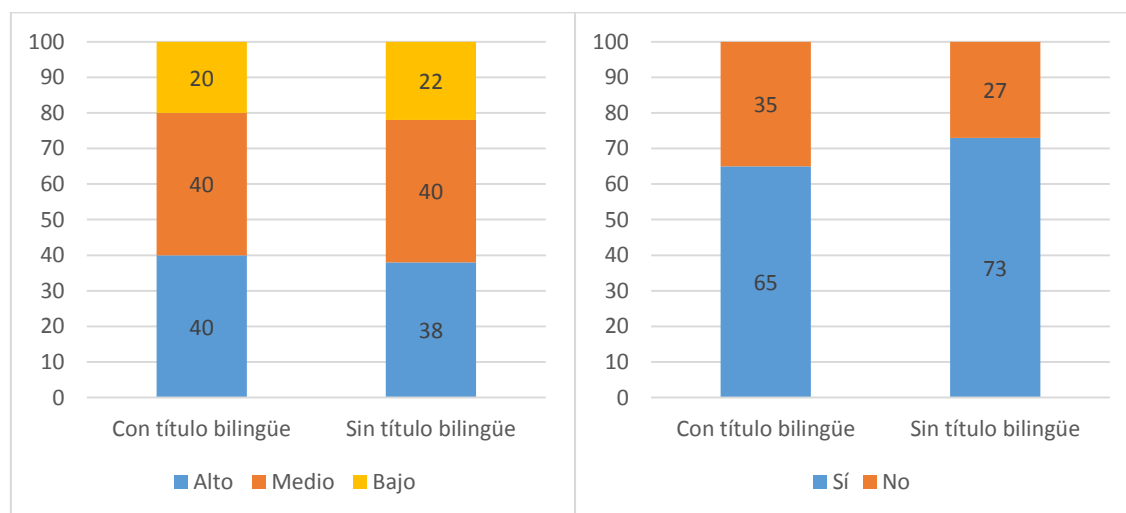


Figura 236. Nivel de satisfacción en CLIL según posean el título bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Figura 237. Nivel de competencia en CLIL según posean el título bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Tras procesar las respuestas emitidas por los maestros CLIL en relación al objetivo 13, aplicamos las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, a fin de descubrir posibles relaciones significativas entre las siguientes variables: las dependientes “nivel de satisfacción bajo CLIL”, “nivel competencial en CLIL” y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro

donde trabajan y localización geográfica-. Se han hallado diferencias significativas entre las variables ligadas al nivel de satisfacción en CLIL y el número de horas de formación en CLIL ($H= 17,30$; $p < .05$), lo que pone de manifiesto que los maestros cuya formación en CLIL es inferior a la del resto de subgrupos difieren en su nivel de satisfacción al ser significativamente más bajo. En las otras variables examinadas, los resultados señalan la inexistencia de relaciones significativas entre la variable “nivel de satisfacción bajo CLIL” y la variable sexo ($U= 1365$; $p > .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 1056$; $p > .05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U= 1405$; $p > .05$) por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Asimismo, una vez implementada la prueba H de Kruskal-Wallis no se han encontrado diferencias significativas entre la variable dependiente citada y las independientes vinculadas a la condición laboral ($H= 2,85$; $p > .05$), la experiencia docente ($H= 1,82$; $p > .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 5,49$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H= 9,51$; $p > .05$). Estos últimos resultados no significativos son similares a los calculados en relación al nivel de competencia en CLIL en las áreas de *Science* y/o *Social Science*.

Objetivo 4.13 Detallar el grado de motivación del alumnado que cursa las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según la estimación de los docentes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al grado de motivación del alumnado percibido en la práctica docente bilingüe y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los

programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

En términos generales, hay una mayoría de maestros que considera que la motivación del alumnado en CLIL es alta (60%) frente a un 39% que opina que es media y solo un 1% cree que su motivación es baja.

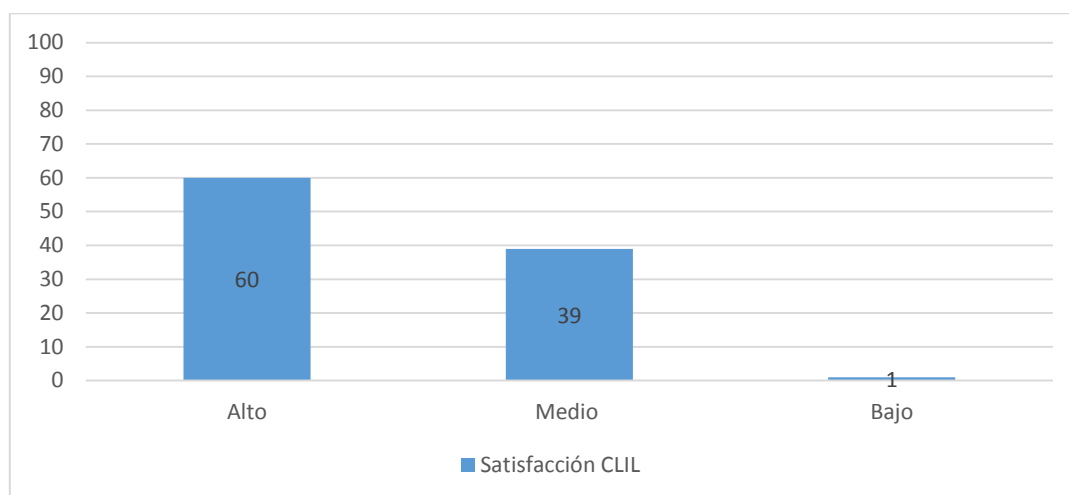


Figura 238. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes, (%). Fuente:

Elaboración propia.

De acuerdo a la condición laboral de los participantes, se aprecia unos niveles de motivación superiores entre los funcionarios en prácticas y definitivos, ya que el 100% de los primeros y el 61% de los segundos opinan que la motivación del alumnado es alta. Estos resultados contrastan con los datos recabados en el colectivo de funcionarios interinos, pues la mitad de éstos sostiene que la motivación de los alumnos es media.

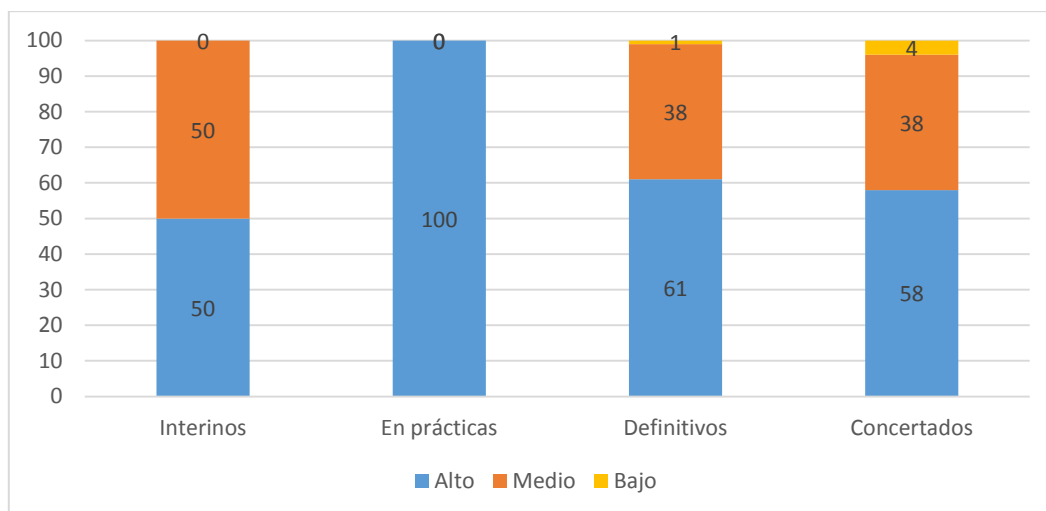


Figura 239. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según la condición laboral, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el sexo de los maestros CLIL, se observan diferencias en las respuestas emitidas en relación al nivel de motivación del alumnado adscrito a los programas bilingües. En concreto, la mitad de los maestros considera que la motivación es alta frente al 63% de las maestras participantes.

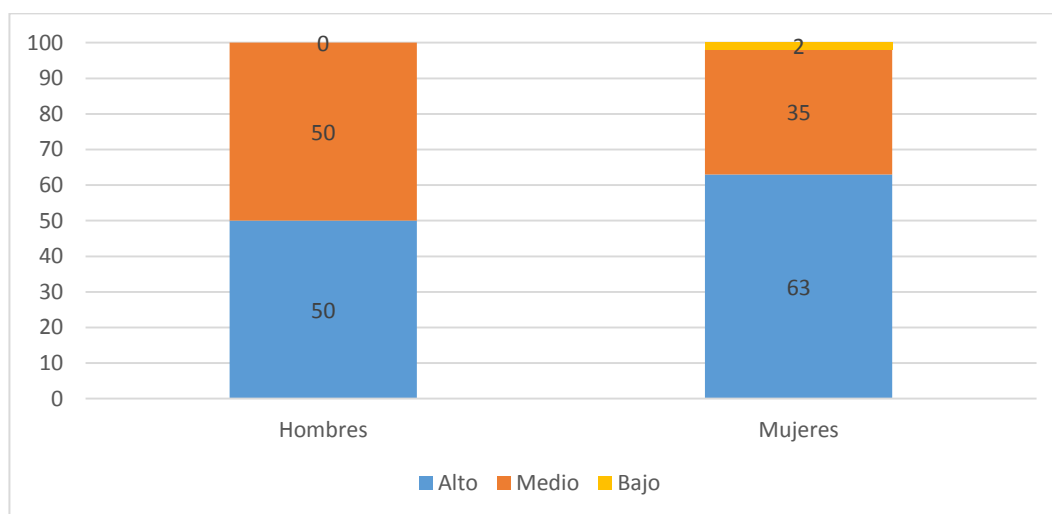


Figura 240. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según el sexo de los participantes, (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la comarca donde los docentes enseñan las áreas bilingües, los datos muestran una confianza en que el enfoque CLIL puede generar una motivación más alta

en las comarcas de Mar Menor (75%), Noroeste (75%), Oriental (100%) y Río Mula (100%). Por el contrario, en las comarcas de Bajo Guadalentín (50%), Campo de Cartagena (40%), Valle de Ricote (50%) y Vega Media del Segura (43%) los porcentajes son inferiores en comparación con el resto de comarcas examinadas.

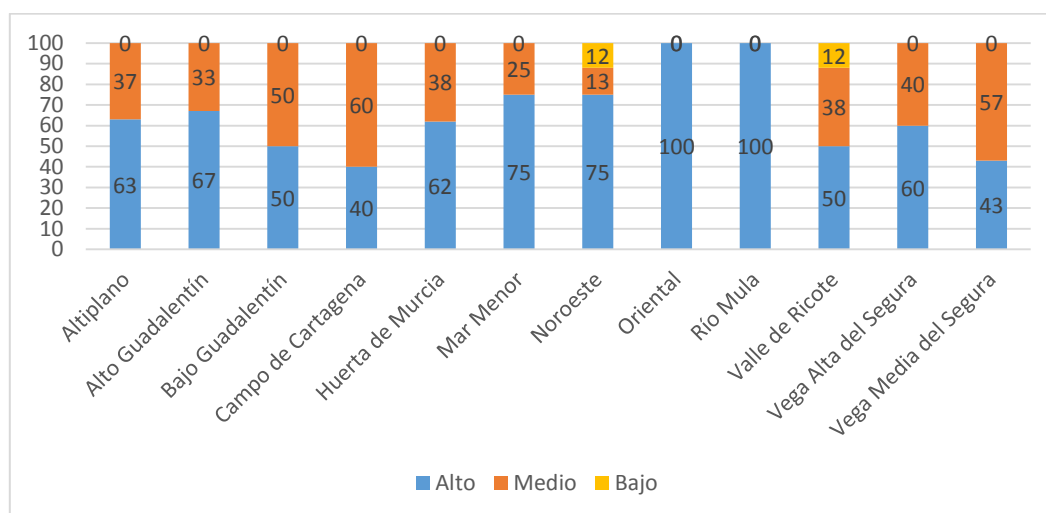


Figura 241. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según la localización geográfica, (%). Fuente: Elaboración propia.

Conforme al número de horas de formación en CLIL, se pone de manifiesto los bajos niveles de motivación del alumnado estimados por los docentes que pertenecen al colectivo con menos horas de formación (34%), lo que contrasta con los resultados obtenidos en el resto de subgrupos cuyos porcentajes son visiblemente superiores, figura 242.

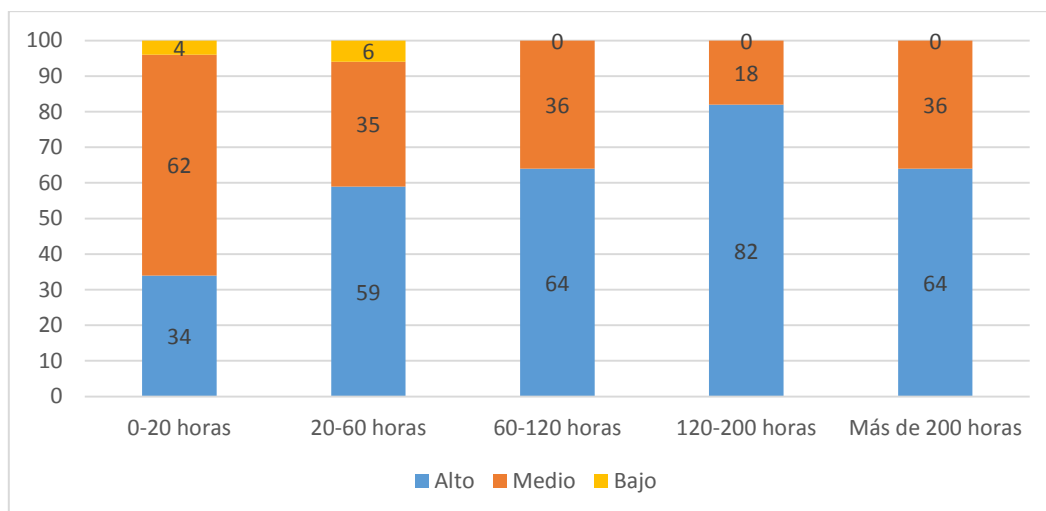


Figura 242. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según las horas de formación en CLIL, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los años de experiencia en los programas bilingües, resulta evidente el descenso de los niveles de motivación en el alumnado bajo el enfoque CLIL (43%) a juicio de los docentes con un año de experiencia. Por el contrario, el subgrupo con 4 años de experiencia es el que muestra datos más elevados, pues tres de cada cuatro maestros de este colectivo afirman que los alumnos CLIL presentan una motivación alta.

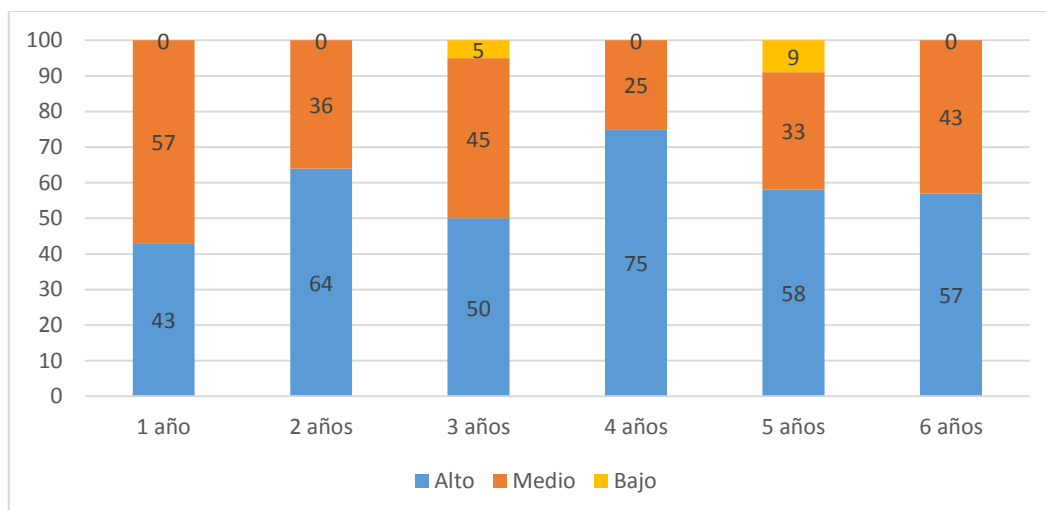


Figura 243. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según los años de experiencia bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el tipo de centro donde ejercen su labor profesional, los resultados son muy similares, pues el 61% de los trabajadores en centros públicos opina que los niveles de motivación del alumnado son altos frente al 57% de los maestros en centros concertados. Sin embargo, el 6% de este último subgrupo considera que el grado de motivación puede ser bajo lo que contrasta con los resultados del primer subgrupo, ya que ningún maestro ha elegido esta opción.

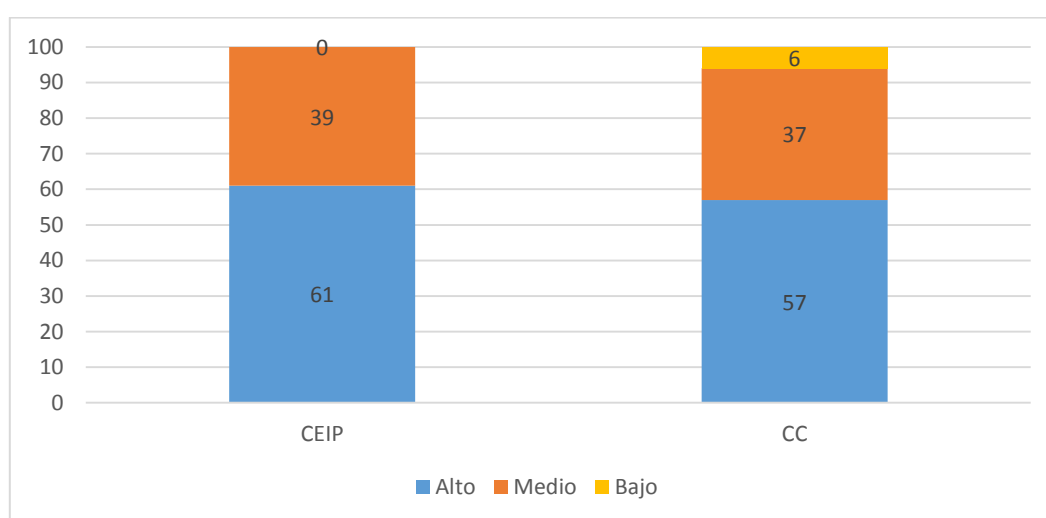


Figura 244. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según el tipo de centro educativo, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la posesión del título universitario bilingüe, se advierte una apreciación más positiva entre los docentes sin esta titulación, pues el 62% considera que la motivación de los estudiantes es alta. Estos datos difieren de los recabados en el colectivo de docentes que poseen esta certificación, pues solo el 45% comparte esta opinión.

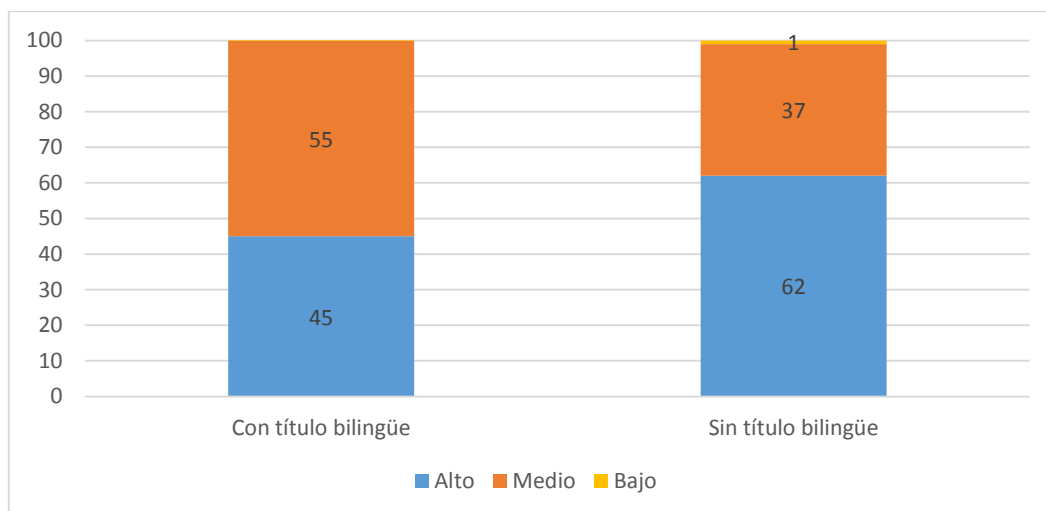


Figura 245. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según la posesión del título bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según los años de experiencia docente, existe cierta semejanza en las opiniones de los docentes con una antigüedad mayor, pues el 60% de los maestros con más de 20 años de experiencia considera que la motivación del alumnado es alta, al igual que el 63% de los maestros entre 12 y 20 años de experiencia y el 65% de los que poseen entre 6 y 11 años de experiencia. Sin embargo, en el colectivo con menos años de antigüedad, los datos revelan una estimación a la baja de los niveles de motivación del alumnado, ya que el 55% considera que es media o baja.

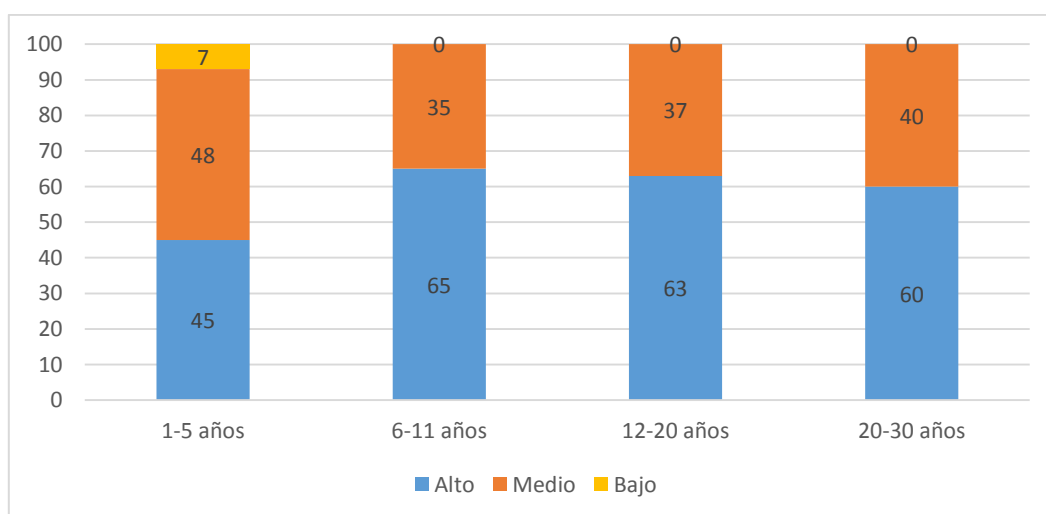


Figura 246. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según los años de experiencia docente, (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo al nivel competencial en lengua extranjera, los datos reflejan una proporcionalidad en las respuestas emitidas en función del nivel competencial que poseen los maestros CLIL, lo que pone de manifiesto que a mayor nivel competencial en la L2 mejor es la percepción del profesorado acerca del grado de motivación de los estudiantes bajo este enfoque pedagógico, figura 247.

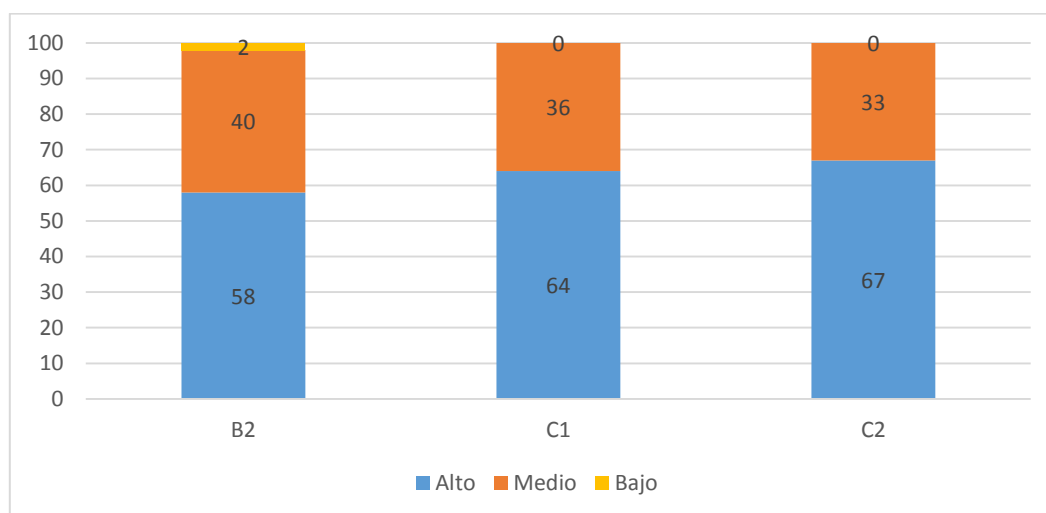


Figura 247. Nivel de motivación del alumnado en CLIL a juicio de los docentes según el nivel competencial en L2, (%). Fuente: Elaboración propia.

Después de describir los resultados obtenidos acerca del nivel de motivación del alumnado adscrito a los programas bilingües murcianos, resulta pertinente emplear las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con el propósito de encontrar posibles relaciones significativas entre la variable dependiente denominada “nivel de motivación del alumnado CLIL”, y las independientes asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización

geográfica. Se han hallado diferencias significativas entre las variables ligadas al nivel de motivación del alumnado en CLIL y el número de horas de formación en CLIL ($H= 12,88$; $p < .05$), lo que pone de relieve las diferencias entre subgrupos a la hora de estimar el grado de motivación en el alumnado CLIL. Por este motivo se rechaza la hipótesis nula, ya que el subgrupo con una formación menor en CLIL considera que sus alumnos presentan unos niveles de motivación significativamente inferiores en comparación con los del resto de subgrupos examinados. En las otras variables analizadas, los resultados estadísticos revelan la falta de relaciones significativas entre la variable “nivel de motivación del alumnado CLIL” y la variable sexo ($U= 1312$; $p > .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 885$; $p > .05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U= 1387$; $p > .05$) por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Asimismo, a través del mismo procedimiento y una vez implementada la prueba H de Kruskal-Wallis, podemos afirmar que no se han encontrado diferencias significativas entre esta variable dependiente y las independientes ligadas a la condición laboral ($H= 1,26$; $p > .05$), la experiencia docente ($H= 4,22$; $p > .05$), la experiencia en los programas bilingües ($H= 6,32$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H= 6,70$; $p > .05$).

Objetivo 4.14 Precisar el nivel de desarrollo competencial así como los beneficios didácticos asociados al aprendizaje de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bajo el enfoque CLIL de acuerdo con lo estimado por los docentes que las imparten en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Hipótesis. No hay diferencias entre las estimaciones de los docentes CLIL en relación al desarrollo competencial alcanzado por los alumnos bilingües y el sexo de los docentes CLIL, la condición laboral, la experiencia docente, la experiencia en los programas bilingües, el nivel de competencia en CLIL, el nivel de inglés, la posesión del título de Grado bilingüe, el tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las respuestas de los docentes a esta cuestión indican un grado de aprendizaje alto de acuerdo con los principios del enfoque CLIL. A juicio de los maestros participantes, el aprendizaje de contenidos de *Science* y/o *Social Science* es el ámbito con mejores resultados, pues un 87% cree que los alumnos aprenden bastante o mucho. En segundo lugar, el desarrollo de procesos cognitivos también es valorado positivamente por los maestros (79%) seguido del desarrollo en L2 (75%) y el avance en el ámbito sociocultural (70%). En último lugar, encontramos el desarrollo de la competencia social, puesto que un 58% opina que bajo este enfoque los alumnos aprenden bastante o mucho.

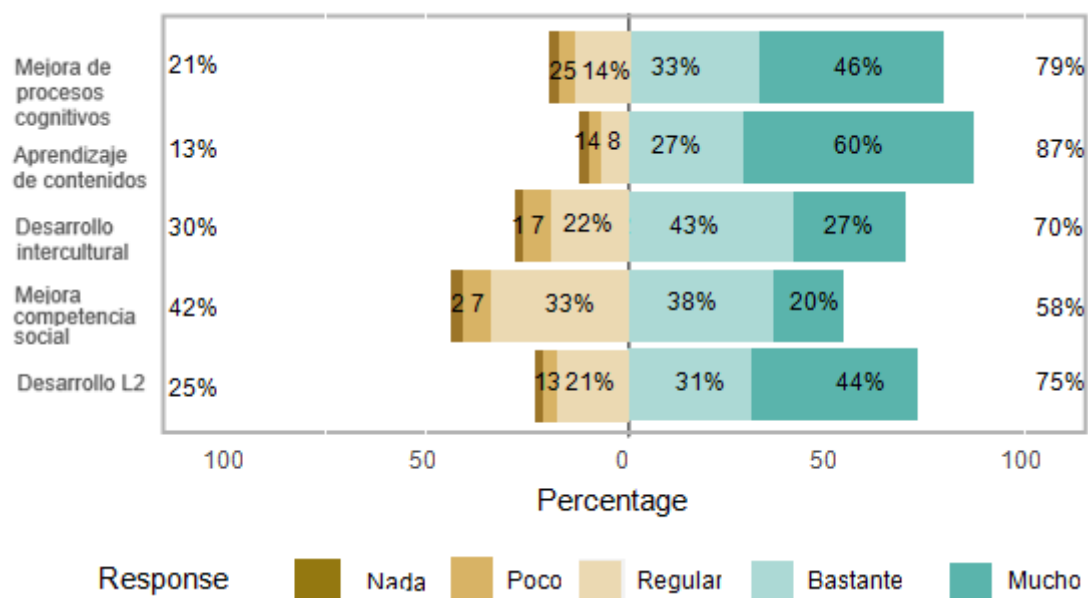


Figura 248. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la posesión del certificado universitario bilingüe, los docentes con esta titulación muestran una opinión más favorable que los que no la tienen en relación a la mejora de los procesos cognitivos (85%) y el desarrollo de la competencia en lengua extranjera (80%). Por el contrario, los que carecen de este título manifiestan un grado de satisfacción mayor en lo que respecta al aprendizaje de contenidos en una ANL (89%), el desarrollo intercultural (60%) y la mejora de la competencia social (50%). En resumen, los maestros que no disponen de esta titulación universitaria muestran un nivel de satisfacción superior que los docentes que sí la tienen en relación a determinados aspectos del enfoque CLIL descritos con anterioridad.

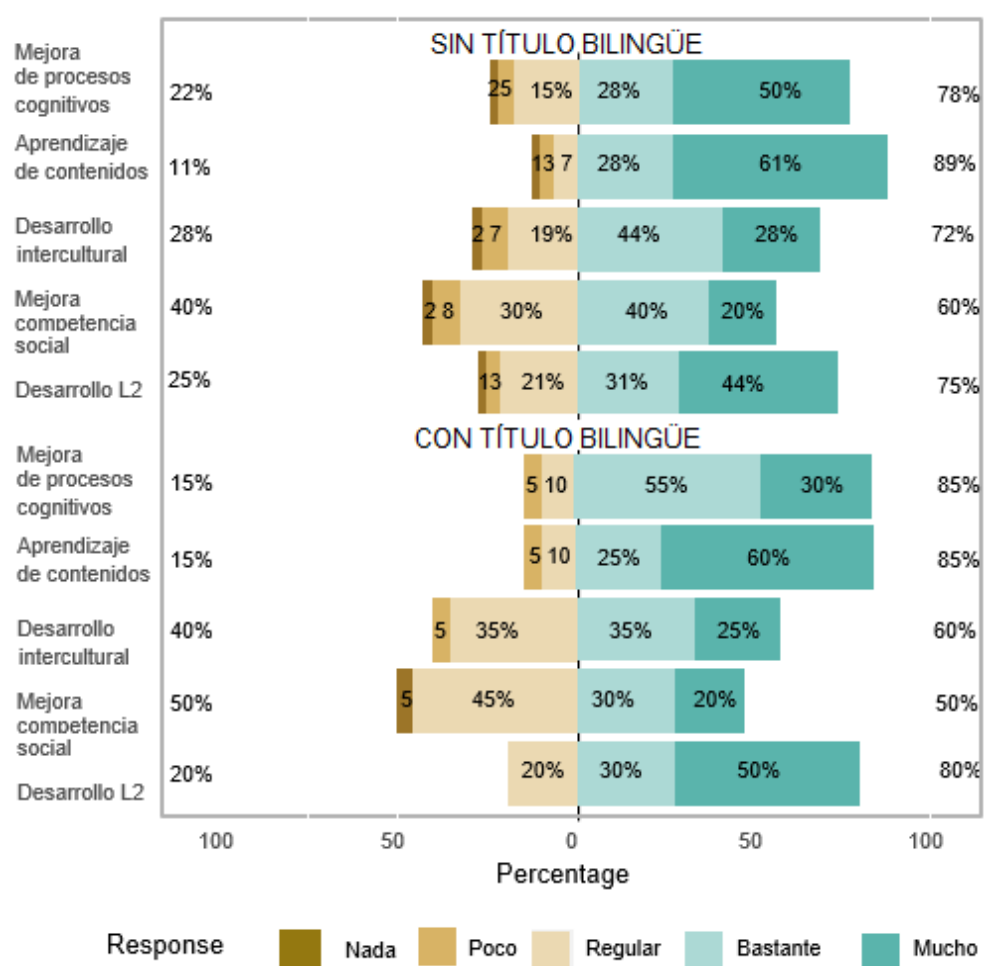


Figura 249. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la posesión del título bilingüe, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según el nivel competencial en L2, los participantes de este estudio con nivel B2 señalan los procesos cognitivos (81%) y el aprendizaje de contenidos (89%) como principales aspectos más beneficiados gracias a la aplicación de CLIL en las aulas de Primaria murcianas.

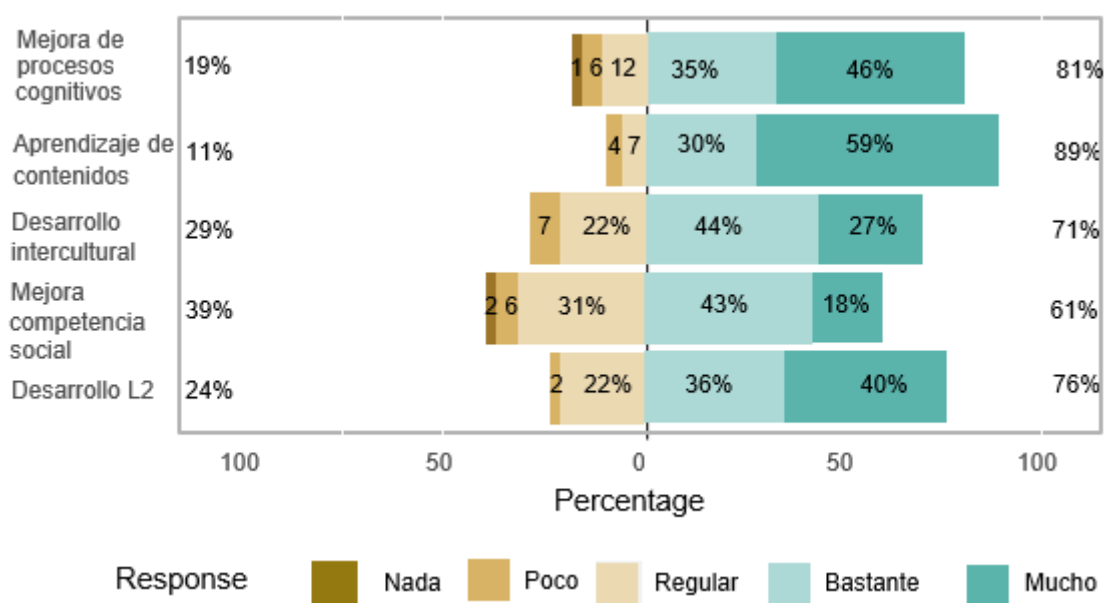


Figura 250. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el nivel competencial en L2, -B2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, los docentes con nivel C1 indican la mejora en el aprendizaje de contenidos (80%) y el desarrollo de la lengua extranjera (76%) como dos de las principales ventajas que reporta la puesta en práctica de este enfoque en las asignaturas de *Science* y/o *Social Science*.

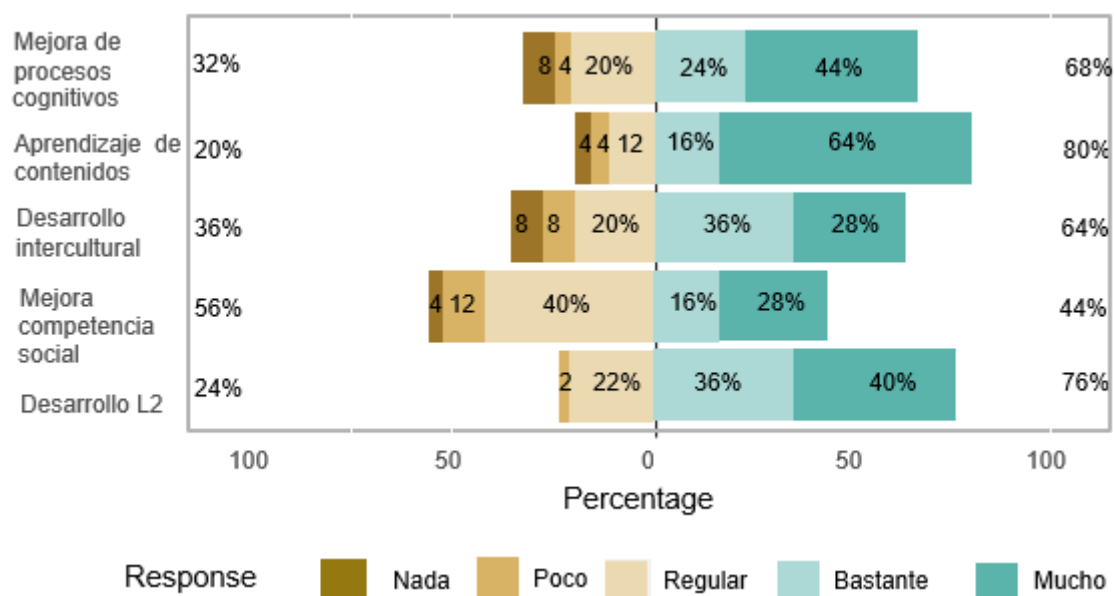


Figura 251. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el nivel competencial en L2, -C1-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, los docentes con nivel C2 coinciden con las opiniones vertidas por el subgrupo anterior, pues subrayan la mejora de la competencia en L2 (100%) y del aprendizaje de contenidos (100%) como los ámbitos más relevantes favorecidos por CLIL.

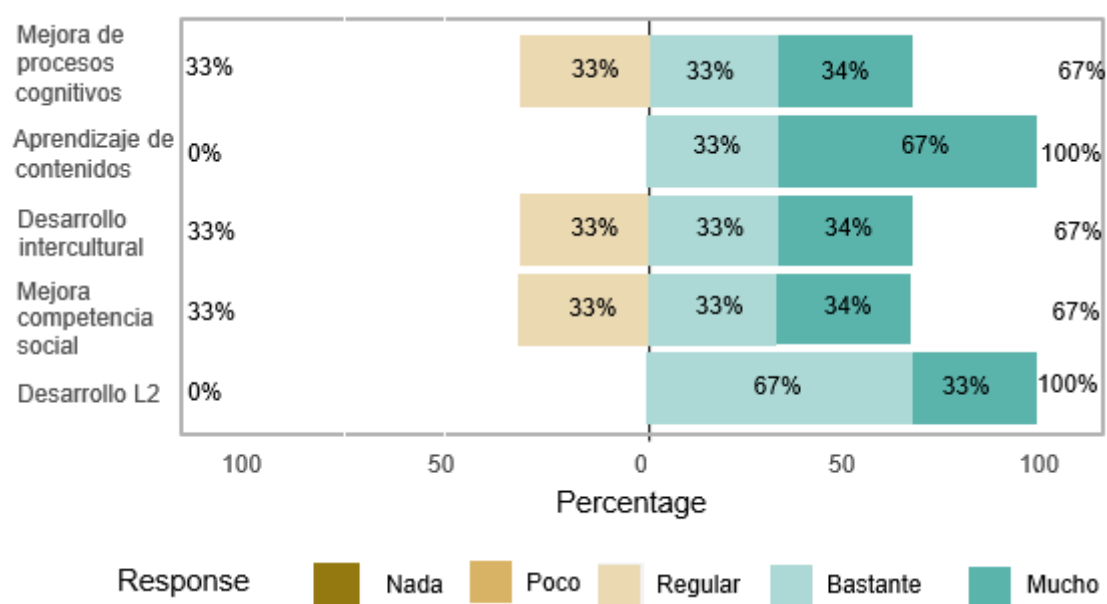


Figura 252. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el nivel competencial en L2, -C2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Con arreglo a los años de experiencia en los programas bilingües, se puede observar una tendencia a señalar el aprendizaje de contenidos (80%) y el de la L2 (67%) como elementos más favorecidos bajo el enfoque CLIL.

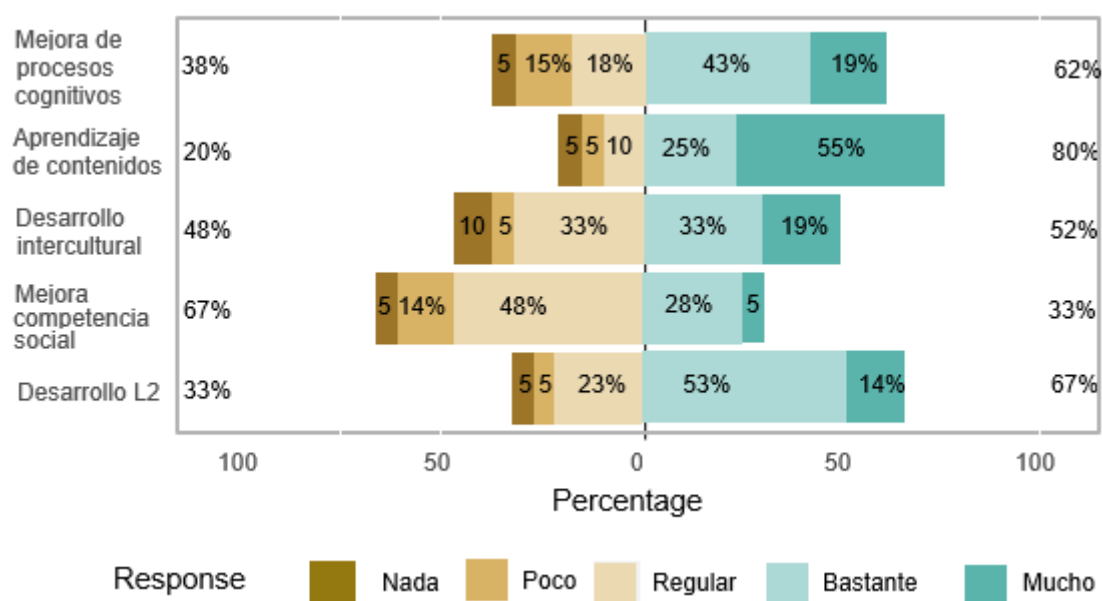


Figura 253. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -1 año-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Igualmente, el subgrupo con 2 años de experiencia en programas bilingües subraya que el aprendizaje de contenidos es uno de los elementos más beneficiados en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, pues un 85% afirma que CLIL favorece este ámbito bastante o mucho.

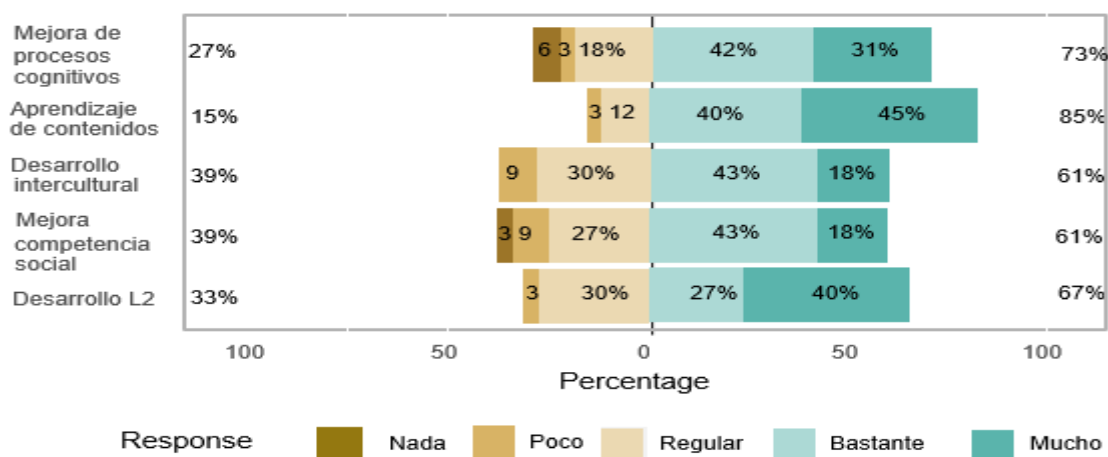


Figura 254. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -2 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En esta línea, los maestros con 3 años de experiencia destacan la relevancia de los principios CLIL a la hora de mejorar el aprendizaje de contenidos (90%) y el desarrollo intercultural y de la L2, puesto que tres de cada cuatro docentes han optado por las ítems de mayor valoración.

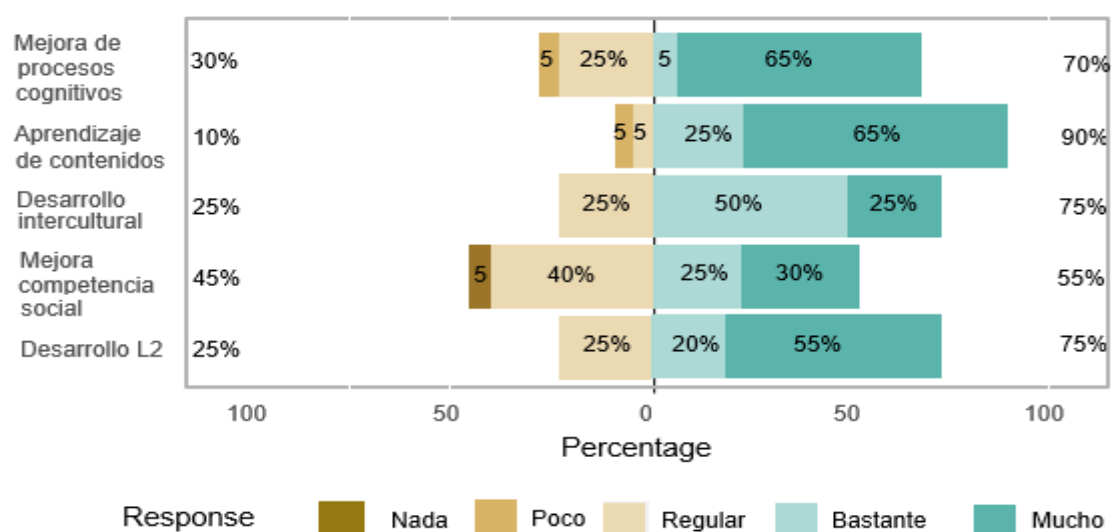


Figura 255. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -3 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De igual forma, los participantes con 4 años de experiencia indican una progresión en el aprendizaje de contenidos y los procesos cognitivos derivados de la implantación de CLIL en las aulas murcianas, pues un 80% afirma que favorece bastante o mucho en la práctica docente.

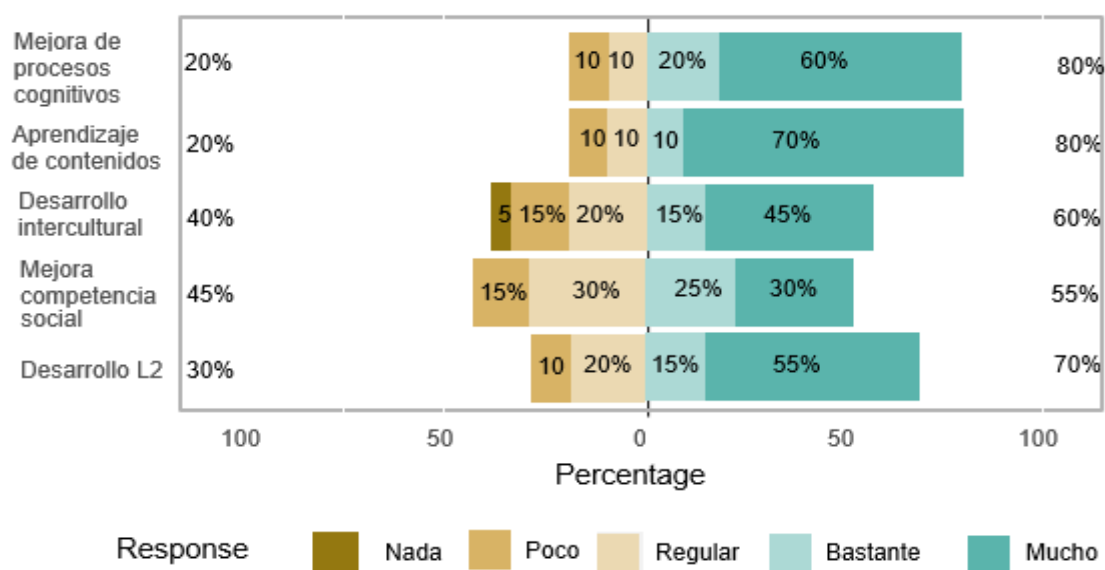


Figura 256. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -4 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el colectivo de trabajadores con 5 años de experiencia, se aprecia una valoración más alta de los beneficios que reporta CLIL en comparación con el resto de subgrupos examinados. Incluso, la totalidad de sus integrantes sostiene que la mejora en el aprendizaje de contenidos es bastante o mucha.

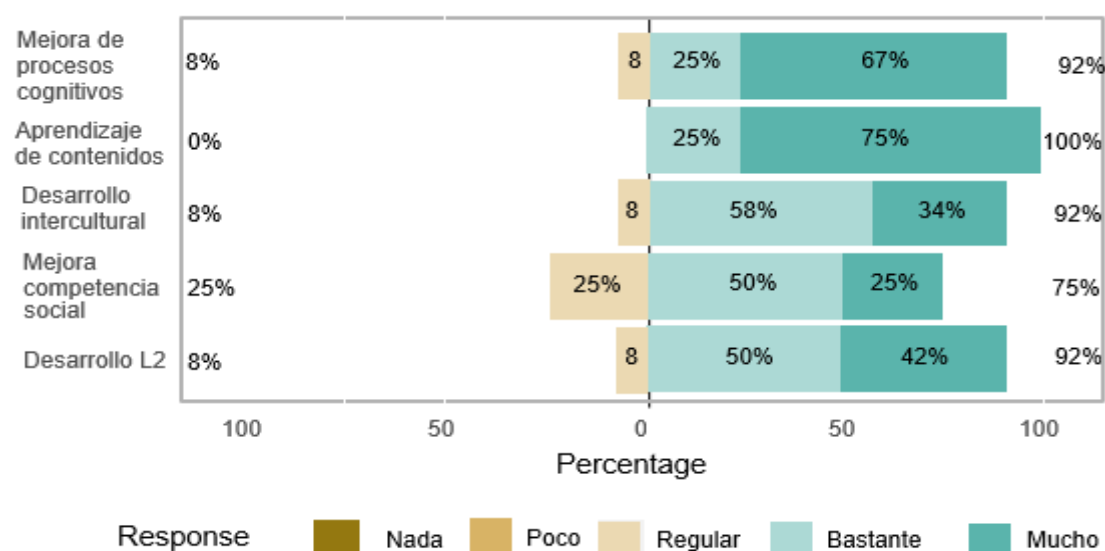


Figura 257. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -5 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo con más años de experiencia, se observa una valoración mayor en los ámbitos ligados a los procesos cognitivos y al aprendizaje de contenidos, -100% y 93% respectivamente-. Sin embargo, la mejora de la competencia social no resulta tan destacada en este colectivo, pues la han señalado como el ámbito menos favorecido en CLIL con más de 30 puntos porcentuales de diferencia con respecto a la primera opción indicada, véase figura 258.

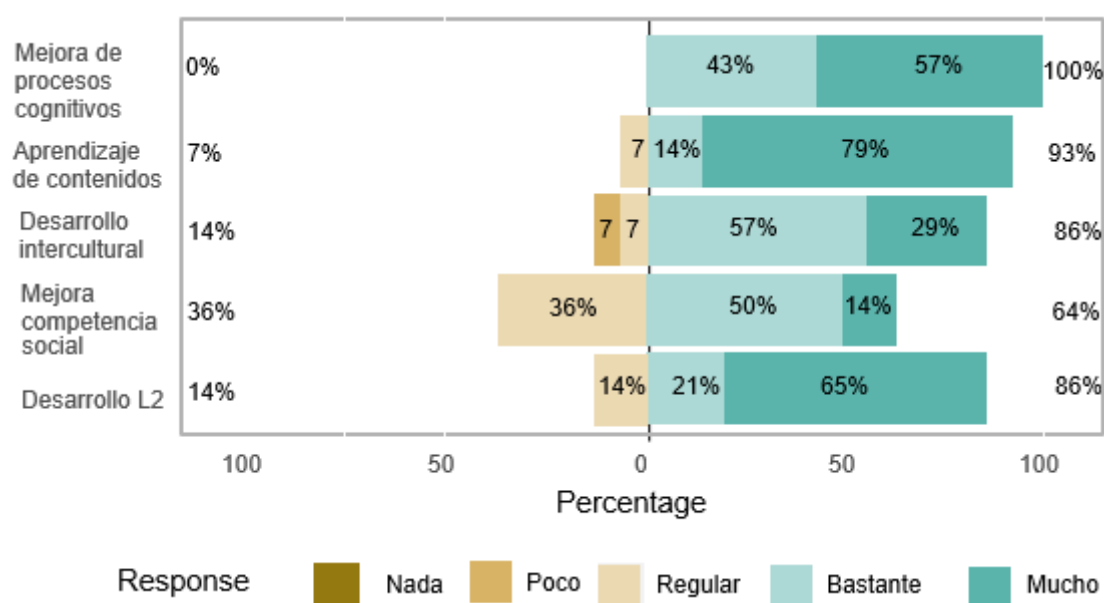


Figura 258. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia bilingüe, -6 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo al sexo de los participantes, se advierte una valoración más positiva entre las maestras en contraposición con las respuestas emitidas por los maestros CLIL. Efectivamente, en todas las opciones planteadas las mujeres creen que este enfoque supone un desarrollo más eficaz en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, véase figura 259.

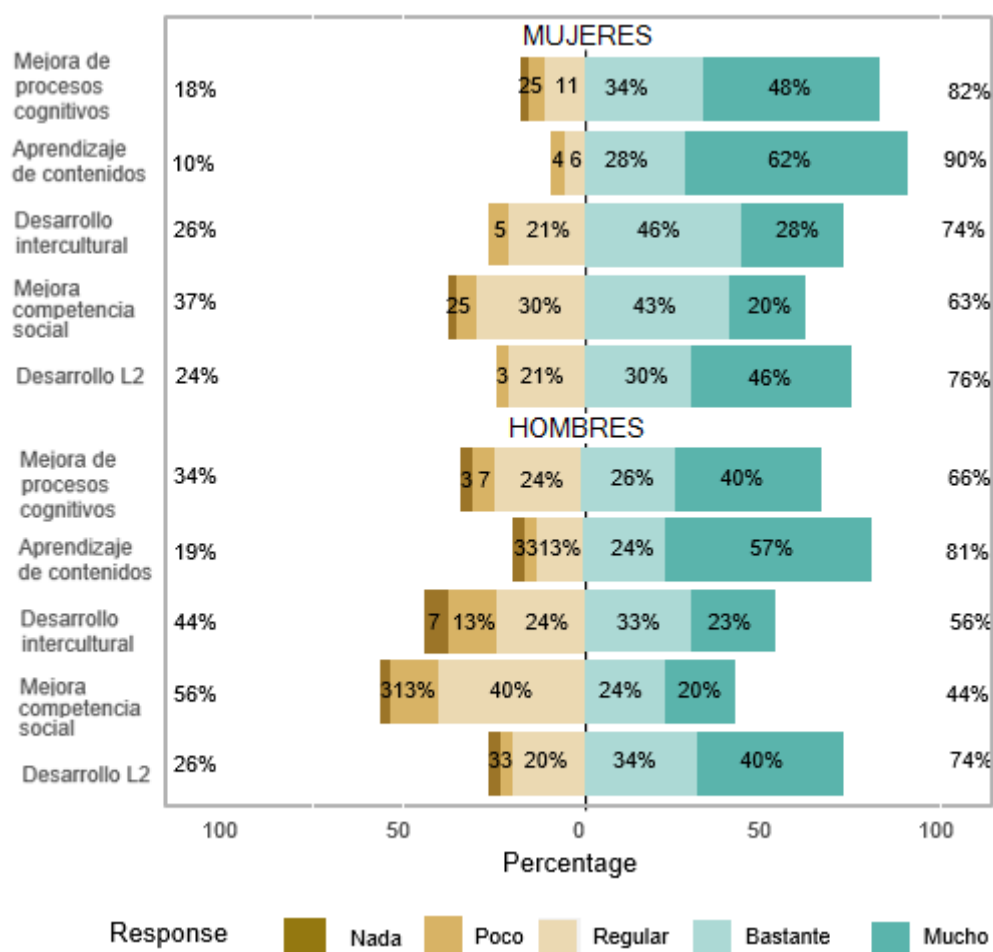


Figura 259. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el sexo de los participantes-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la formación en CLIL, los docentes con menor formación son los que han estimado más negativamente las ventajas que reporta la educación bilingüe bajo este enfoque en contraste con el resto de subgrupos examinados. De hecho, el 25% de los docentes sostienen que CLIL ayuda a mejora la competencia social bastante o mucho y el 38% opina lo mismo en relación al desarrollo intercultural.

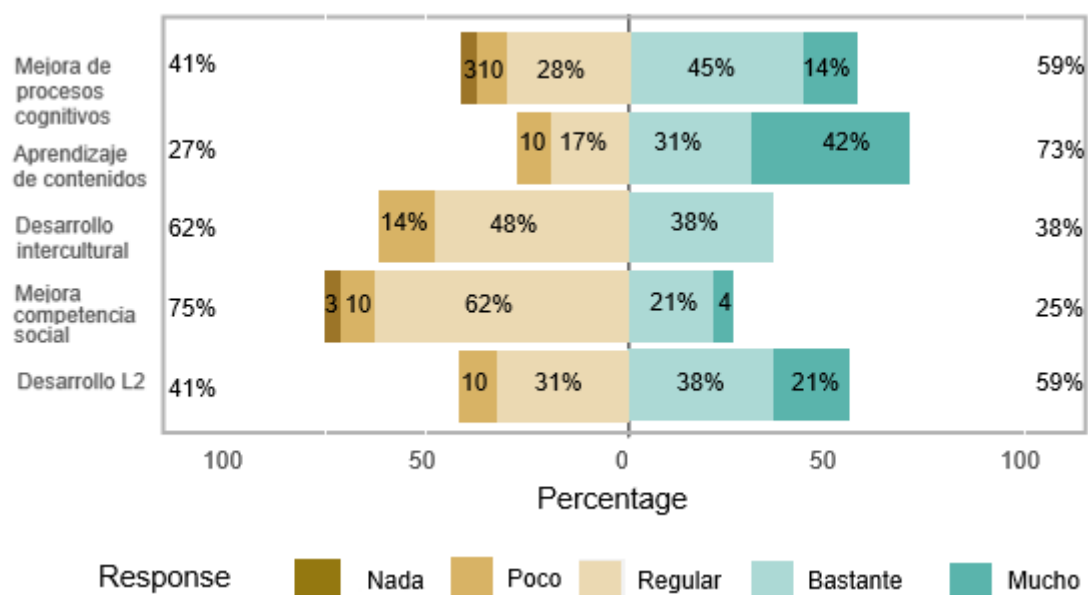


Figura 260. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL –de 0 a 20 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Por el contrario, los maestros entre 20 y 60 horas de formación en CLIL señalan que este enfoque resulta muy beneficioso en todos los aspectos planteados, haciendo especial hincapié en la mejora de los procesos cognitivos y del aprendizaje de contenidos, -ambos con un 94%-.

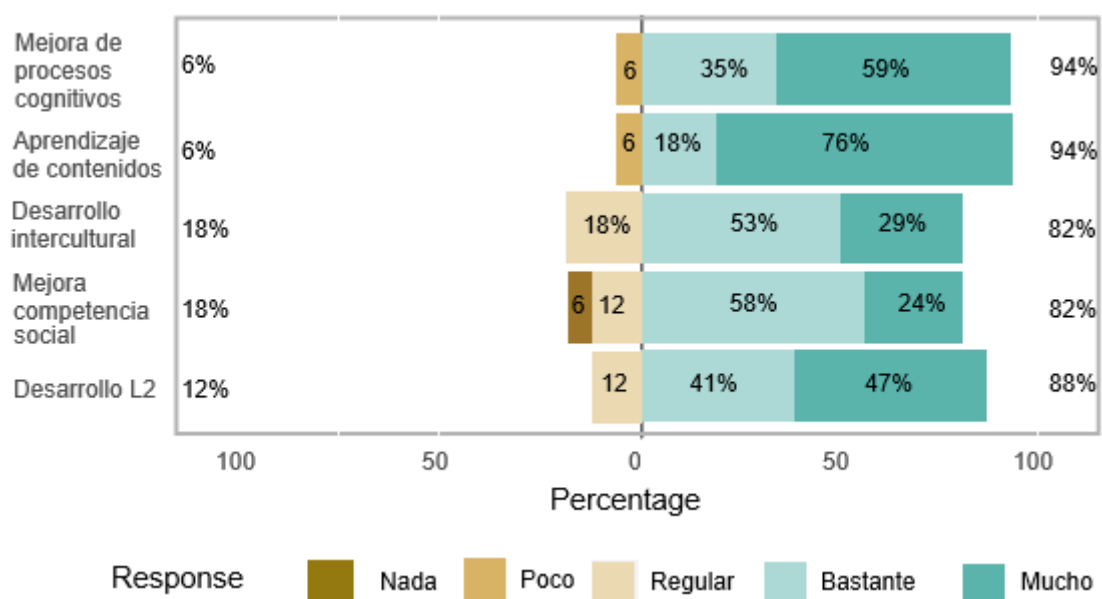


Figura 261. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL –de 20 a 60 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

El subgrupo con hasta 120 horas de formación ha señalado el aprendizaje de contenidos como el aspecto más favorecido con la aplicación de CLIL en las aulas murcianas. En concreto, el 91% de maestros de este colectivo afirman que beneficia bastante o mucho este ámbito.

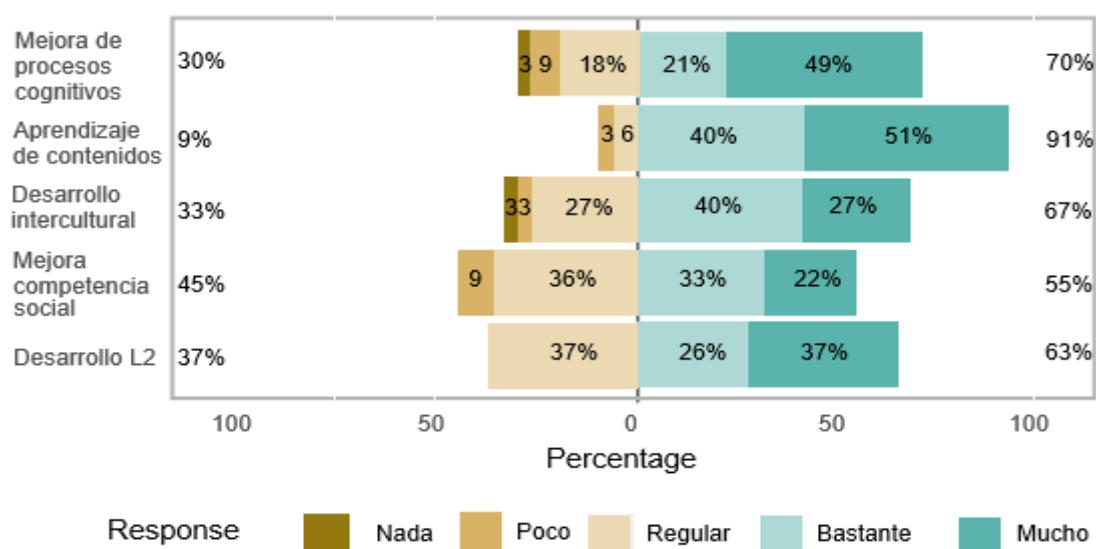


Figura 262. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL –de 60 a 120 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, entre los trabajadores con una formación superior a 120 horas e igual o inferior a 200, se observa una valoración al alza de los ítems propuestos, ya que tres de ellos superan el 90% de estimación positiva. En concreto, los docentes han subrayado la mejora de los procesos cognitivos (91%), el aprendizaje de contenidos (95%) y el desarrollo de la L2 (91%).

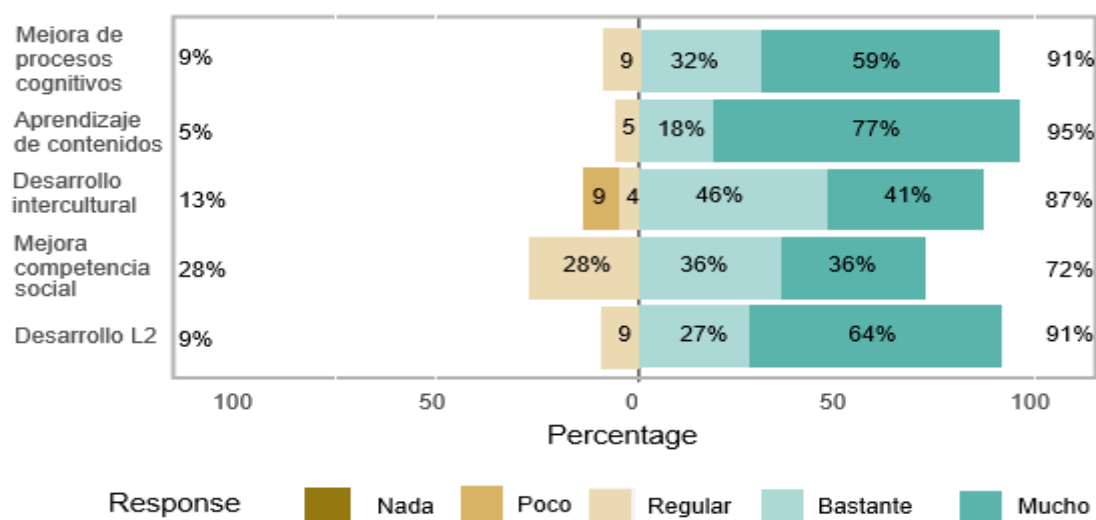


Figura 263. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL –de 120 a 200 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo con más horas de formación en CLIL, se aprecia una tendencia a evaluar positivamente los beneficios de CLIL en los distintos ámbitos de aprendizaje ligados a las áreas de *Science* y/o *Social Science*. En concreto, coinciden con el segundo y tercer subgrupo en señalar el aprendizaje de contenidos y de los procesos cognitivos como principales ámbitos favorecidos con la aplicación de CLIL, pues el 89% de las respuestas indican que este enfoque los beneficia bastante o mucho.

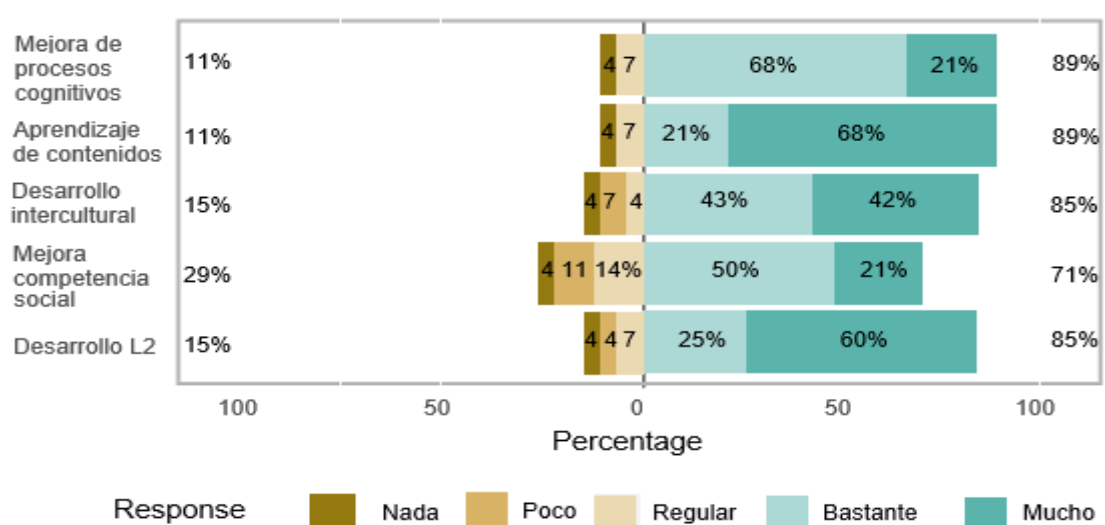


Figura 264. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según las horas de formación en CLIL – más de 200 horas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a los años de experiencia docente, los trabajadores con hasta 5 años de experiencia consideran que CLIL ha servido para mejorar fundamentalmente el aprendizaje de contenidos (86%). Además, dos de cada tres opinan que ayuda bastante o mucho al desarrollo de los procesos cognitivos en el aula.

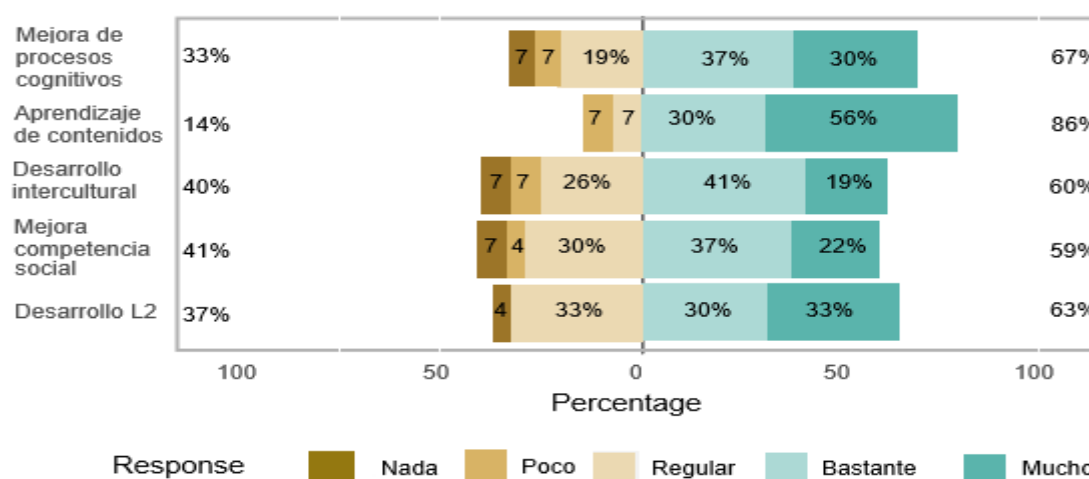


Figura 265. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente – de 1 a 5 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, los trabajadores con hasta 11 años de experiencia señalan el aprendizaje de contenidos como el ámbito más favorecido por los principios CLIL, (93%), al igual que los procesos cognitivos y la competencia en L2 (82% en ambos casos).

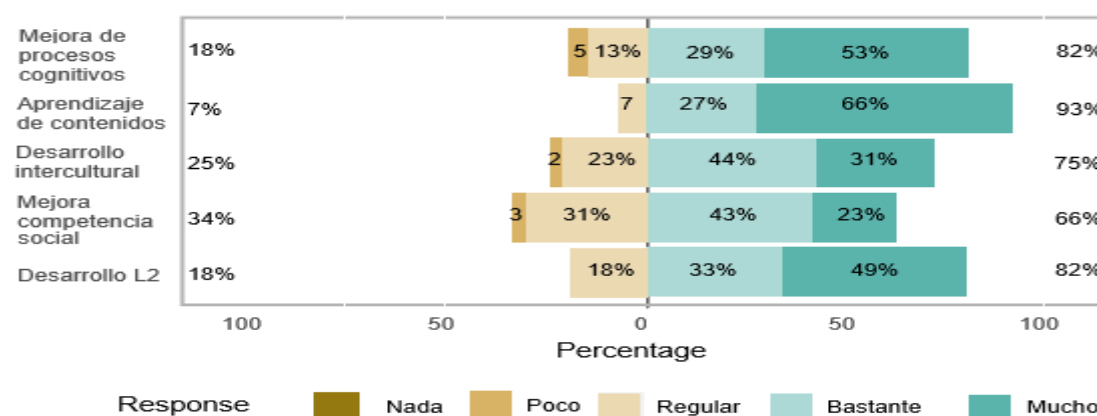


Figura 266. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente – de 6 a 11 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, para los maestros con hasta 20 años de experiencia el aprendizaje de contenidos vuelve a ser la primera opción indicada a la hora de subrayar las ventajas de implantar CLIL en los primeros años de Educación Primaria, pues un 83% estima que ayuda bastante o mucho al alumnado. Por el contrario, el 52% afirma lo mismo en relación a la mejora de la competencia social.

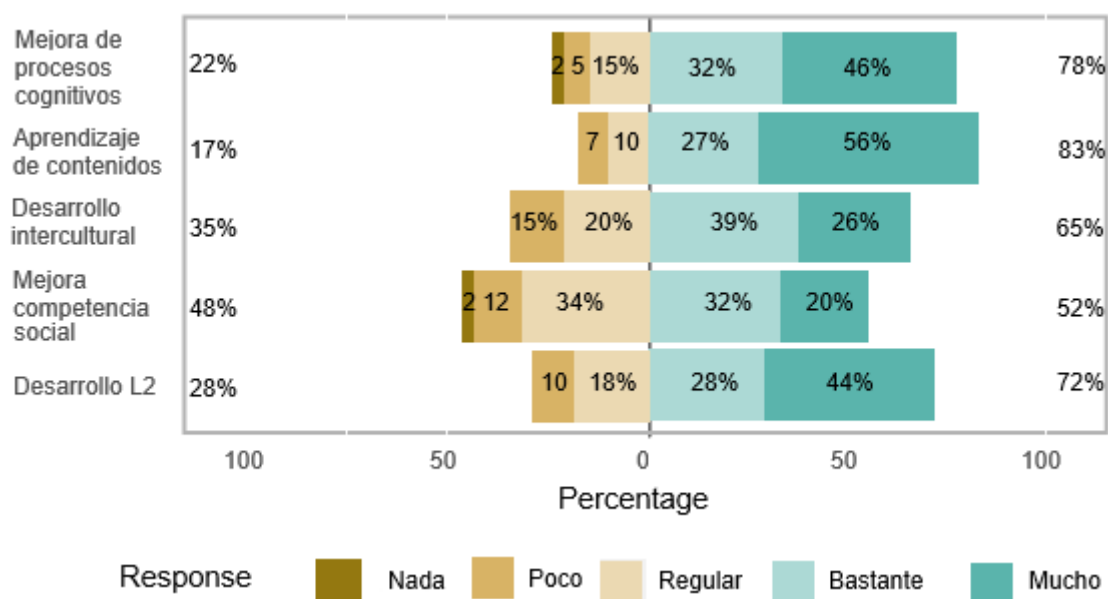


Figura 267. Nivel de desarrollo en CLIL de diferentes competencias según los años de experiencia docente – de 12 a 20 años-. Fuente: Elaboración propia.

De la misma manera, para los maestros con más años de experiencia el aprendizaje de contenidos resulta ser la opción más valorada a la hora de señalar los beneficios de aplicar CLIL en las aulas murcianas, pues un 85% indica que favorece bastante o mucho a los alumnos. Sin embargo, solo el 55% opina igual en relación a la mejora de la competencia social.

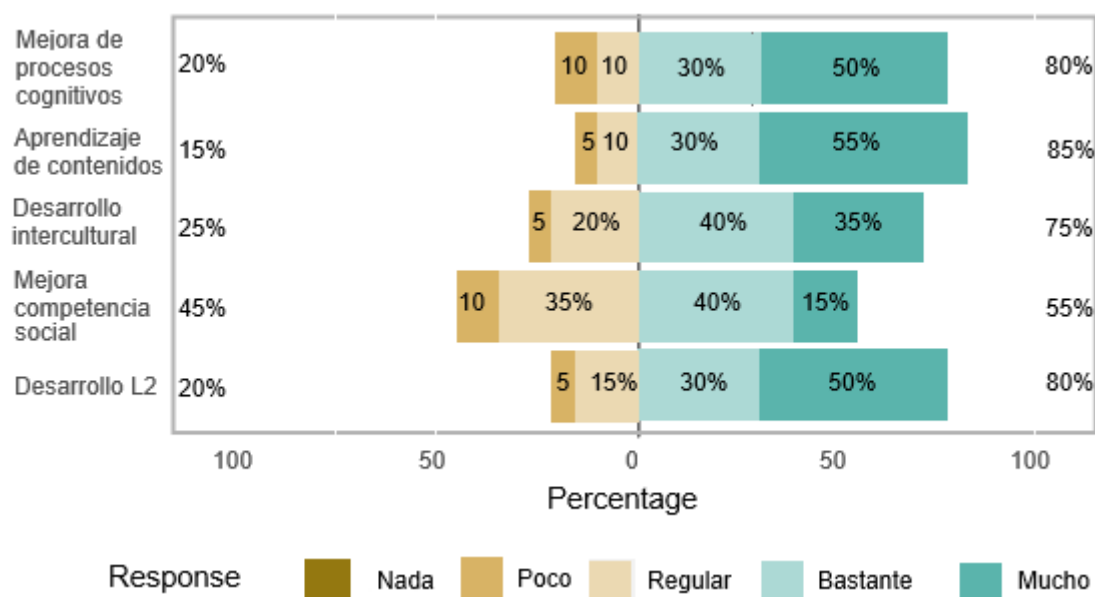


Figura 268. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según los años de experiencia docente – de 20 a 30 años-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Según la titularidad del centro donde trabajan los profesionales de la enseñanza que han participado en este estudio, aquellos que imparten docencia en centros concertados tienen una visión menos positiva de las ventajas que reporta la aplicación de los principios CLIL en clase. En efecto, los maestros contratados en centros concertados han realizado una valoración a la baja en todas las cuestiones propuestas, salvo en la relativa a la mejora de la competencia social, pues el 60% opina que CLIL ayuda bastante o mucho a su desarrollo frente al 58% de lo que manifiestan los trabajadores en centros públicos.

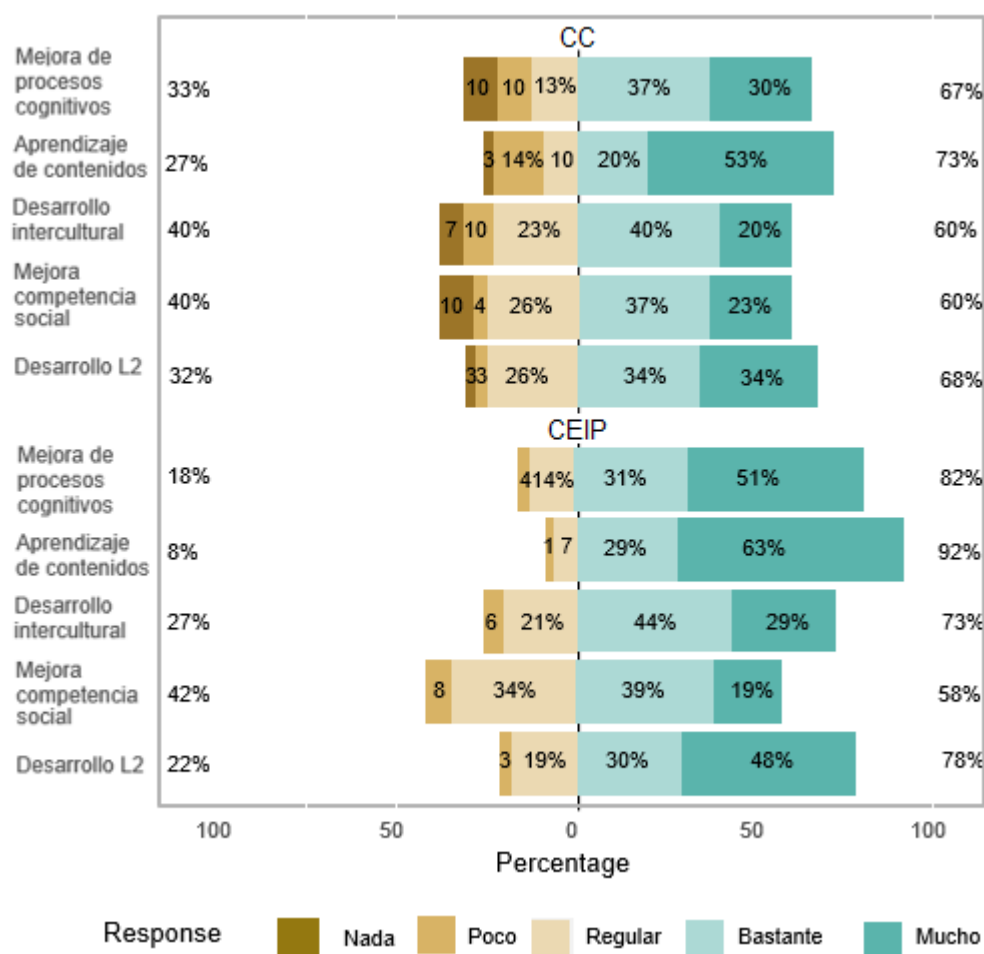


Figura 269. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según el tipo de centro donde trabajan, (%). Fuente: Elaboración propia.

Atendiendo a la localización comarcal del centro educativo donde trabajan los maestros bilingües, los docentes que ejercen su profesión en las comarcas de Río Mula, Oriental y Vega Media del Segura muestran una opinión más favorable en lo que se refiere a los beneficios de CLIL en los programas bilingües, ya que todos afirman que ayuda enormemente al desarrollo de la lengua extranjera. Por el contrario, los docentes que trabajan en las comarcas de Bajo Guadalentín y Noroeste manifiestan una opinión menos optimista, pues solo la mitad de éstos opina del mismo modo.

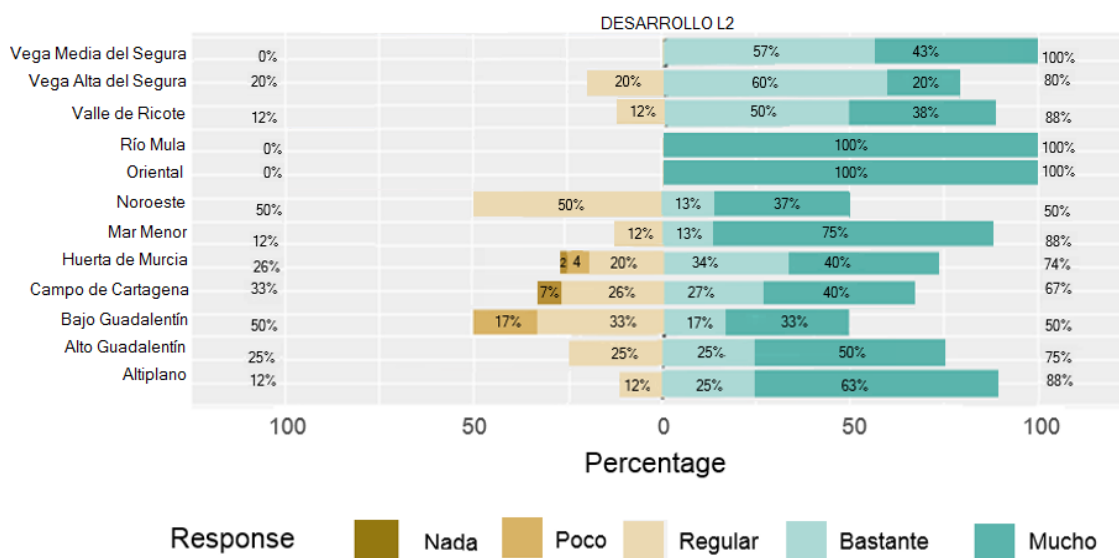


Figura 270. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -desarrollo en L2-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la mejora de la competencia social gracias a la aplicación de CLIL, los maestros que trabajan en Río Mula y Oriental son los que destacan más notablemente su progreso. Por el contrario, los docentes que trabajan en los centros situados en Bajo Guadalentín y Noroeste vuelven a valorar a la baja los avances realizados en este ámbito competencial bajo este enfoque, ya que menos de la mitad afirma que favorece bastante o mucho, (33% y 37% respectivamente).

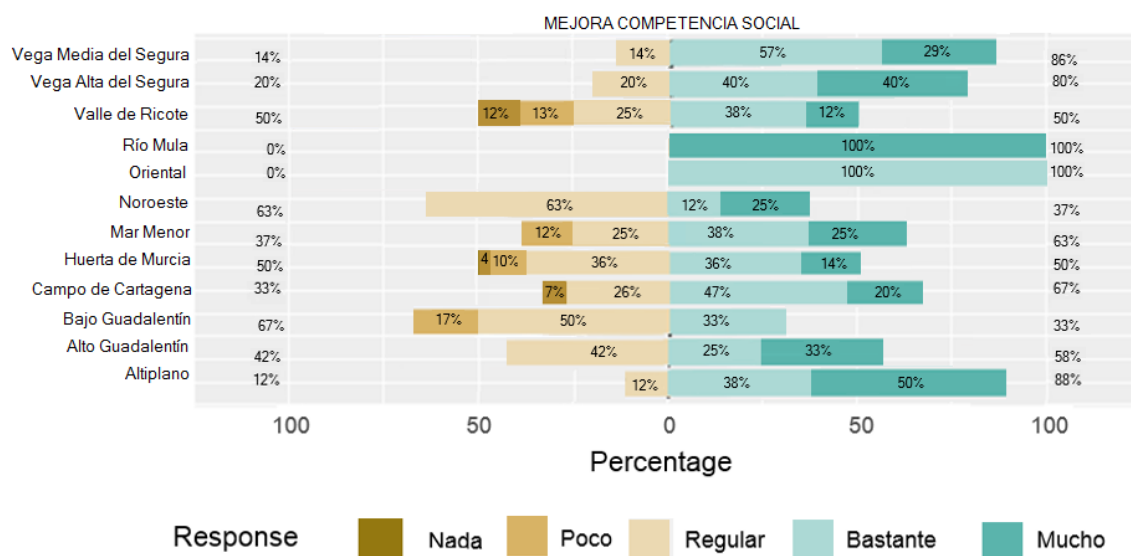


Figura 271. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -mejora de la competencia social-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere al desarrollo intercultural logrado bajo los principios de este enfoque, los participantes de Río Mula y Altiplano son los que consideran que existe una mejora más evidente gracias a la implantación de CLIL en las aulas murcianas (100% y 88%). En cambio, los maestros que trabajan en las comarcas de Bajo Guadalentín y Oriental no consideran que haya beneficiado tanto en contraste con el resto de opiniones emitidas en este sentido (50% y 100% estiman que ha ayudado poco o regular).

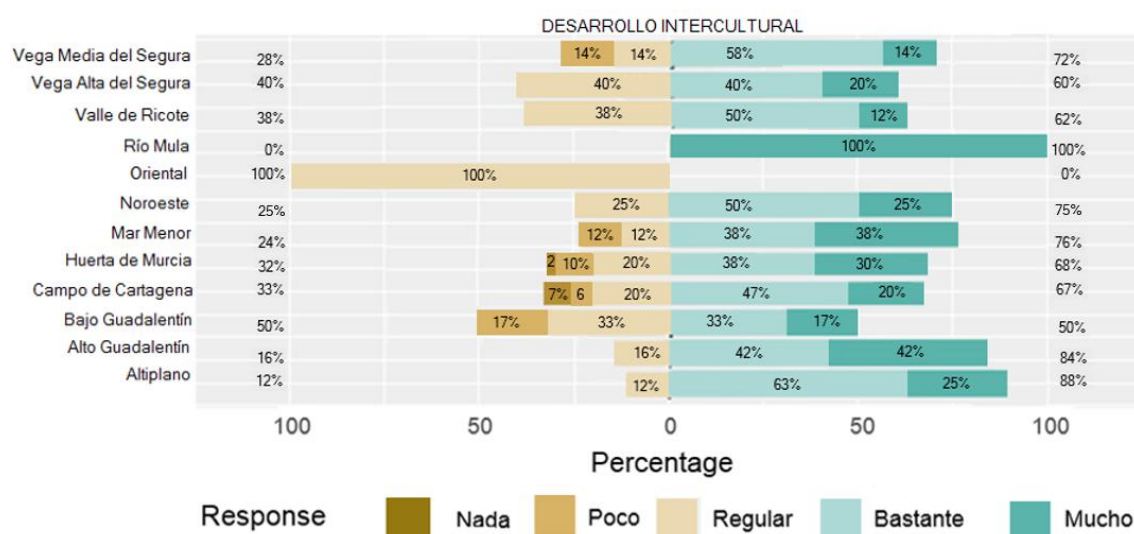


Figura 272. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -desarrollo intercultural-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Este ámbito es el mejor valorado por los docentes de la Región de Murcia, concretamente en Vega Media del Segura, Vega Alta del Segura, Río Mula, Oriental, Mar Menor, Alto Guadalentín y Altiplano se estima que este enfoque ha beneficiado bastante o mucho al aprendizaje de contenidos en las áreas de *Science* y/o *Social Science* (100% en todos los casos). Solo en Valle de Ricote, Noroeste, Huerta de Murcia, Campo de Cartagena y Bajo Guadalentín aprecian menos positivamente este aspecto aunque sus valoraciones siguen siendo altas, véase figura 273.

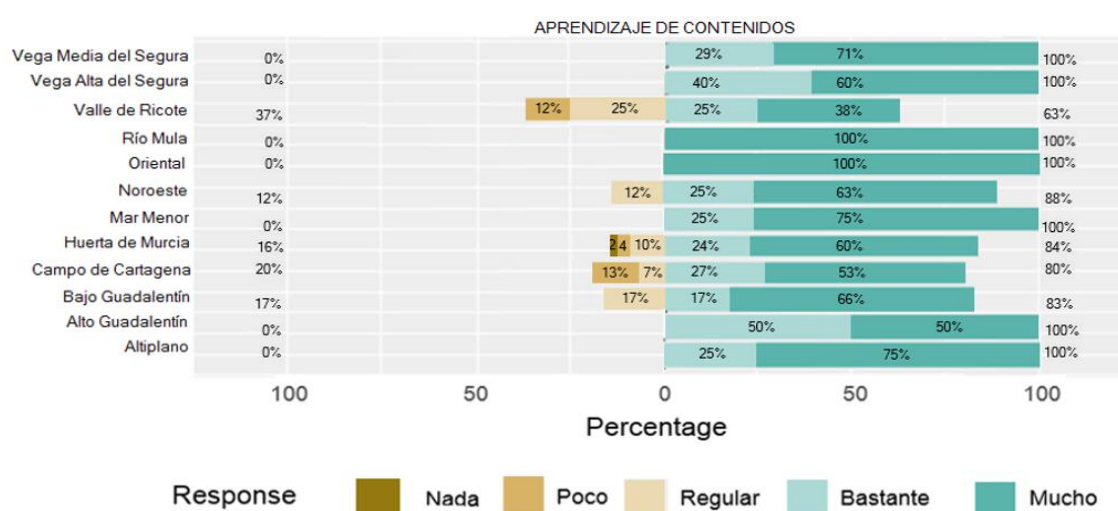


Figura 273. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -aprendizaje de contenidos -, (%). Fuente: Elaboración propia.

En lo que se refiere a la mejora de los procesos cognitivos, los trabajadores de las comarcas de Vega Alta del Segura, Río Mula y Oriental son los que mejor estiman los beneficios de CLIL en este ámbito (100% en las tres comarcas). Sin embargo, los docentes de Bajo Guadalentín, Campo de Cartagena, Huerta de Murcia, Noroeste y Valle de Ricote han valorado a la baja este aspecto en comparación con el resto de porcentajes calculados al respecto, véase figura 274.

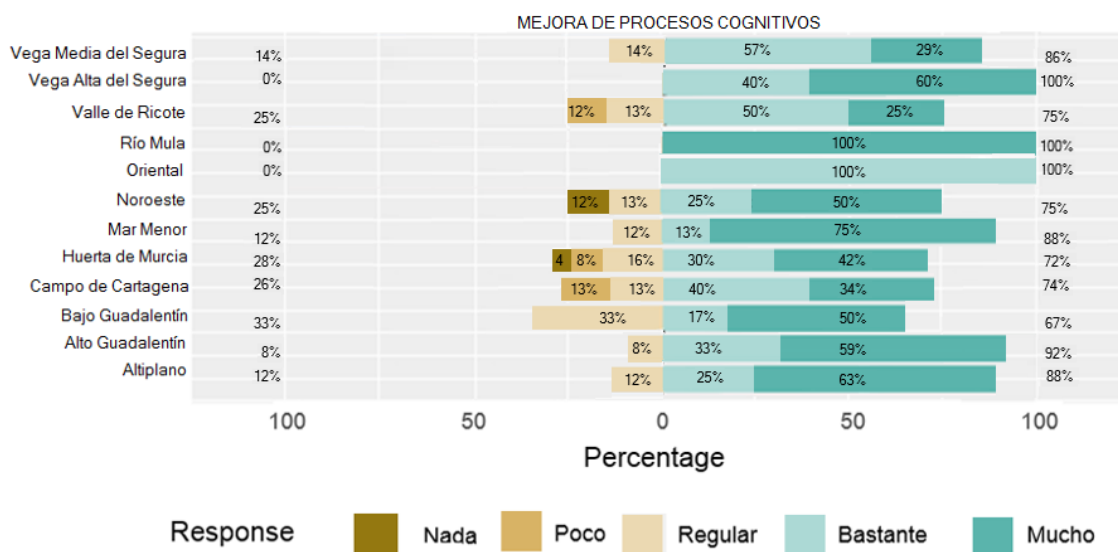


Figura 274. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la localización geográfica, -mejora de los procesos cognitivos -, (%). Fuente: Elaboración propia.

En función de la condición laboral de los participantes, se aprecian puntuaciones inferiores en el colectivo de funcionarios interinos en comparación con las del resto de subgrupos. De hecho, solo el 38% considera que CLIL beneficia bastante o mucho al alumnado en su desarrollo intercultural y uno de cada cuatro opina lo mismo en relación a la mejora de la competencia social.

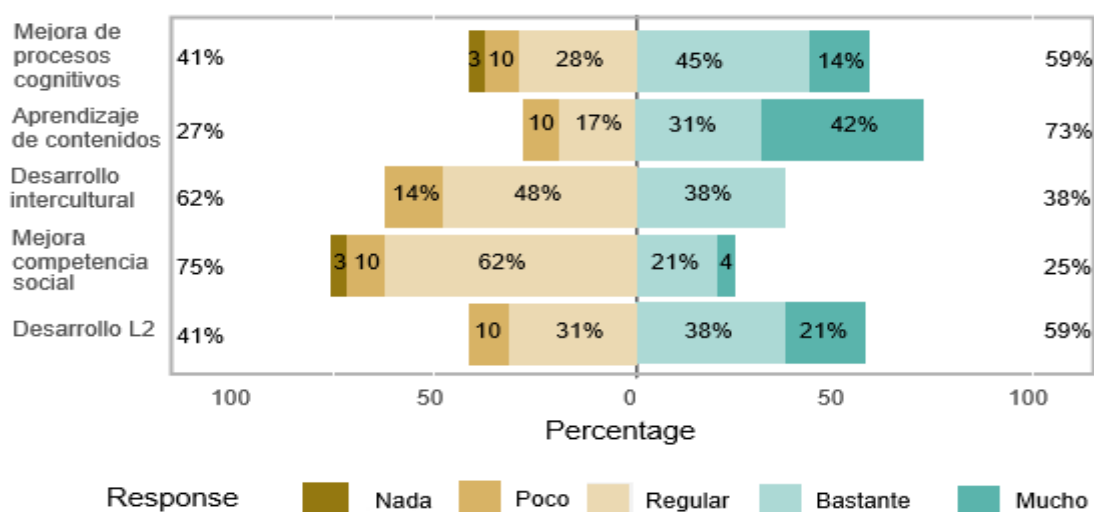


Figura 275. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -funcionarios interinos-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de funcionarios en prácticas existe unanimidad a la hora de valorar positivamente los beneficios de CLIL, pues el 100% de las respuestas dadas considera que este enfoque ayuda mucho al desarrollo de todos los ámbitos de aprendizaje planteados.

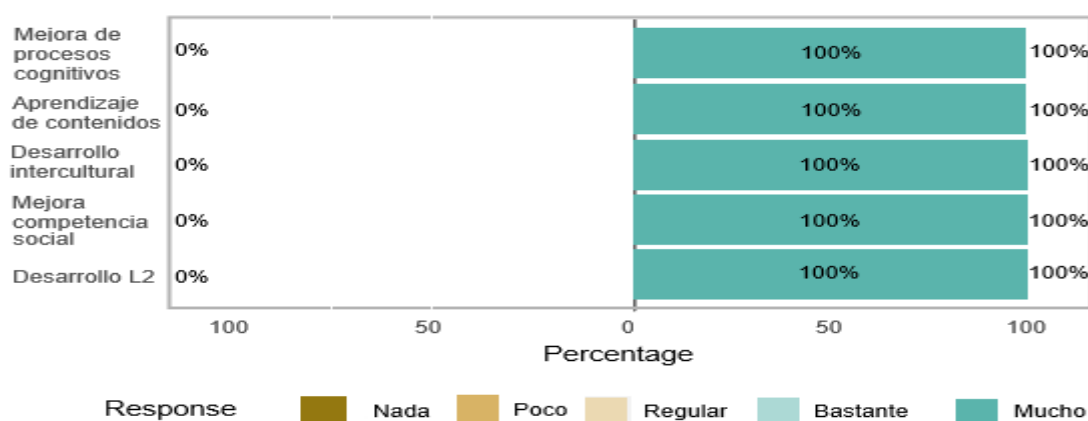


Figura 276. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -funcionarios en prácticas-, (%). Fuente: Elaboración propia.

En el subgrupo de funcionarios definitivos, los aspectos que han recibido una puntuación superior han sido los vinculados al aprendizaje de contenidos (91%), la mejora de los procesos cognitivos (85%) y el desarrollo de la L2 (78%). Por otro lado, la mejora de la competencia social es el elemento menos valorado, pues solo el 57% lo ha estimado en las franjas más altas.

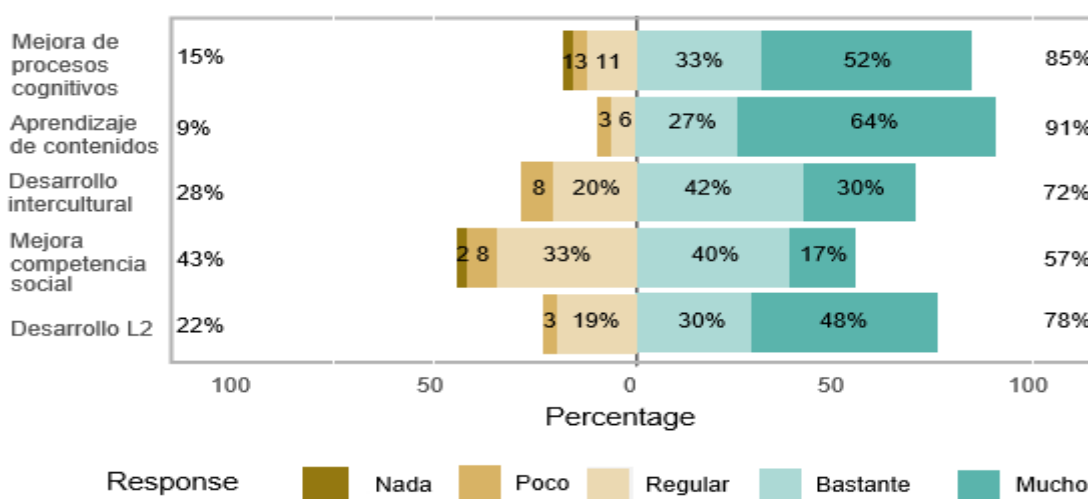


Figura 277. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -funcionarios definitivos-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Entre los maestros contratados en centros concertados hay una mayor uniformidad en las respuestas enviadas, pues la mayoría oscilan entre el 59% y 67% en las franjas de mayor valoración, véase figura 278. Tan solo la mejora del aprendizaje de contenidos supera estas puntuaciones, pues el 75% estima que CLIL beneficia bastante o mucho al alumnado en este ámbito.

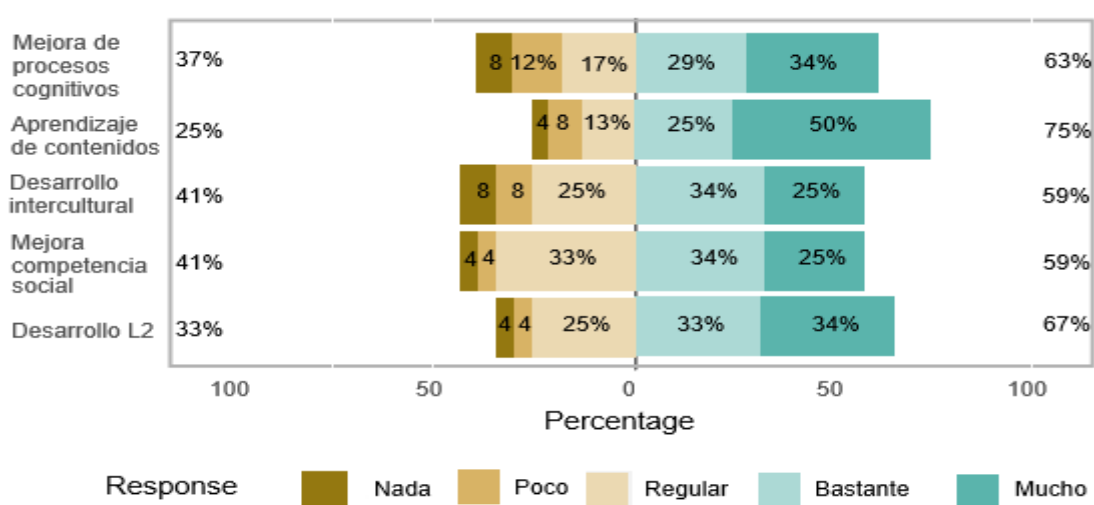


Figura 278. Nivel de mejora gracias a CLIL en diferentes competencias según la condición laboral del docente, -contratados en centros concertados-, (%). Fuente: Elaboración propia.

Una vez examinados los porcentajes logrados en cada uno de los ámbitos de aprendizaje de los programas bilingües bajo el enfoque CLIL, es necesario utilizar las pruebas no paramétricas de U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis para dos o más muestras independientes, con la finalidad de identificar posibles relaciones significativas entre las variables dependientes llamadas “desarrollo de L2”, “mejora de la competencia social”, “desarrollo intercultural”, “aprendizaje de contenidos” y “mejora de procesos cognitivos” y las independientes vinculadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y

localización geográfica. Se han encontrado relaciones significativas entre las variables asociadas al desarrollo de la L2 y al número de horas de formación en CLIL ($H= 11,48$; $p < .05$) así como a los años de experiencia en los programas bilingües ($H= 17,64$; $p < .05$). Estas asociaciones subrayan las diferencias significativas entre subgrupos en relación al nivel de desarrollo conseguido por los alumnos en lengua extranjera. Por esta razón se rechaza la hipótesis nula, ya que los subgrupos con una formación menor en CLIL y un año de experiencia en los programas bilingües estiman que CLIL ha beneficiado en menor medida el desarrollo de la L2 en comparación con las respuestas emitidas por el resto de subgrupos al respecto. En las otras variables analizadas, los resultados estadísticos revelan la ausencia de relaciones significativas entre la variable “desarrollo de la L2” y la variable sexo ($U= 1430$; $p > .05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U= 1052$; $p > .05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U= 1163$; $p > .05$) por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Igualmente, mediante un procedimiento estadístico similar a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, podemos concluir que no se han encontrado diferencias significativas entre esta variable dependiente y las independientes relativas a la condición laboral ($H= 4,60$; $p > .05$), la experiencia docente ($H= 2,72$; $p > .05$), el nivel competencial en L2 ($H= ,24$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H= 6,14$; $p > .05$).

Además, se han identificado asociaciones significativas entre las variables ligadas a la mejora de la competencia social y al número de horas de formación en CLIL ($H= 13,83$; $p < .05$). Estas diferencias significativas entre subgrupos implican el rechazo de la hipótesis nula, puesto que el subgrupo con menos horas de formación en CLIL estima que este enfoque ha favorecido en menor grado a la mejora de la competencia social en contraste con las opiniones señaladas por el resto de subgrupos sobre este aspecto. En las demás variables analizadas, los resultados muestran la inexistencia de relaciones

significativas entre la variable “mejora de la competencia social” y la variable sexo ($U=1360$; $p>.05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U=979$; $p>.05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U=1449$; $p>.05$) por lo que no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. De la misma manera, a través de la prueba H de Kruskal-Wallis podemos afirmar que no se han hallado diferencias significativas entre esta variable dependiente y las independientes relativas a la condición laboral ($H=2,64$; $p>.05$), la experiencia docente ($H=.92$; $p>.05$), la experiencia en programas bilingües ($H=7,61$; $p>.05$), el nivel competencial en L2 ($H=.27$; $p>.05$) y la localización geográfica ($H=15,26$; $p>.05$).

Del mismo modo, se han hallado relaciones significativas entre las variables asociadas al desarrollo intercultural y al número de horas de formación en CLIL ($H=23,89$; $p<.05$). Estos resultados muestran las diferencias significativas entre subgrupos en relación al nivel de desarrollo intercultural alcanzado por los alumnos en las áreas de *Science* y/o *Social Science*. Por esta causa, resulta pertinente rechazar la hipótesis nula, puesto que el subgrupo con una formación menor en CLIL considera que este enfoque favorece un desarrollo intercultural en distinto grado al expresado por el resto de subgrupos al respecto. En las otras variables examinadas, los resultados estadísticos exponen la ausencia de relaciones significativas entre la variable “desarrollo intercultural” y la variable sexo ($U=1198$; $p>.05$), la posesión de la titulación bilingüe ($U=1004$; $p>.05$) o el tipo de centro donde trabajan ($U=1213$; $p>.05$) por lo que no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. Asimismo, a través de un procedimiento estadístico similar mediante la aplicación de la prueba H de Kruskal-Wallis, podemos señalar que no se han hallado diferencias significativas entre esta variable dependiente y las independientes relativas a la condición laboral ($H=4,96$; $p>.05$), la experiencia docente ($H=4,25$; $p>.05$), la experiencia en los programas bilingües

($H= 7,88$; $p> .05$), el nivel competencial en L2 ($H= ,36$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 7,69$; $p> .05$).

Igualmente, se han encontrado relaciones significativas entre las variables asociadas al aprendizaje de contenidos en *Science* y/o *Social Science* y al número de horas de formación en CLIL ($H= 13,04$; $p< .05$), a los años de experiencia en los programas bilingües ($H= 20,84$; $p< .05$) y al tipo de centro educativo donde imparten docencia ($U= 1117$; $p< .05$). Estas relaciones ponen de manifiesto las diferencias existentes entre subgrupos en lo que respecta al aprendizaje de contenidos conseguido por el alumnado en L2. Por este motivo se rechaza la hipótesis nula, puesto que los docentes con una formación menor en CLIL, con menos años de experiencia en los programas bilingües y que trabajan en centros concertados consideran que CLIL ha propiciado en menor grado el aprendizaje de contenidos no lingüísticos en L2 en comparación con las respuestas proporcionadas por el resto de subgrupos. En las demás variables examinadas, los cálculos estadísticos señalan la falta de relaciones significativas entre la variable “aprendizaje de contenidos” y la variable sexo ($U= 1216$; $p> .05$) o la ligada a la posesión de la titulación bilingüe ($U= 966$; $p>.05$), por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. De la misma forma, a través de la prueba H de Kruskal-Wallis, podemos concluir que no se han encontrado diferencias significativas entre esta variable dependiente y las independientes relativas a la condición laboral ($H= 6,51$; $p> .05$), la experiencia docente ($H= ,47$; $p> .05$), el nivel competencial en L2 ($H= 1,82$; $p> .05$) y la localización geográfica ($H= 8,78$; $p> .05$).

Finalmente, se han hallado relaciones significativas entre las variables asociadas a la mejora de los procesos cognitivos y al número de horas de formación en CLIL ($H= 19,04$; $p< .05$), a los años de experiencia en los programas bilingües ($H= 15,20$; $p< .05$),

a la condición laboral de los docentes ($H= 8,06$; $p < .05$) y al tipo de centro educativo donde ejercen su profesión ($U= 1084$; $p < .05$). Estas relaciones ponen en valor las diferencias significativas encontradas en relación a la mejora de los procesos cognitivos desarrollados por los alumnos adscritos a los programas bilingües. Por esta causa se rechaza la hipótesis nula, ya que los funcionarios interinos así como los que trabajan en centros concertados, los que poseen una formación menor en CLIL y tienen menor antigüedad en los programas bilingües opinan que CLIL no resulta tan relevante a la hora de mejorar los procesos cognitivos en el aula. En el resto de variables analizadas, los resultados conseguidos muestran la inexistencia de relaciones significativas entre la variable “mejora de los procesos cognitivos” y la variable sexo ($U= 1283$; $p > .05$) o la posesión de la titulación bilingüe ($U= 980$; $p > .05$) por lo que no existe evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula. De la misma manera, mediante la realización de la prueba H de Kruskal-Wallis, podemos señalar la falta de diferencias significativas entre esta variable dependiente y las independientes relativas a la experiencia docente ($H= 5,13$; $p > .05$), el nivel competencial en L2 ($H= ,83$; $p > .05$) y la localización geográfica ($H=11,67$; $p > .05$).

Antes de comentar las conclusiones principales de este estudio hay que destacar el carácter subjetivo de las opiniones vertidas por el profesorado, ya que la práctica docente, ya sea en los programas bilingües o no, se caracteriza por ser un proceso complejo en el que interactúan condicionantes económicos, personales, sociales, cognitivos, culturales y afectivos, entre otros aspectos. Por otro lado, el desarrollo satisfactorio de estos programas se debe, entre otros motivos, a la labor del profesorado adscrito, que es quien debe llevar a la práctica los principios asociados al enfoque pedagógico CLIL en las aulas de Educación Primaria. Igualmente, los maestros deben realizar previamente un proceso de adecuación de tales principios a las características

contextuales antes mencionadas con el fin de adaptar la práctica docente al alumnado con el que va a interactuar diariamente. A raíz de esa praxis educativa, podemos extraer las conclusiones de este estudio que resumen la perspectiva de los docentes en torno a los pros y contras de la aplicación de CLIL en las áreas de *Science* y *Social Science*.

En relación al empleo de la lengua castellana en el aula, cerca de la mitad de los participantes asegura no emplearla nunca frente a un cuarto que afirma usarla poco y un quinto que señala usarla con bastante frecuencia, por lo que se puede deducir un empleo minoritario de la L1 en las aulas murcianas. Los momentos estimados por los docentes para comunicarse en la lengua materna son durante la subsanación de errores, la negociación de significados y la producción en L2.

En lo que respecta a la asiduidad con la que los maestros CLIL colaboran entre sí, los resultados muestran una frecuencia habitual de colaboración entre los docentes con compañeros de su centro educativo. Atendiendo al lugar de colaboración, una inmensa mayoría (69%) señala su centro escolar como el sitio donde más comúnmente realizan esa colaboración.

En cuanto al nivel de satisfacción de los maestros CLIL con la labor desarrollada por los auxiliares de conversación en las aulas murcianas, se puede considerar alto, pues la mitad de los participantes se muestra bastante o muy satisfecho con su colaboración. De hecho, en algunos ítems como su satisfacción con los auxiliares para motivar a los alumnos, -un 66% manifiesta estar bastante o muy satisfecho- o a la hora de exponer contenidos orales en L2, -un 63% estima lo mismo.

Por otra parte, los resultados acerca de la frecuencia de empleo de las estrategias y técnicas metodológicas ligadas al enfoque CLIL en el aula ponen de manifiesto una

utilización frecuente de éstas por los participantes de este estudio. De hecho, todos los ítems presentan altas frecuencias de aplicación lo que demuestra el compromiso del profesorado a la hora de poner en práctica los fundamentos pedagógicos asociados a CLIL en este aspecto. En particular, el desarrollo intercultural es la opción más aplicada por los maestros en el contexto educativo murciano, pues el 85% asegura promoverlo con bastante o mucha frecuencia. En este sentido, la presencia de auxiliares de conversación en el aula resulta una ventaja excepcional para potenciar este tipo de contenidos en clase.

En lo concerniente a los recursos más ampliamente utilizados por los trabajadores de la enseñanza en estos programas, los resultados muestran un empleo mayoritario de los recursos TIC superior a otros materiales más propios de la enseñanza tradicional como el libro de texto en formato papel. En cuanto a la elaboración de materiales para las clases de *Science* y/o *Social Science* destaca el esfuerzo realizado por el profesorado en este sentido, pues dos de cada tres asegura elaborar sus propias presentaciones didácticas lo que convierte a este recurso en el principal material diseñado por los maestros CLIL. Este dato vuelve a poner de relieve la importancia de los recursos TIC en las aulas murcianas de Educación Primaria.

Con respecto al tipo de actividades más desarrolladas en las áreas objeto de estudio, una mayoría de los participantes (93%) han señalado las de comprensión como las tareas realizadas con mayor frecuencia en las clases CLIL. A continuación, las actividades de aplicación de los contenidos (87%) y en tercer lugar, las de evaluación (80%). Estos datos revelan una promoción mayor de los procesos cognitivos de orden inferior (Churches, 2009) en detrimento de las de orden superior.

Por otro lado, las opiniones del profesorado en torno a los agrupamientos organizados para llevar a cabo las tareas previstas ponen de manifiesto la variedad de

distribuciones planificadas por los docentes de acuerdo con la clase de tarea que se vaya a realizar en el aula. En concreto, han elegido tres agrupamientos principales con los alumnos, a saber, el grupo-clase para actividades de activación de conocimientos previos y creación de nuevos contenidos, los pequeños grupos para tareas de aplicación y comprensión y el trabajo individual para actividades de evaluación y análisis.

A tenor de las respuestas obtenidas en relación al desarrollo de la evaluación en el aula, se advierte la utilización de una variedad de instrumentos de evaluación, principalmente, las tareas en clase, los exámenes escritos y/o las exposiciones orales. Estos resultados implican una renovación de los procesos evaluativos en el ámbito educativo murciano, pues normalmente este proceso se llevaba a cabo mediante la realización de exámenes escritos.

En lo que se refiere al nivel de satisfacción con la aplicación del enfoque CLIL, se puede concluir que el profesorado participante en este estudio se muestra satisfecho (40%) o muy satisfecho (38%) con su puesta en práctica. Igualmente, también se sienten competentes para llevarlo a cabo satisfactoriamente en las aulas, ya que un 72% así lo asegura. De la misma manera, consideran que el alumnado se siente motivado (39%) o muy motivado (60%) con este enfoque, pues la innovación pedagógica que lleva implícito incrementa la atención e interés por los contenidos del área.

Por último, también subrayan las ventajas que supone su utilización y práctica diaria a la hora de que enseñar los contenidos en ciencias sociales y mejorar los procesos cognitivos desarrollados en estas áreas.

3.5. Estudio 5. Análisis de la opinión del profesorado en los grupos de discusión

El quinto estudio de nuestra investigación pretende conocer en primera persona las valoraciones del profesorado acerca de la aplicación del enfoque CLIL en las asignaturas de *Science* y/o *Social Science* en las aulas murcianas. Con este propósito, hemos pedido la colaboración de maestros adscritos al Programa Sistema de Enseñanza Bilingüe Español-Inglés en Educación Primaria de la Región de Murcia.

Esta parte de la investigación se ha realizado con el fin de cumplir con este objetivo:

- 5.1 Reflexionar sobre los aspectos pedagógicos principales que se llevan a cabo en la práctica docente bilingüe en la Región de Murcia en las áreas de Ciencias Sociales en 1.º y 2.º de Educación Primaria e identificar y constatar las retos que quedan por conseguir en este contexto.

La muestra la componen doce maestros bilingües que trabajan en diferentes centros de la Región de Murcia, cinco en centros públicos y siete en centros concertados. Por falta de disponibilidad horaria, se planificaron tres subgrupos de discusión con el fin de garantizar el debate y la reflexión acerca del objeto de esta investigación. En total, dos eran hombres y diez eran mujeres. Cuatro de ellos han participado en la parte anterior de la investigación y ocho de ellos no conocían este estudio hasta que decidieron formar parte de estos grupos de discusión. Su experiencia docente oscilaba entre los siete y veinte años mientras que la antigüedad en los programas bilingües comprendía un período de entre dos y cinco años. Es preciso mencionar que en el momento de la investigación la experiencia máxima posible en estos programas era de seis años, puesto que empezaron en 2009, por lo que el hecho de que el 75% de los participantes tuviera una experiencia

de cuatro o cinco años avala la calidad de sus respuestas. En cuanto a los niveles comunes de competencia en lengua extranjera, -de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCER)-, los participantes presentaban unos niveles correspondientes a usuarios independientes, nivel B2, y usuarios competentes, niveles C1 y C2. En concreto, ocho maestros habían adquirido un nivel B2, tres un C1 y uno un C2. Ninguno de ellos había cursado el Grado en Educación Primaria en el grupo bilingüe por lo que sus conocimientos en impartir una DNL en inglés son posteriores a los adquiridos inicialmente en la Facultad de Educación.

Con el fin de analizar las locuciones de los docentes en esta parte de la investigación, se transcribieron las grabaciones de los grupos de discusión y se realizó un análisis de contenido en el que se especificaron una serie de categorías en función de la información expuesta por los docentes bilingües acerca de CLIL. En total, se extrajeron siete categorías desglosadas en veintiocho subcategorías como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 57

Categorías identificadas en los grupos de discusión

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ABREVIATURAS
1. Formación del docente	Formación adecuada del docente para impartir <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i> .	FD
1.1 Nivel B2	Usuario independiente según el MCER.	FD-B2

1.2 Nivel superior a B2	Usuario competente según el MCER.	FD-+B2
1.3 Formación en <i>Science</i>	A través de cursos, proyectos...	FD-S
1.4 Formación en CLIL	A través de cursos, proyectos...	FD-C
2. Formación de los auxiliares de conversación	Formación adecuada de los auxiliares de conversación para colaborar con el docente en las clases de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i> .	FAC
2.1 Formación didáctica	Formación didáctica en su país de origen.	FAC-D
2.2 Formación <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i>	Formación en los contenidos de la materia.	FAC-S
2.3 Formación CLIL	Formación en el enfoque metodológico.	FAC-C
2.4 NS/NC	No sabe o no contesta.	FAC-NS/NC
3. Aspectos revisables en el programa	Elementos susceptibles de ser mejorados bajo el enfoque CLIL	AR
3.1 Recursos	La variedad y cantidad de recursos adaptados al enfoque CLIL.	AR-R
3.2 Contenidos de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i> .	La adaptación de los contenidos a las características del alumnado.	AR-C

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ABREVIATURAS
3.3 Procesos de aprendizaje	Organización y funcionalidad de los procesos de aprendizaje desarrollados en clase.	AR-PA
3.4 Nivel en L2 de los alumnos	La competencia lingüística del alumnado en lengua extranjera.	AR-L2
3.5 Competencias del profesorado	La formación del docente para impartir la materia bajo en CLIL	AR-CP
3.6 Evaluación del área	Los modos de valorar los conocimientos, competencias y rendimiento de los estudiantes.	AR-E
3.7 Organización del programa	La estructuración horaria, involucración del profesorado...	AR-O
4. Intercambio de buenas prácticas CLIL	El intercambio de experiencias educativas con otros docentes CLIL para enriquecer la práctica docente.	IBPC
5. Disponibilidad de recursos CLIL	Debería existir mayor variedad de recursos y mejor acceso a éstos.	DRC
5.1 Recursos auténticos	Banderas, monedas, mapas...	DRC-RA
5.2 Recursos adaptados	Libros de texto, fichas de trabajo	DRC-RAD

CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN	ABREVIATURAS
5.3 Recursos elaborados	Presentaciones, visuales...	DRC-RE
5.4 Recursos compartidos	Compartidos por maestros CLIL	DRC-RC
6. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL	Qué nivel formativo alcanzan los alumnos en las áreas de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i> .	NCA
6.1 En lengua extranjera	Desarrollan la competencia lingüística, entre otras.	NCA-L2
6.2 En aprendizaje CLIL.	Desarrolla la competencia de aprender a aprender, entre otras.	NCA-CLIL
6.3 En <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i>	Desarrollan la competencia social y cívica, entre otras.	NCA-SS
7. Otros aspectos analizados	Otros aspectos analizados en los grupos de discusión.	OA
7.1 Otros aspectos analizados	Diferencia en la contratación de auxiliares de conversación.	OA-CAC
7.2 Otros aspectos analizados	Uso de la L1.	OA-L1
7.3 Otros aspectos analizados	Escasa adaptación de los libros de texto al currículo educativo.	OA-ALC
7.4 Otros aspectos analizados	CLIL en Secundaria	OA-CS

Nota: Elaboración propia.

Tras codificar la información expuesta por los maestros entrevistados en los grupos de discusión mediante categorías y subcategorías, vamos a analizar con detalle el parecer de los docentes en relación a la práctica docente bilingüe en la Región de Murcia en las áreas de Ciencias Sociales en 1.º y 2.º de Educación Primaria.

Tabla 58

Primera categoría. Formación del docente, nivel B2, FD-B2

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Entonces, el B2 está bien, para trabajar con los chavales”. Maestro bilingüe 1. “Que lleven un buen nivel de inglés, por lo menos, que tengan fluidez, aunque no sea su idioma, su nivel no sea de un máximo de <i>proficiency</i>, que por lo menos sea, que sea, que tenga fluidez en un B2, por ejemplo. [...] Que tenga fluidez, no es necesario un..., por lo menos en los cursos más pequeños.”. (Maestra bilingüe 11).	No se han emitido respuestas en este sentido

Nota: Elaboración propia.

Tabla 59

Primera categoría. Formación del docente, nivel superior a B2, FD + B2

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Yo considero que el B2 es bastante bajo para lo que se pide y tenemos que... a lo mejor al principio, en los primeros cursos del primer ciclo sí podría ser, pero cuando vas subiendo ciclos que los conocimientos son más	No se han emitido respuestas en este sentido

complejos, tienes que llevar la clase entera en inglés se requiere un conocimiento y, sobre todo, una fluidez, para poder llevar toda la clase en el idioma. [...] Sí, un C1”. (Maestra bilingüe 3).

“Yo opino lo mismo” (Maestra bilingüe 2).

“Sí” (Maestros bilingües 1 y 4).

“Yo creo que el maestro tiene que tener un nivel de inglés alto, no medio, sino alto. [...] Es que el B2, a veces hay gente, que tiene un B2 o que no lo tiene, y que no tiene un nivel de inglés... es como el carnet de conducir, te preparan para el examen, no te preparan para desenvolverte.”. (Maestra bilingüe 10).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 60

Primera categoría. Formación del docente, en Science, FD-S

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“A ver, yo no soy especialista de inglés, soy especialista de música, e hice mis estudios de B2 y mi problema ha sido que no he encontrado a nadie en ningún sitio que me hablara del vocabulario, que me dijera cosas específicas y demás. Entonces, el B2 está bien, para trabajar con los chavales, pero sí que necesitaríamos tener algún curso, alguna	“Por ahora, en los niveles que estamos vamos bien”. (Maestra bilingüe 8). “Pues, a ver, en principio, he estado este año dando clase de 1.º, para mí no ha sido muy complicado dar una clase de 1.º, y eso, la verdad que no, imagino, imagino que la cosa se irá complicando pero ya también

preparación específica de las asignaturas que se dan”. (Maestro bilingüe 1).

“En *Science* es necesaria, yo, por ejemplo, que terminé la carrera hace mucho más tiempo que cuando se creó esto del bilingüe, es completamente ensayo-error ahora mismo. [...] No, no hay una formación previa”. (Maestra bilingüe 2).

“Sí, yo considero que, ya que se está haciendo un enfoque desde los colegios bilingües a través de la ley, se está exigiendo que los colegios adopten el programa bilingüe, los profesores también teníamos que tener una formación relacionada con las asignaturas que se imparten en el bilingüismo”. (Maestra bilingüe 4).

“Según van aumentando el nivel, y van subiendo el nivel, sí que, a lo mejor, no vendría mal algo de formación, de tener que buscar, de actualizarte...”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).

“La verdad es que si hubiera algo de formación en ese sentido, pues mejor. Y también yo creo que sería necesaria formación sobre el propio currículo de ciencias, de *Science*”. (Maestro bilingüe 5).

“Sí”. (Maestra bilingüe 6).

“Creo que insuficiente”. (Maestra bilingüe 11).

depende un poco, que motivación tiene el profesor en esta asignatura”. (Maestra bilingüe 11).

“No se oferta mucha (oferta formativa)”. (Maestra bilingüe 12).

Tabla 61

Primera categoría. Formación del docente, en CLIL, FD-C

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“[...] Los profesores no les ha dado tiempo a formarse. Hay profesores que sí, porque por su cuenta se han formado, pero ha sido todo un poco deprisa y corriendo y hay profesores que muy bien, pero otros que están un poco verdes”. (Maestra bilingüe 3). “Sí, en mi opinión yo opino que la gente que está habilitada, que tiene un título de B2, pues sí que tiene un título de B2, pero no sabe cómo enseñar”. (Maestra bilingüe 4). “Yo creo que incluso muchísimo más importante que en lengua inglesa, creo que es necesaria la metodología. Creo que incluso una persona que, a lo mejor, la competencia en lengua inglesa no la tenga a nivel bilingüe ni mucho menos, ni en un nivel enorme pero metodológicamente sí, lo veo más importante metodológicamente que en lengua inglesa”. (Maestro bilingüe 5). “Sobre todo, formación en metodología. [...] Sí, eso es básico, desde mi punto de vista. [...] Sobre todo, por el área que estamos dando a nosotros lo que nos interesa es que los niños adquieran el concepto en sí, contenidos, no que hablen un inglés perfecto. Vamos, nosotros queremos que interioricen esos contenidos. Y para eso necesitamos muchos recursos, que nos lo da la metodología”. (Maestra bilingüe 8).	No hay respuestas en este sentido.

“Sí”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).

“Sí, el enfoque CLIL es básico porque no vamos a hacer una clase de lengua, vamos a hacer una clase de *Science*, con lo cual necesitamos otros contenidos por supuesto. [...] Lo principal no es saber mucho inglés, sino lo principal es saber cómo dar ese inglés, y cómo dosificar ese inglés, y eso solamente lo tiene que hacer una persona que lleve una formación suficiente para hacer eso”. (Maestra bilingüe 11).

“Bueno, es, vamos, insuficiente, y, vamos, es que casi te diría, que no existe. [...] Es que resulta que en la concertada muchísima formación estamos exentos. Entonces, hay muchas ofertas de formación que los de la concertada no podemos acceder a ella”. (Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Los resultados muestran la demanda de formación del profesorado especialmente en relación al enfoque CLIL, pues dos tercios de los colaboradores en este estudio así lo han expresado (véase figura 279).

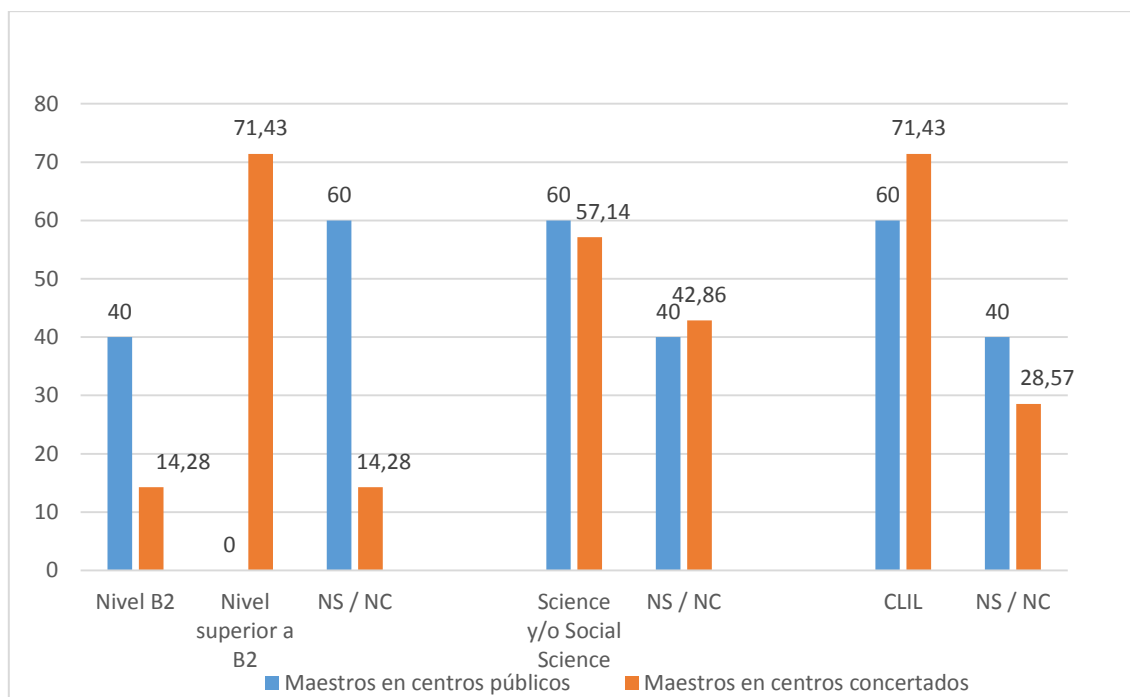


Figura 279. Formación conveniente del profesorado expresada en los grupos de discusión en función del tipo de centro donde trabajan. Fuente: Elaboración propia.

Tabla 62

Segunda categoría. Formación de los auxiliares de conversación en didáctica, FAC-D

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Yo necesito que esas personas sepan tratar con niños, eso es lo primero, que sepan que vienen a tratar con niños y de Primaria. Y en segundo lugar, que tengan una formación para estar con esos niños de Primaria. Y bueno, por supuesto, que tengan conocimientos de informática básicos, ¿sabes? Que esas cosas son interesantes”. (Maestro bilingüe 5).	“Bueno, en principio, están como lectores, ellos vienen para trabajar con los niños y ayudarles como modelos lingüísticos, no para trabajar con ellos en el plano didáctico. Así que, en principio, si vienen como lectores, no tendrían que tener una necesidad de ser maestro de didáctica. [...] Él lo que ha estado haciendo en la clase, sobre todo, es estar dándole conversación a

“Nuestra experiencia nos dice que los auxiliares que hemos tenido que han estado formados a nivel de maestros, o equivalentes en su país, nos ha sido más fácil coordinarnos con ellos para desarrollar actividades que, otros que a lo mejor estaban haciendo otras carreras, y realmente no ha sido tan fácil porque desconocen mucho sobre el tema”. (Maestra bilingüe 8).

“Malísima, malísima. Depende todo muchísimo de... nosotros tenemos cinco aquí en el colegio y depende muchísimo de la capacidad personal que ellos tienen. [...] Es que, aparte de ser auxiliar de conversación, al estar trabajando con niños necesitas esa... ya no experiencia, pero, un poquito de formación... “. (Maestra bilingüe 4).

“Sí”. (Maestros bilingüe 1 y 2).

“Un chico muy jovencico, pues bueno, vale. Entonces te llega uno con diecinueve años, casi igual de crío que los críos que tienes. [...] Él no ha hecho absolutamente nada. Entonces con el auxiliar de conversación era: “Hoy hacemos esto”, entonces, ya que lo tenías ahí, pues él leía las instrucciones. Y además, haciendo bolicas de papel, tirándoselas a los críos”. (Maestra bilingüe 12).

Tabla 63

Segunda categoría. Formación de los auxiliares de conversación en Science y/o Social Science, FAC-S

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Porque no tienen formación. [...] Se nota mucho eso y se nota también el interés porque hay algunos que no tienen mucha formación en la materia pero le ponen mucho empeño, y hay otros que directamente no...”. (Maestra bilingüe 3). “Sí”. (Maestra bilingüe 4).	No se han emitido respuestas en este sentido.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 64

Segunda categoría. Formación de los auxiliares de conversación en CLIL, FAC-C

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Una formación, en saber dónde vienen, también conocer un poco lo que estamos haciendo aquí, que parece que no conocen mucho”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa). “Sí”. (Maestro bilingüe 5).	No se han emitido respuestas en este sentido.

Nota: Elaboración propia.

En resumen, las opiniones emitidas en relación a esta pregunta se muestran en la siguiente figura.

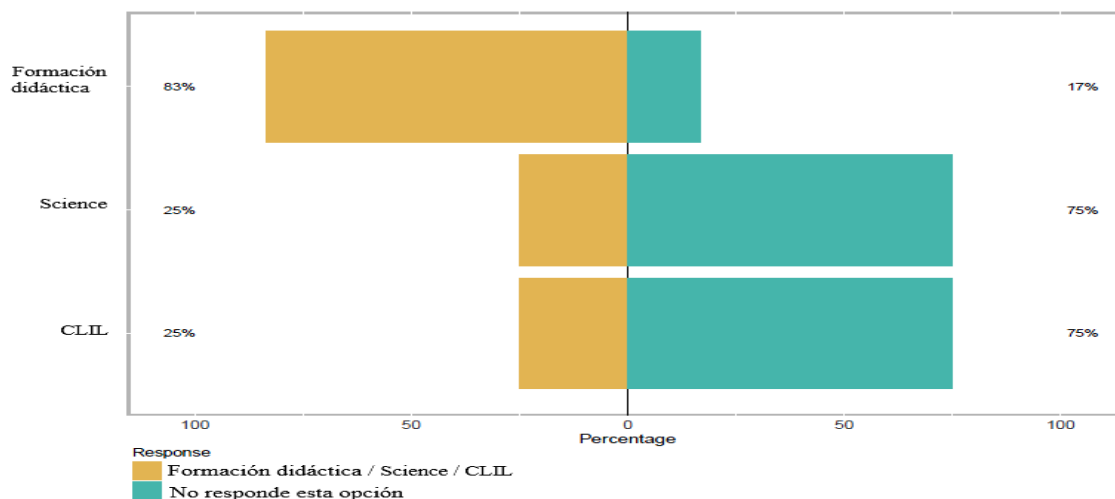


Figura 280. *Formación conveniente de los auxiliares de conversación de acuerdo con las opiniones de los maestros CLIL.*

Con respecto a las declaraciones de los maestros bilingües sobre los auxiliares de conversación, se subraya la necesidad de que éstos tengan una formación didáctica previa para trabajar con ellos en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, ya que un 83% de los participantes así lo consideran. En cuanto al resto de ámbitos formativos, los docentes no han mostrado una opinión tan unánime como en la categoría anterior, pues solo una cuarta parte del conjunto de docentes manifiestan que deberían tener formación tanto en el área en la que van a desarrollar su labor didáctica como en el enfoque pedagógico bajo la que ésta se desarrolla.

En el siguiente apartado, se aglutinan las apreciaciones de los docentes CLIL acerca de aquellos aspectos que, a su juicio, deben ser revisados en las modalidades bilingües de la Región de Murcia.

Tabla 65

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Recursos, AR-R

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Estaría genial también (tener más recursos para impartir el área)”. (Maestra bilingüe 2). “Sí, estaría muy bien”. (Maestra bilingüe 3). “Claro”. (Maestro bilingüe 1). “Sí, porque recursos de aula, yo considero que tengo suficientes. Por lo menos, aquí las clases están equipadas con cañón, el proyector, altavoces... [...] Pero, por lo menos, recursos a disposición del profesor. [...] que no estén traducidos, hay muchos libros que están traducidos y no se puede trabajar, porque no se entiende”. (Maestra bilingüe 4). “Si no tienes una plataforma en la que trabajar... es que la necesidad es lo que te...” (Maestra bilingüe 6). “Trabajando en casa toda la tarde hemos tenido los suficientes recursos necesarios.... Esto ha causado problemas de espalda, problemas de ciáticas y esto es impagable, vamos. Y esto o se hace bien o no se hace. [...] Eso, lo único que hemos podido hacer, es meter recursos en el blog, pasando horas y horas navegando, buscando	No se han emitido respuestas al respecto.

recursos en la web, para que los críos y los padres puedan entender un poco, repasar con los críos por donde iban y así lo hemos estado haciendo, y ha salido muy bien, pero, claro, a fuerza de... un doble trabajo.”. (Maestra bilingüe 11).

“Ni recursos a nivel del centro ni recursos a nivel de las editoriales. Para nada. [...] Es que yo creo que las editoriales, y más con el cambio de ley, han ido a salto de mata. Les da miedo sacar materiales, les da miedo sacar por si lo cambian... y vamos con palicos y cañicas, eh...je, je”. (Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 66

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Contenidos, AR-C

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Que sean contenidos de <i>Science</i>, pero que estén adaptados a esa edad, y a la lengua”. (Maestra bilingüe 4). “Entonces, pues, yo creo que quitaría, por lo que he podido hojear, quitaría algunos temas, entre un 20 y un 30 por ciento, y los pasaría a L1”. (Maestra bilingüe 11). “Es que ahí otro hándicap que hay es que eso no es nada cercano a su mundo, en	No se han emitido respuestas en este sentido.

español no lo van a aprender, ¿sabes?, yo que sé, y esos conceptos están muy lejanos al mundo infantil, entonces, ¿y ahora qué? “. (Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 67

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Procesos de aprendizaje, AR-PA

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“El primer tramo ahora es crucial porque en base a cómo vayan ellos a oír, luego podrán integrar el vocabulario que vayan estudiando, que vayan adquiriendo, lo podrán ir integrando. [...] Ese trabajo en casa hay que hacerlo”. (Maestra bilingüe 11). “Es que no son capaces. Te memorizan la frase del libro, pero para mí eso no es aprendizaje, ¿no? Que te memoricen una frase, la que sea, pues yo qué quieres que te diga. [...] Entonces, lo que hacemos realmente es educación bulímica, o sea, yo me lo trago todo, y luego te lo vomito tal cual, sin saber ni lo que digo. Entonces, tampoco es eso”. (Maestra bilingüe 12). “Lo malo es que te tienes que adaptar un montón a eso, porque volvemos a lo mismo, tus niños no llegan al nivel lingüístico de la	No se han emitido respuestas al respecto.

editorial, y sin embargo, todos los recursos que tienes están a ese nivel lingüístico, con lo cual, tienes que ir un poco ahí... Y nosotros lo que utilizamos, yo por lo menos, blog. Los que no llevamos libro, utilizamos blog”. (Maestro bilingüe 5).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 68

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Nivel de L2 de los alumnos, AR-L2

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Y luego sí que es cierto, que los críos no tienen el nivel, según las horas y los cursos, no tienen el nivel de lengua inglesa. [...] Que yo a mis niños les pongo un texto, y sí que la mayoría lo entienden fenomenal. Si escuchan un <i>listening</i> también lo entienden muy bien... Pero a la hora de expresarse, ellos ciertos contenidos no son capaces de expresarse... pero porque no tienen herramientas para expresar esos conceptos en inglés”. (Maestra bilingüe 12). “Con una clase con veintiocho niños, tú solo, en los que tienes unos seis, que vamos, que van solos. Cinco que muy bien, cuatro que les cuesta y siete no se enteran de nada. Si a eso le añades, que es en inglés, llega un momento	“Sorprende gratamente el nivel que tienen los alumnos en términos de oral e incluso ya en escrito. Sobre todo la destreza oral que tienen impresiona mucho a la gente que no los conoce de primeras. Nos gusta mucho escucharles a ellos hablar, comunicarse con ellos...”. (Maestra bilingüe 4). “Lo veo muy bueno”. (Maestra bilingüe 3).

que es imposible. Todos esos niños se van quedando a la cola y no aprenden, ni el inglés, ni los contenidos ni los conceptos propios de su edad”. (Maestra bilingüe 9).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 69

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Competencias del profesorado, AR-CP

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“A ver, lo que se nos forma, es, una vez que has hecho el curso de formación inicial en bilingüe, pues te dicen que al año siguiente, al curso siguiente, pues va a haber una continuación. Ahora, ¿a ver quién va a hacer la continuación con todo el trabajo que uno tiene que hacer? [...] Ahora, la cosa, va siendo mucho más mediocre, por lo que yo voy viendo, porque no hay una especialización... con la profundización que impartían. Entonces, ¿qué pasa? Que está viniendo gente de otras comunidades, o gente de otras especialidades, o ahora mismo, todo el mundo con el B2, y se piensan ya que es... Y luego ya te pones en una clase, y te das cuenta que no saben, no saben porque no tienen didáctica”. (Maestra bilingüe 11). “Sí”. (Maestra bilingüe 12). “Para mí no es suficiente. Yo creo que debería haber un reciclaje, si no continuo, cada	No hay respuestas en este sentido

dos años de... pues que siempre salen cosas nuevas, métodos, gente que ya tiene años de experiencia... porque claro a ti te dan un curso de un mes y sí que nos sirvió de ayuda... (Maestra bilingüe 10).

“Sí”. (Maestra bilingüe 9).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 70

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Evaluación del área, AR-E

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Ahora se están viendo los resultados y se está viendo en cada clase si se puede o no se puede”. (Maestra bilingüe 6). “Porque claro, si al final, lo que tú evalúas es la adquisición de ese estándar, que ahora, son los famosos estándares los que tienes que evaluar, pero no dicen en qué idioma tienen que decírtelo. O sea, yo imparto la clase en inglés, pero es que ves, que al final si lo sabe lo que te quiere decir, ¿no?” (Maestra bilingüe 12).	No se han emitido respuestas al respecto.

Nota: Elaboración propia.

Tabla 71

Tercera categoría. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Organización del programa, AR-O

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Hombre, yo creo que necesitaríamos muchísimas más horas de las que tenemos. Nosotros como tenemos tantas líneas en el centro, yo por ejemplo, me reúno con los compañeros de primero a tercero pero los compañeros de cuarto a sexto se reúnen aparte. [...] Y entonces luego intentamos un poco los miércoles cuando tenemos el día del departamento, hacer un intercambio de ideas. Que ¿podrían ser más horas? No te voy a decir que no, pero lo hacemos lo mejor que podemos”. (Maestra bilingüe 2). “Sí”. (Maestra bilingüe 4). “Estaría genial”. (Maestra bilingüe 3). “Hay que moverlo. Estamos haciendo trabajo inútil, unos y otros, cuando en realidad, lo que habría que hacer es un curso de formación y decir “tantas personas en este curso” y vamos a hacer cada colegio un tema. [...] Cada colegio va a hacer un tema y nos vamos a mover este año en el primer tramo.”. (Maestra bilingüe 11). “Y luego también, otra cosa, que tampoco le encuentro sentido es que no empiece desde Infantil. En mi cole, por ejemplo, sí que la psicomotricidad la damos en inglés. Entonces, al menos, aumentar un poco más el horario de inglés en infantil. [...] Claro, que no lleguen los críos de repente a primero de Primaria, y ahora de repente, un montón de horas de inglés. Es que no tiene sentido”. (Maestra bilingüe 12). “Y luego recursos humanos también, por supuesto, porque si tuviéramos un apoyo en todas las clases que damos de <i>Science</i> para los niños que se quedan atrás, pues sería genial”. (Maestro bilingüe 5).	No se han emitido respuestas al respecto.

“Incluso para hacer desdobles. Claro porque con 26 alumnos no se puede participar de la misma manera, que con 13”. (Maestra bilingüe 6).

“Luego aparte, los directores y los jefes de estudio ni se enteran de qué va la película, ni se enteran, porque tú les dices que estás trabajando como una burra y no, como no están allí, no lo saben, no se enteran. No se enteran, no se enteran”. (Maestra bilingüe 11).

“Y luego el tema que el horario ha cambiado mucho en *Science*. Entonces, dos horas, se te quedan super cortas. Dos horas a la semana es una cosa totalmente [...] Es como, mis niños, tienen las mismas horas de religión que de *Science*”. (Maestro bilingüe 5).

“Insuficiente. Se queda muy muy corto. [...] Y lo que me pasa por lo menos a mí, es que como estoy acostumbrada a tener más tiempo, ¿qué pasa? Que me puedo tirar con una unidad sin mirar la planificación y la programación, y cuando me doy cuenta... me he pasado de tiempo, me falta tiempo para la siguiente unidad porque, realmente, son temas que necesitan mucho trabajo, sobre todo, porque se lo damos en una lengua distinta a la suya.”. (Maestra bilingüe 8).

“Antes eran 4. Ahora se quedan a 2”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).

“Se nota”. (Maestra bilingüe 6).

“Bueno es que claro, tú imagínate, yo doy dos horas de *Science* a la semana. Dos horas de ciencias los críos pueden entender el concepto, pero al final, en su mente lo extrapolan a su lengua materna. Entonces, ellos te están entendiendo en inglés, pero no lo reproducen”. (Maestra bilingüe 12).

Una vez recogidas las opiniones de los participantes del foro sobre aquellos aspectos susceptibles de ser revisados en el programa bilingüe, las resumimos en la figura 281. En función de los datos presentados, podemos comprobar cómo los dos elementos principales que deben ser revisados en este programa son los recursos de los que dispone el profesorado y la organización de determinados aspectos del programa bilingüe. En lo que respecta al primer elemento, tres de cada cuatro docentes del foro de discusión estiman que los recursos con los que trabajan en las áreas de *Science* y/o *Social Science* pueden ser perfeccionados para adaptarse de un modo más flexible a las necesidades de los alumnos inscritos en el programa. Por otra parte, el aspecto que merece un mayor análisis por parte de las administraciones educativas con objeto de adecuar determinados elementos estructurales del programa a las demandas subrayadas por los maestros CLIL ha sido la propia organización del programa. Como se observa en la figura inferior, las reclamaciones de determinados cambios organizativos han sido señaladas por un 83% del profesorado interviniente en el foro de discusión, lo que la convierte en la cuestión más debatida en esta pregunta.

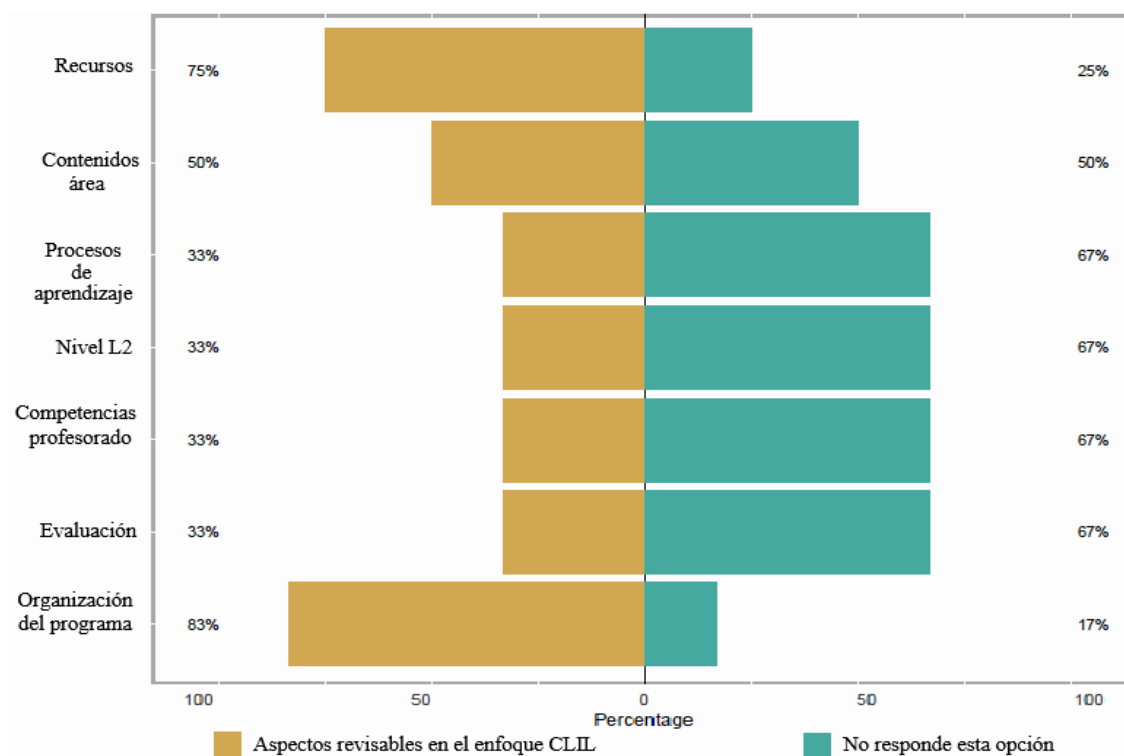


Figura 281. Aspectos revisables en el enfoque CLIL. Fuente: Elaboración propia.

A continuación, pasamos de describir las consideraciones del profesorado sobre el intercambio de prácticas metodológicas en el ámbito CLIL.

Tabla 72

Cuarta categoría. Intercambio de buenas prácticas CLIL. IBPC

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Mi compañera y yo fuimos a un curso de formación de centros y demás y desde primero nos dimos cuenta que es super necesario con el bilingüe... Que no puedes llegar, dar la clase magistral y me voy a mi casa, y me pongo el pijama, no, hay que	“Sabes lo que pasa, yo en esos casos, yo he estado en un grupo de trabajo, y al final, sí es cierto que coges algunas ideas, algunas cosas, pero cada uno llevamos un libro, cada uno llevaba un material y cada uno iba por una parte y daba lo que quería.

trabajar mucho las cosas y elaborarlas, para que la trabajen ellos”. (Maestra bilingüe 4).

“Grupos de trabajo. Intercambios de experiencias y de material. O de buenas prácticas, algo que te haya funcionado. En estos momentos es lo que hacemos aquí en el cole, lo que a alguno le funciona bien lo comparte con otro y, pues, yo también lo voy a hacer. Lo hago yo el año que viene. [...] Para compartir y coger ideas de lo que estás dando, con otra forma de hacerlo, igual. Además que los contenidos son repetitivos en Primaria, te viene bien para cambiar. Puede que si coincide con lo que estás dando y te sirve...”. (Maestra bilingüe 6).

“Eso nos enriquece”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).

“Hombre, eso siempre es positivo, porque recibes y das y no hay que trabajar doble”. (Maestra bilingüe 8).

“Bueno ya sabemos lo que pasan con estas cosas. Que en teoría todo es perfecto, maravilloso, que todo el mundo debería compartir...la Consejería iba a abrir una plataforma de dónde coger recursos, así más o menos lo entendí yo cuando lo leí, pero claro, de eso, nada de nada. [...] Por ejemplo, en el municipio de Torre Pacheco al que yo pertenezco, que todos son bilingües, creo. Me parece que sí. Y si se hubieran hecho algunas

[...] Y se notaba un montón eso porque lo que hacía uno no te servía para ti. Tú te lo ponías y decías “no me sirve para nada”, porque mis niños no dicen esto así... y tenemos que tener en cuenta que en el bilingüe, o sea, en *Science* son los exponentes lingüísticos repetidos los que al final ayudan a aprender la lengua. Si encuentro material de otro, hecho de otra manera...”. (Maestro bilingüe 5).

jornadas o algún tipo de...experiencia”.
(Maestra bilingüe 11).

“Hombre, claro. Siempre se aprende mucho de los demás y ya que uno trabaja unos recursos, y se puede compartir... pues en ese sentido sí, claro. Lo que pasa es que nosotros lo hacemos a nivel de nuestro centro y nada más. Y luego los amigos que tienes que están en el campo, que comentan, que dicen...pero bueno, que sería bueno hacer una, pues eso, alguna red para compartir entre centros”.
(Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Tras recopilar las valoraciones de los trabajadores de la enseñanza bilingüe sobre el intercambio de prácticas educativas aplicadas en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, las sintetizamos en la siguiente figura.

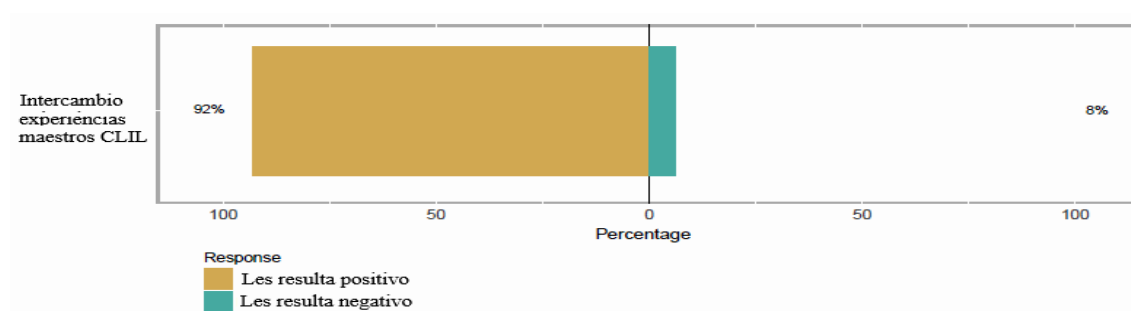


Figura 282. Estimación acerca del intercambio de experiencias entre maestros CLIL. Fuente: Elaboración propia.

En conclusión, parece existir unanimidad sobre los efectos positivos que conlleva el intercambio de experiencias bajo el paradigma educativo CLIL, puesto que un 92% de los participantes así lo consideran.

Tabla 73

Quinta categoría. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos adaptados, DRC-RAD

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Por supuesto que deberíamos tener más. [...] Y aun así, aunque la editorial te dé una plataforma, utilizas solo una parte de cosas que... están adaptadas a tus críos”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa). “Pues, la editorial de lo que se queja es que en seis meses se le cambio la ley, y ellos no tenían tiempo suficiente como para hacer un método como Dios manda. Entonces, ¿qué pasa? Pues que hay actividades sueltas, pero no están las actividades secuenciadas”. (Maestra bilingüe 11). “Es que yo creo que las editoriales, y más con el cambio de ley, han ido a salto de mata. [...] No hay recursos (suficientes) a nivel de las editoriales. Para nada. Hasta que no se adaptan a la nueva ley y van sacando... Les da miedo sacar materiales, les da miedo sacar por si lo cambian...”. (Maestra bilingüe 12). “Sí, error. Ahora ya no (ya no presentan errores los hipervínculos de los libros de texto CLIL”. (Maestra bilingüe 3). “Era continuo el 404”. (Maestra bilingüe 4). “<i>Page not found</i>”. (Maestra bilingüe 2).	No hay respuestas en este sentido.

“Acabábamos por no darle al enlace”.
(Maestra bilingüe 3).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 74

Quinta categoría. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos auténticos, DRC-RA

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Porque hay palabras que nos surgen, y si queremos hacer <i>Science</i> realmente experimental y auténtico, con cosas manipulativas, hay multitud de cosas que no tenemos a mano para los críos”. (Maestro bilingüe 5). “Manipulativo, que los niños lo vean, toquen y experimenten, no”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).	

Nota: Elaboración propia.

Tabla 75

Quinta categoría. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos elaborados, DRC-RE

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Hay que trabajar mucho las cosas y elaborarlas”. (Maestra bilingüe 4) “Puedes hacer tus propios juegos, porque hay páginas de software de <i>educa &</i>	
	No hay respuestas en este sentido

play que hago juegos ahí ya con mi vocabulario y mis cosas”. (Maestro bilingüe 5).

“Los libros, no he visto todavía un libro que me haya convencido, que diga mira, pues, este libro... sí, pero bueno, al final, los recursos te los haces tú”. (Maestra bilingüe 10).

“Al no tener actividades secuenciadas, pues hay que hacer esa secuenciación si queremos llegar al crío”. (Maestra bilingüe 11).

“Sí, con nuestra buena voluntad, y ya está”. (Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 76

Quinta categoría. Disponibilidad de recursos CLIL. Recursos compartidos, DRC-RC

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Por supuesto. [...] Yo, por lo menos, busco un montón de ayuda de blogs externos. De blogs de <i>Science</i> que hay ya cierta comunidad de maestros que han estado ahí juntando y se han ido buscando la vida y, al final, recurres a esas cosas. [...] Y ahí metemos todos los recursos que encontramos, que sobre todo son audiovisuales, de vídeos de youtube...”. (Maestro bilingüe 5).	No hay respuestas en este sentido

“En el blog vas poniendo las cosas...Como si fuera un libro digital, y además en casa, pueden también acceder”. (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).

“Yo, algunas veces, ves al principio lo que necesitas, en cada sesión, en cada presentación y haces una colección de recursos, que si videos, que si juegos, que si presentaciones”. (Maestra bilingüe 6).

“El intercambio de recursos, de juntarnos todos, otra vez, de hacer unidades de trabajo, yo eso lo veo necesario, incluso, obligatorio”. (Maestra bilingüe 9).

“Todo el mundo debería compartir”. (Maestra bilingüe 11).

“Siempre se aprende mucho de los demás y ya que uno trabaja unos recursos, y se puede compartir... pues en ese sentido sí, claro”. (Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Con respecto a esta pregunta, hay que señalar que el 100% del profesorado considera que debería existir mayor cantidad de recursos a disposición de los trabajadores de la enseñanza bilingüe. Además, han indicado qué clase de recursos consideran más apropiados según su experiencia como docentes, como se aprecia en la figura 283.

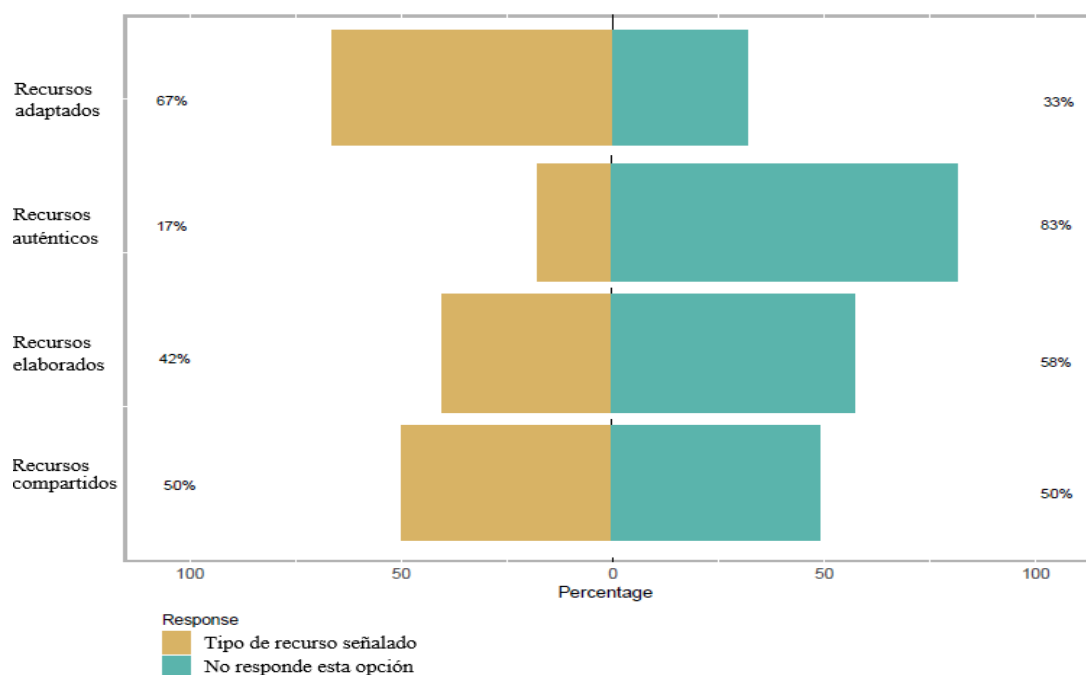


Figura 283. Relación de recursos necesarios en la educación bilingüe. Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con los datos presentados, los participantes de este estudio solicitan centrar la atención en los recursos adaptados y compartidos por maestros CLIL para impulsar una enseñanza de calidad en los programas bilingües de la Región de Murcia. La opción que recoge más comentarios es la de los recursos adaptados, sobre todo, en lo que se refiere al libro de texto, tanto en formato papel como digital, como principal material de este subgrupo. En concreto, dos de cada tres maestros han valorado estos recursos. Por otra parte, también existe una preferencia clara por los materiales compartidos puesto que la mitad de los intervinientes así lo han declarado. Sobre este asunto, destacan la necesidad de potenciar una plataforma de recursos donde los miembros de la comunidad educativa puedan acceder y compartir sus materiales y experiencias bilingües.

Tabla 77

Sexta categoría. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL. En L2, NCA-L2

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Sorprende gratamente el nivel que tienen los alumnos en términos de oral e incluso ya en escrito. Sobre todo la destreza oral que tienen impresiona mucho a la gente que no los conoce de primeras. Nos gusta mucho escucharles a ellos hablar, comunicarse con ellos...” (Maestro bilingüe 1). “Se nota mucho entre los cursos bilingües, y el que queda que no es bilingüe. Yo creo que se nota bastante”. (Maestra bilingüe 3). “Les da bastante fluidez, simplemente porque también tienen mucha más oportunidad de trabajar input y entonces, quieras que no, igual no tienen gran nivel, pero sí que han recibido mucho más inglés, y quieras que no, tienen más <i>confidence</i>”. (Maestra bilingüe 6). “Para ellos es como más natural, es más natural enfrentarse a situaciones en inglés. [...] Porque ellos a lo mejor, tienen más que decir de esto. No obstante, yo estoy de acuerdo con ella, en que les veo más fluidez, les veo más... pero es verdad que, a partir de tercero se estancan. Entonces creo que el trabajo más importante se hace en primero y segundo”. (Maestro bilingüe 5). “Sí” (Maestra bilingües 6). “Yo creo que lo importante es que ellos, cuando ya están en segundo, tercero, cuarto, ya no les tienen miedo a escuchar un idioma distinto al de ellos, porque, al principio, cuando no dábamos bilingüe en muchos colegios, nos	“Que yo a mis niños les pongo un texto, y sí que la mayoría lo entienden fenomenal. Si escuchan un <i>listening</i> también lo entienden muy bien... Pero a la hora de expresarse, ellos ciertos contenidos no son capaces de expresarse...”. (Maestra bilingüe 12).

poníamos a hablar todo el tiempo en inglés, no sé si os habrá pasado...[...] Decían, “que no te entendemos”, pero ahora no se les pasa por la cabeza a ninguno, estén en el nivel en el que estén, decirte no te entiendo, porque no hablas en inglés. Lo tienen ya... [...] Pero, los bilingües ya, es que como eso lo tienen superado. Ya saben que es otra lengua que usamos para enseñar (Maestra bilingüe 8).

“Se aburrían”. (Maestro bilingüe 5).

“La parte de input la tienen muy, muy, muy cogida ya. Porque hemos puesto muchas cosas. Ellos tienen muchos recursos. [...] El nivel es alto. El nivel es alto, además mi curso, los cogí en tres años y entienden perfectamente. Incluso, yo me sorprendo de ver cómo me entienden”. (Maestra bilingüe 11).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 78

Sexta categoría. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL. En aprendizaje CLIL, NCA-CLIL

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Y aparte ha servido de mucha ayuda. El tema del bilingüismo ha propiciado mucho más el trabajo cooperativo, desde el principio”. (Maestra bilingüe 4). “Sí” (Maestros bilingües 1, 2, 3). “Sí, creo que se ha ganado en autonomía y en que los niños sean más dueños de su aprendizaje”. (Maestra bilingüe 3).	No hay respuestas al respecto.

“Y yo creo que en Primaria estamos en un nivel en el que debería estar todo mucho más experiencial que no una sarta de construir conceptos de vocabulario, y todo eso, yo creo que para eso debería estar ya Secundaria”. (Maestro bilingüe 5).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 79

Sexta categoría. Nivel competencial del alumnado bajo el enfoque CLIL. En Science y/o Social Science, NCA-SS

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Y luego también que como son contenidos cíclicos... todos los años se repite lo mismo ampliando un poco la información, entonces, yo creo que en la ESO volverán a repetir todo eso”. (Maestra bilingüe 3). “Ahí es que tenemos que diferenciar destrezas lingüísticas de los contenidos de <i>Science</i>. [...] Lo que pasa es que yo no tengo punto de referencia. Yo nunca en la vida había dado esta área en el bilingüe. Me imagino que se habrán diluido muchas cosas por el camino a nivel de contenidos, pero también es verdad que se han ganado otras, entonces...”. (Maestra bilingüe 4).	“Entonces, claro, ¿están saliendo con menos nivel los de bilingüe? Sí, porque en el bilingüe tenemos que ceñirnos al currículo, si no, sería imposible.” (Maestro bilingüe 5). “Es que al fin y al cabo, como son tan repetitivos y, si realmente te ciñes al currículum...” (Maestra bilingüe 6). “Te memorizan la frase del libro, pero para mí eso no es aprendizaje, ¿no?”. (Maestra bilingüe 12).

“Y muy denso, su vocabulario es denso, difícil...”. (Maestra bilingüe 9).

Nota: Elaboración propia.

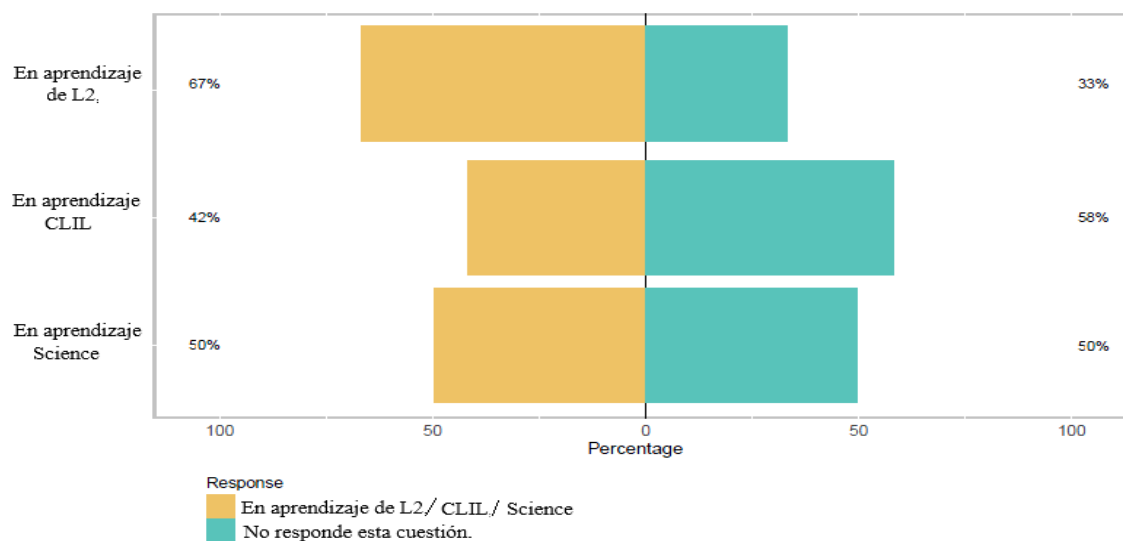


Figura 284. Aprendizaje de los alumnos inscritos en los programas bilingües de la Región de Murcia.

Fuente: Elaboración propia.

En función de las valoraciones expresadas por los miembros de los foros de discusión, el aprendizaje de los alumnos en la lengua extranjera supone el elemento más destacable del conjunto de aprendizajes desarrollados en las sesiones bilingües. En particular, un 67% opina que los alumnos han mejorado en esta área, al menos, en lo que habilidades receptivas se refiere. En consecuencia, el desarrollo de los programas bilingües ha demostrado ser muy provechoso para la mejora del procesamiento de la información en L2 a juicio de una mayoría de participantes en esta sección de la investigación. En menor proporción, los docentes han opinado que tanto el aprendizaje de los contenidos vinculados a las materias de *Science* y/o *Social Science* como los ligados al enfoque educativo CLIL también se han desarrollado aunque en menor medida.

Tabla 80

Séptima categoría. Otros aspectos analizados. Contratación de auxiliares de conversación. OA-CAC

Respuestas positivas	Respuestas negativas
No se han emitido respuestas al respecto	“Yo he tenido este año. Que encima, otra historia de la concertada, los pagamos los padres. Porque en la concertada no tenemos derecho, o sea, nos obligan por ley a tener un auxiliar de conversación pero no nos dan recursos, ¿no? Entonces, aquí hemos tenido dos que los han pagado los padres, y bueno, vienen de una organización, que por lo menos te asegura que es una persona que viene más o menos”. (Maestra bilingüe 12).

Nota: Elaboración propia.

Tabla 81

Séptima categoría. Otros aspectos analizados. Uso de la L1. OA-L1

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Yo creo que debe ser mínimo y justificado, por ejemplo, en casos muy concretos que haya a lo mejor, algún conflicto en el aula y tengas que solucionarlo. O en casos de un comportamiento o una conducta que necesitas cortarla en ese momento, cuando son ya más mayores sí lo entienden perfectamente, pero, cuando son pequeños, a veces sí. Pero en	“A mí eso no me parece bien. Yo te digo que no me parece bien. Porque tú lo estás dando en inglés y es normal que lo sepan en inglés, y creo que ya tendrán tiempo más adelante de ir haciendo la transferencia, ¿no?, porque eso es

momentos muy muy puntuales”. (Maestra bilingüe 3).

“Yo, en la asignatura de *Science*, a veces sí que la considero necesaria para explicar ciertas palabras, que, a lo mejor, es un vocabulario muy específico y no lo entienden. Para explicar un poquito eso, y que ya les quede claro para continuar”. (Maestra bilingüe 4).

“Pues ahora el borrador dice que sí podemos utilizar la L1, cuando veamos lagunas, que sí se trabaje los mismos contenidos en español para que no haya ese miedo a no tener el concepto en español. Quiero decir, se está adaptando un poco a las necesidades que tiene la gente y que pensaban”. (Maestra bilingüe 8).

“Claro, si es que es irreal. No hablar en español es irreal, porque yo con todo el mundo que hablo, hay momentos, en puntos muy concretos, en los que tienes que aclararlos, porque es que... o ciertas preguntas me ha pasado a veces. O sea, el 90 por ciento lo hablas en inglés, pero hay momentos puntuales que tú ves que la clase se te está yendo de las manos, y es que no tienen ni idea de lo que le estás diciendo. Entonces, dices ¡buf! Es que tengo que aclararlo”. (Maestra bilingüe 12).

otro proceso diferente” (Maestro bilingüe 5).

“Sí”. (Maestra bilingüe 6).

“Pero a mí me parece al final, es ceder a la presión. Porque ¿qué vas a hacer? Pero, en realidad, en realidad, contra la hora de *Science*, que es una al día, tienes 23 horas de hablarle en español a tu hijo, y de que tu hijo vea el mundo en español”.

(Maestro bilingüe 5).

Nota: Elaboración propia.

Séptima categoría. Otros aspectos analizados. Adaptación de los libros de texto al currículo educativo. OA-ALC

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Es que estamos un poco dejados de los métodos, de los libros, que estén un poco más adecuados a los contenidos...”. (Maestra bilingüe 4). “A veces hay unos contenidos en el libro que no hemos podido evaluar, porque esos contenidos no están en la ley. Eso pasa, que simplemente se trabaje mucho un contenido que es importante y luego que el estándar no aparezca por ninguna parte y no lo puedas evaluar”. (Maestra bilingüe 2). “Sí. Es que muchas veces no va acorde con los contenidos de los libros”. (Maestra bilingüe 3). “O lo contrario. Que un contenido esté escueto en el libro y luego, haya varios estándares relacionados con eso”. (Maestra bilingüe 4). “En <i>Science</i> (los estándares) son más concretos (que en lengua extranjera)”. (Maestra bilingüe 3). “Sí, más concretos”. (Maestra bilingüe 2). “Sí”. (Maestra bilingüe 4).	No se han emitido respuestas al respecto

“Si fueran más generales sería más fácil”. (Maestra bilingüe 3).

“Te daría más libertad”. (Maestra bilingüe 2).

“Los estándares (de *Science*) están más relacionados con los contenidos (que los de lengua extranjera)”. (Maestra bilingüe 4).

“Sobre qué es lo que se espera que demos, porque yo creo que hay mucha confusión al respecto. Una vez que te lees los estándares, en líneas generales, tiene mucha confusión de qué enseño, bueno, y si miras los libros, ya...es otro mundo, entonces, ¿qué enseño, lo de los libros o lo de los estándares? ¿a qué nivel de especificidad? [...] Tus niños no llegan al nivel lingüístico de la editorial, y sin embargo, todos los recursos que tienes están a ese nivel lingüístico, con lo cual, tienes que ir un poco ahí... [...] Si realmente te ciñes al currículum, lo que pasa es que realmente lo que está saliendo de ciencias en español, ahí por todos los sitios, lo que le están enseñando, no es lo que está en el currículum. Es lo que viene en las editoriales. Está infladísimo y, realmente, en el currículum no dice que haya que enseñar nada de lo que pone en el libro”. (Maestro bilingüe 5).

“Sí”. (Maestra bilingüe 6).

Tabla 83

Séptima categoría. Otros aspectos analizados. CLIL en Secundaria. OA-CS

Respuestas positivas	Respuestas negativas
“Sí, porque deberían formar un poquito más al profesorado de Secundaria porque ahí sí que se da mucho la clase magistral, cada uno especialista en lo suyo, y falta un poco de didáctica para llevar las clases”. (Maestra bilingüe 4). “El problema seguimos teniéndolo con Secundaria. En Secundaria damos un salto en el que siguen siendo profesores de “abre el libro, copia y haz ejercicios”. [...] El problema de los profesores de Secundaria es que son especialistas de algo, pero no de educación, por mucho CAP que hayan hecho. [...] Y entonces, hay un salto enorme entre las dos educaciones. Por supuesto que no han preparado a los de Secundaria, porque Secundaria debería empezar de otra manera. Entonces, me gustaría saber qué piensan los que lo reciben en el instituto. Eso me resultaría muy interesante. Y a lo mejor se debería mirar”. (Maestro bilingüe 5). “No, no tiene nada que ver. Hemos hecho el CAP y...pasas un mes en un centro... y bueno...a grandes rasgos te enteras de cómo va, pero...” (Maestra bilingüe 7, licenciada en filología inglesa).	

“Lo positivo es que la metodología CLIL se va a trasladar a Secundaria, como que van a forzar que se siga esa metodología en Secundaria”. (Maestra bilingüe 8).

Nota: Elaboración propia.

A partir de las valoraciones del profesorado que ha participado en los grupos de discusión, procedemos a extraer las principales conclusiones de este estudio cuyo propósito es mostrar de un modo directo y cercano las opiniones y puntos de vista de los maestros que enseñan las ANL acerca de CLIL con el fin de obtener una perspectiva más amplia sobre el tema que nos ocupa.

En lo que respecta al nivel formativo necesario como docente para impartir una ANL, existe una mayoría que demanda más formación tanto en el ámbito de las ciencias sociales como en el enfoque CLIL. En cuanto al nivel competencial en lengua extranjera una mayoría de docentes que trabajan en centros concertados (70%) piensa que sería conveniente un nivel superior a B2, esto es, un nivel C1 y C2 para poder enseñar correctamente estas áreas mientras que en los centros públicos solo un 40% opina lo mismo.

En lo que se refiere a la formación adecuada de los auxiliares de conversación, se enfatiza la necesidad de una formación didáctica apropiada que debe ser adquirida antes de colaborar en el centro educativo, (83%). En lo que concierne al resto de ámbitos de formación, solo una cuarta parte afirma que deberían adquirir más formación tanto en ciencias sociales como en el enfoque pedagógico CLIL.

Atendiendo a los aspectos revisables bajo este enfoque, los maestros han señalado la organización del programa (83%) y los recursos disponibles (75%) como principales elementos susceptibles de mejora. En efecto, para una mayoría de participantes las autoridades educativas deberían realizar un esfuerzo mayor de coordinación con el profesorado adscrito para resolver los inconvenientes, dudas y/o dificultades que puedan surgir durante la práctica docente. Además, también subrayan la escasez de recursos disponibles y la necesidad de elaborarlos por su cuenta por este motivo.

En relación con la categoría anterior, los maestros adscritos a este programa han subrayado la necesidad de intercambiar sus experiencias educativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En concreto, el 92% valora positivamente la puesta en práctica de iniciativas que promuevan estos intercambios. En este sentido, la organización de los programas bilingües por parte de las administraciones educativas podría incluir la celebración de jornadas en las que poder confrontar las prácticas educativas de los centros educativos y/o de los docentes realizadas a lo largo del curso académico. Asimismo, dada la necesidad de materiales expuesta por el profesorado, se debatió qué tipo de recursos sería más apropiado para mejorar la práctica docente. Las respuestas de los docentes se centraron en dos grandes grupos, a saber, recursos adaptados (67%) y recursos compartidos (50%). Sobre este último grupo, los maestros han señalado la idoneidad de una plataforma digital como herramienta para gestionar el acceso a dichos materiales.

En cuanto a las ventajas que supone la aplicación de CLIL en el desarrollo competencial del alumnado adscrito, los docentes han enfatizado la mejora de la competencia en lengua extranjera (67%) como principal avance destacable, lo que es

destacado en diversos estudios (Aguilar & Muñoz, 2014; Van de Craen, Mondt, Allain, & Gao, 2007).

En menor proporción, han señalado la adquisición de competencias ligadas al ámbito de las ciencias sociales aunque indican la necesidad de mejorar en este ámbito y, por último, un 42% subraya la mejora en el desarrollo de los procesos cognitivos asociados a CLIL.

Por último, los docentes aluden a diferentes aspectos que discurren en paralelo a la práctica docente de estas áreas. En primer lugar, comentan que el papel de la L1 en el proceso de aprendizaje de *Science* y/o *Social Science* debe ser mínimo y justificado en casos de incomprensión del mensaje en L2. Por otro lado, aluden a la necesidad de homogeneizar criterios a la hora de contratar a los auxiliares de conversación para evitar agravios comparativos entre centros públicos y concertados. Además, recalcan las diferencias encontradas a nivel curricular entre los libros de texto y los documentos oficiales legislativos, lo que dificulta el diseño y aplicación de sus programaciones docentes. En esta línea, también subrayan las diferencias existentes en la praxis educativa entre las etapas educativas de Primaria y de Secundaria, lo que puede imposibilitar la continuidad y el desarrollo del enfoque CLIL en las áreas de ciencias sociales en la etapa de Secundaria.

3.6. Discusión e interpretación de los resultados

En esta sección se describen las conclusiones más importantes del estudio distribuidas en función de los objetivos previamente enumerados. A continuación, se expone la discusión de los resultados con el fin de apreciar diversos puntos de vista sobre la realidad educativa bilingüe en la que estamos inmersos.

A través de este estudio se ha procurado proporcionar una visión más amplia sobre la praxis educativa en los primeros niveles de Educación Primaria bilingüe. En esta línea, hemos realizado una investigación acerca de cuáles son los principales recursos didácticos usados por los docentes en las áreas de *Science* y *Social Science* y de todos ellos nos hemos centrado en el libro de texto como uno de los principales materiales utilizados en las aulas de Primaria. Además, hemos realizado un estudio del currículo autonómico con el fin de analizar las directrices legislativas ligadas al enfoque educativo CLIL y hemos recopilado las programaciones didácticas de los libros de texto de estas materias para ver el grado de cumplimiento con las prescripciones legales antes mencionadas.

Las conclusiones de este estudio pueden servir de base para iniciar un debate a nivel autonómico sobre cuáles pueden ser las líneas de actuación que queremos trazar en términos educativos en la Región de Murcia en lo que se refiere a los programas de enseñanza en lenguas extranjeras. Las indicaciones del profesorado ya sea a través de las respuestas emitidas en el cuestionario o en los grupos de discusión deben suponer una fuente de información valiosa para reflexionar acerca de qué tipo de educación en L2 queremos desarrollar y bajo qué parámetros organizativos.

Seguidamente, vamos a detallar las principales conclusiones del estudio en función de los ámbitos didácticos en los que se ha centrado la investigación y los objetivos previamente citados.

Objetivo 1.1. Examinar la naturaleza de los objetivos, las competencias básicas, los contenidos y los criterios de evaluación establecidos en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre para el área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en 2.º de Primaria, -primer ciclo-, y revisar el carácter de los aspectos metodológicos, los contenidos, los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje expuestos en el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre para el área de ciencias sociales de 1.º de Primaria.

El currículo entendido como el conjunto estructurado de elementos que organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las distintas materias, enseñanzas y etapas educativas es un concepto muy extenso, complejo y diverso que requiere de un trabajo arduo y profundo para su estudio. En este caso, hemos examinado las programaciones docentes de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º de Primaria respectivamente para comprobar el grado de cumplimiento con los requerimientos legales establecidos en la etapa. Tras el análisis contrastivo elaborado, detallamos las conclusiones obtenidas en función de cada elemento curricular examinado.

a) Objetivos didácticos del área

En este apartado las conclusiones resultantes son las derivadas del estudio de las programaciones de *Science* de 2.º de Primaria, pues las referencias legislativas acerca de este elemento curricular para el área de *Social Science* de 1.º de Primaria bajo normativa

LOMCE son las expuestas en el artículo 7 del Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero y se refieren a los objetivos generales de etapa según el artículo 4 del Decreto 198/2014 de 5 septiembre.

En cuanto a los objetivos del área de *Science* en 2.º de Primaria conviene señalar que de los 13 objetivos que componen esta sección, siete de éstos tienen un carácter conceptual, cuatro presentan un perfil procedimental y dos actitudinal. Esta distribución implica que más de la mitad son de naturaleza conceptual (54%) lo que conlleva una tendencia a promover la adquisición de conocimientos teóricos sobre el desarrollo de destrezas más prácticas o actitudinales.

En lo que respecta a las programaciones didácticas de las editoriales, existe una concordancia entre lo estipulado por la ley y lo descrito en éstas, pues no existen demasiadas variaciones de lo especificado en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre.

b) Competencias

En lo que se refiere al área de *Science*, Vicens Vives es la editorial que contribuye mejor al desarrollo de las competencias básicas seguida de Oxford. Sin embargo, el resto de editoriales analizadas también fomentan en mayor o menor grado el desarrollo competencial en el alumnado. No se ha revisado la contribución de las competencias clave desde el área de *Social Science* al carecer de este apartado en el Decreto autonómico 198/2014 de 5 de septiembre.

c) Contenidos

Con respecto a la materia de *Science*, denominada en el Decreto n.º 286/2007 de 7 de septiembre como Conocimiento del medio natural, social y cultural, los contenidos se distribuyen en siete bloques asociados a distintas áreas de conocimiento debido a su

naturaleza heterogénea; uno centrado en geografía (bloque 1), dos vinculados a la historia (bloques 4 y 5) y cuatro a las ciencias, de los que dos presentan contenidos pertenecientes a las ciencias sociales (bloques 3 y 7) y dos a las ciencias naturales (bloques 2 y 6). En cuanto a la tipología de los contenidos, se observa una naturaleza eminentemente conceptual en los bloques examinados, pues alrededor del 80% aluden a un conocimiento teórico basado en la recopilación de conceptos, hechos y sucesos que están más vinculados al ámbito del “saber”.

Por lo tanto, el desarrollo legislativo bajo normativa LOE centra la atención en que los alumnos adquieran conocimientos conceptuales y, en menor medida, procedimentales o actitudinales más encaminados estos últimos a la aplicación crítica y reflexiva de los contenidos con fines prácticos.

En el área de *Social Science* según lo expuesto en el Decreto n.º 198/2014, de 5 de septiembre de 2014 se aprecia un reparto inicial de los contenidos en cuatro bloques, a saber, el primero trata técnicas de trabajo y características curriculares comunes del área, el segundo se focaliza en los conocimientos sobre geografía, el tercero gira en torno a distintas formas de organización social, política, territorial y económica y el cuarto versa sobre la evolución de las sociedades a lo largo del tiempo.

A partir de la clasificación previa, podemos detallar la tipología de los contenidos en esta área. En relación al primer bloque, los contenidos comunes muestran un perfil principalmente procedimental y actitudinal, pues hacen hincapié en el uso de las TIC, las estrategias de trabajo cooperativo y el desarrollo de hábitos de convivencia pacíficos y tolerantes. En el segundo bloque priman los contenidos conceptuales, ya que incluye definiciones sobre el universo, el sistema solar, la Tierra, la Luna, el Sol, los elementos de la atmósfera y del paisaje. El tercer bloque incluye, en su mayoría, contenidos

conceptuales y actitudinales centrados en la convivencia en distintos grupos sociales como la familia, el colegio, los amigos o los vecinos. Por último, el cuarto bloque combina aspectos conceptuales, -relacionados con las unidades de medida del tiempo-, y contenidos procedimentales basados en un correcto uso y aplicación de los primeros. En definitiva, los contenidos del área de ciencias sociales en el primer nivel de educación presentan una naturaleza eminentemente conceptual, cerca del 50%, si bien la inclusión de contenidos con un perfil más procedimental y actitudinal facilita un aprendizaje más funcional, práctico y colaborativo en esta materia.

Atendiendo al grado de cumplimiento legislativo de las programaciones didácticas de *Science* en esta sección, hay que señalar que ninguna de las editoriales analizadas recoge la totalidad de contenidos establecidos en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre. Aunque la media de contenidos trabajados es del 80% y Vicens Vives junto con Oxford son las que recogen más contenidos didácticos, de acuerdo con los resultados obtenidos existe una serie de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en cada bloque no tratados por las editoriales que deben ser incluidos por el docente de manera personalizada. En concreto, nociones ligadas al tiempo atmosférico y la orientación espacial en el bloque 1, a la detección de riesgos para la salud en el bloque 3, a las relaciones familiares y las manifestaciones culturales en el bloque 4 y a aspectos temporales en el bloque 5.

En cuanto al área de *Social Science*, hay una mayoría de editoriales que no han incorporado el conjunto completo de contenidos descritos en el currículo educativo murciano. Pese a que la cobertura programática es superior a la realizada en el área anterior, una media de 97%, todavía quedan determinados aspectos sin ser incluidos en

sus programaciones, a saber, conceptos como el universo y el sistema solar o definiciones ligadas al conjunto de actividades productivas y económicas.

d) Orientaciones metodológicas

En la materia de *Social Science* de 1.º de Primaria, las pautas metodológicas establecidas en el decreto autonómico son de naturaleza esencialmente procedimental, pues 8 de las 10 orientaciones descritas lo son substancialmente. En menor medida, hay una orientación de carácter conceptual y otra de tipo actitudinal. Por otro lado, las programaciones de las editoriales recogen en distintos apartados la mayoría de las indicaciones descritas por lo que cumplen con los criterios metodológicos en mayor o menor grado. En el área de *Science* no existe un apartado específico para este elemento curricular.

e) Criterios de evaluación

En el área de *Science* en 2.º de Primaria hay que destacar que de los 12 criterios de evaluación descritos en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre, la mitad presenta un carácter conceptual, cinco poseen una naturaleza procedimental y uno actitudinal. Esta distribución fomenta el aprendizaje de conocimientos eminentemente teóricos sobre la adquisición de habilidades más funcionales o actitudinales. La concreción de estos criterios en las programaciones didácticas de las editoriales es mayoritaria salvo en los criterios 5 y 9 cuyo desarrollo es limitado.

En *Social Science* en 1.º de Primaria, se repite la tendencia a incluir más criterios de tipo conceptual (7 criterios) en detrimento de los procedimentales y los actitudinales (3 criterios de cada clase). Por otra parte, en las programaciones didácticas examinadas,

el grado de cumplimiento con lo expuesto en la norma autonómica es mayor que en el área anterior (97% de correspondencia).

f) Estándares de aprendizaje

Solo podemos abordar la revisión de los estándares de aprendizaje evaluables en 1.º de Primaria, pues este elemento curricular no está descrito bajo normativa LOE. En esta área se aprecia una mayoría de estándares de aprendizaje de tipo conceptual (10 estándares) frente al resto de tipo procedimental y actitudinal (5 y 4 respectivamente).

En su desarrollo programático, se aprecia una concreción casi completa de los 19 estándares establecidos en el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, salvo en la editorial ByME que no ha incluido tres de ellos del bloque 3.

En resumen, en el análisis de los elementos curriculares establecidos para las áreas de *Science* y *Social Science*, los elementos de naturaleza conceptual priman sobre aquellos que presentan un perfil más procedimental o actitudinal (53,4% y 41,6% respectivamente). En el área de *Social Science*, los contenidos didácticos son los elementos con un carácter conceptual más notable mientras que en *Science* son los criterios de evaluación (54% y 80%). Por otro lado, en el desarrollo programático realizado por las editoriales bilingües es preciso subrayar que en el área de *Social Science* todas las programaciones didácticas salvo ByME reflejan la totalidad de los elementos curriculares especificados en el decreto autonómico. Sin embargo, en el área de *Science*, las editoriales los contemplan parcialmente y solo Vicens Vives incluye en cuatro de los cinco elementos examinados todos los elementos descritos en el Decreto 286/2007 de 7 de septiembre. Por otro lado, Santillana es la editorial que plasma un menor número de elementos curriculares en su programación didáctica en esta área y nivel (88%).

Objetivo 2.1. Revisar las programaciones docentes de *Social Science* y *Science* de las principales editoriales para 1.º y 2.º curso de Educación Primaria con el fin de comprobar el grado de similitud entre ellas en relación a la distribución de objetivos, contenidos, criterios de evaluación y aplicación de la metodología ligada al enfoque CLIL.

Una vez revisada la información recogida en las programaciones docentes de los grupos editoriales bilingües con los que trabajan los maestros en los centros educativos adscritos a los programas bilingües, cabe destacar una mayor correspondencia programática en el área de *Social Science* por parte de las editoriales objeto de análisis. En particular, todas las editoriales a excepción de ByME logran incluir en sus programaciones didácticas el conjunto de referentes legislativos especificados en el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre.

Por el contrario, en el área de *Science*, ninguna de las editoriales refleja el conjunto de elementos curriculares en su totalidad aunque en algunos casos se aproximan bastante, pues Vicens Vives plasma correctamente cuatro de los cinco elementos revisados. Por el contrario, Santillana no refleja tan fielmente los aspectos curriculares establecidos en el Decreto 286/2007 en su programación didáctica, pues su media es del 88%.

Objetivo 3.1. Describir en los libros de texto la distribución y organización de los elementos curriculares, estructurales y visuales que determinan su ajuste programático a las disposiciones legislativas autonómicas así como su capacidad para responder a las demandas cognitivas planteadas bajo el enfoque CLIL.

Vamos a analizar los resultados obtenidos en función de la categoría asignada ya sea visual, curricular o didáctica.

a) Elementos visuales

La editorial que incorpora un material gráfico más extenso es Macmillan en el área de *Science* y ByME en *Social Science* con más de 100 elementos gráficos por unidad didáctica en ambos manuales y un tercio del total de elementos examinados en las cinco editoriales objeto de estudio. A continuación, Oxford ocupa el segundo lugar con 66 imágenes por unidad en *Science* y 83 en *Social Science* lo que supone el 22,22% y 25,64% del total del material gráfico revisado.

Según la clasificación de las imágenes realizada, los dibujos suponen la mitad de los elementos visuales analizados en los libros de texto de *Social Science*, especialmente numerosos en las editoriales de Santillana y Anaya (64,06% y 63,29% respectivamente). En segundo lugar, las fotografías con un 44% del total, aunque en los manuales de Vicens Vives y ByME ocupan el primer lugar (65,39% y 55,11%), lo que refleja una disparidad en la selección del material gráfico en los libros examinados. A continuación, se observa un empleo minoritario de figuras, mapas y pinturas.

En *Science*, también se incluyen más dibujos y fotografías que cualquier otro elemento gráfico (51,67% y 44,7%). Además, Anaya, Oxford y Macmillan prefieren los dibujos frente a Santillana y Vicens Vives que optan por las fotografías. Las figuras, mapas, pinturas y gráficos ocupan menos del 5% del material gráfico examinado en esta área.

b) Elementos curriculares

En *Science* la mayoría de las editoriales bilingües no especifican los elementos curriculares que son trabajados en los manuales aunque sí los tratan mayoritariamente en las unidades didácticas. Santillana y Oxford son las más explícitas en dos de los seis elementos curriculares analizados, pues la primera especifica los contenidos didácticos y los criterios de evaluación y la segunda refleja los contenidos de cada unidad y las

competencias básicas que se van a reforzar. En *Social Science* se observa mayor información en los manuales revisados, pues Santillana expone los contenidos, las competencias clave y los criterios de evaluación y Vicens Vives plasma los objetivos didácticos, los contenidos y las competencias clave. Por otro lado, esta última editorial es la única que expone información sobre los procesos cognitivos asociados al aprendizaje de una ANL en consonancia con los principios CLIL.

c) Elementos didácticos

En *Science* las editoriales que incluyen más elementos organizativos explícitamente son Oxford, Macmillan y Vicens Vives a través de tablas, esquemas, índices y gráficos. Además, estos tres manuales son los que dedican más espacio a sus unidades didácticas, entre 10 y 13 páginas cada una. Igualmente, incluyen más anexos que las restantes, entre las que destacan pegatinas, recortables, diccionario de imágenes y letras de canciones. En *Social Science* también existe una organización clara de los contenidos mediante tablas, índices y esquemas. Oxford y Vicens Vives aportan también lecturas complementarias y actividades adicionales con las que reforzar los contenidos previamente trabajados.

En función de los bloques temáticos examinados, el denominado “sociedad y medioambiente” es el más empleado en los manuales de *Science* (26,5%) con unidades didácticas que giran en torno a aspectos geográficos como el entorno físico o los elementos del paisaje. Las unidades que tratan el tiempo cronológico y el tiempo histórico suponen el 28% del total. En *Social Science*, el bloque llamado “grupo de pertenencia” es el más utilizado (39,4%) con unidades formativas que tratan la convivencia en diferentes grupos sociales como la familia, los amigos o el colegio, entre otros. Las unidades que se centran en el paso del tiempo no llegan al 20% del total. Estos bloques

temáticos contribuyen, en primera instancia, a la comprensión del medio social y cultural (Travé González, Estepa Giménez y Delval Merino, 2017).

De acuerdo al tipo de actividades diseñadas, en ambas áreas se aprecia una tendencia por incluir mayoritariamente actividades que facilitan la comprensión de los contenidos presentados, -46,8% y 47,8 en *Science* y *Social Science*-. En segundo lugar, se advierte una preferencia por las actividades de evaluación, alrededor del 20% del total en las dos materias. Las actividades de análisis y creación suponen el 10% en su conjunto.

En función de la relevancia conferida a la atención a la diversidad, la mayoría de las editoriales cumplen con los requisitos mínimos en este ámbito, ya que introducen las actividades ordenadas por niveles de complejidad, incluyen instrucciones claras en las tareas a realizar y promueven contenidos que favorecen la igualdad. En *Science*, Oxford diseña actividades grupales en las que pueden participar todos los alumnos, pues incluye tareas manipulativas y en *Social Science*, ByME y Vicens Vives se unen a Oxford en la programación de trabajos en grupo. Por otro lado, Santillana y Oxford incluyen ejemplos explícitos de personas con alguna minusvalía realizando actividades de la vida diaria para fomentar la normalización de estos colectivos en la sociedad.

En lo que respecta a las pautas metodológicas adoptadas en los libros de texto revisados, las editoriales que promueven un aprendizaje más activo, participativo y cooperativo son Oxford, ByME y Vicens Vives debido a la programación de un mayor número de actividades en parejas y en grupos. En menor medida, los manuales examinados también potencian las actividades de investigación.

En lo que se refiere a la evaluación de los aprendizajes de *Science* y *Social Science*, hay que señalar que ésta se realiza al principio y al final por lo que la evaluación

progresiva de los alumnos a lo largo de la unidad la debe realizar el maestro de forma autónoma. Por otra parte, Macmillan y ByME son las editoriales que más refuerzan la autoevaluación con la incorporación de ejercicios al final de la unidad en ambas áreas.

En cuanto al manejo de las TIC, se observa una dotación de recursos al profesorado para facilitar la visualización y comprensión de los contenidos de ambas áreas, pues todos los manuales disponen de una versión digital para su aplicación en pizarras digitales. Además, Vicens Vives, Oxford y ByME incluyen enlaces a recursos y páginas web donde los alumnos pueden completar su formación a través de material digital adicional.

Atendiendo al tratamiento de temas transversales en los libros de texto bilingües, se aprecia la inclusión de contenidos que favorecen la educación en valores de manera cívica en todos los manuales cotejados aunque Santillana, Oxford y Vicens Vives en *Science* son los libros donde mejor se aprecia su desarrollo. En *Social Science*, Oxford, Vicens Vives junto con ByME en *Social Science* son los que más inciden en este ámbito, fomentando el pensamiento crítico y la capacidad de comunicar a través de actividades que favorecen la reflexión y el intercambio de opiniones.

Objetivo 4.1 Examinar el uso de la L1 realizado por los maestros participantes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones conseguidas en relación con este objetivo, están ligadas al análisis de las variables asociadas al uso de la L1 por los docentes bilingües en su práctica

diaria en clase. El 43% afirma no emplearla nunca frente al 25% que sostiene utilizarla poco y al 11% que manifiesta un uso regular. Solo el 21% declara que la usa con bastante o mucha frecuencia, lo que supone algo más de un quinto del total de participantes de este estudio.

De acuerdo al sexo de los docentes, los hombres usan la lengua castellana ligeramente más que las mujeres, pues el 26% de los maestros asegura emplearla con bastante o mucha frecuencia frente al 18% de las maestras.

Según la condición laboral de los participantes, los trabajadores en centros concertados confirman un empleo más frecuente que el de los profesionales que ejercen su labor en los centros públicos, (32% frente a 21% y 25% respectivamente).

En función de la experiencia docente en los programas bilingües, los maestros CLIL con 2 años en éstos son los que aseguran emplearla con mayor frecuencia en comparación con el resto de grupos examinados, pues uno de cada tres docentes de este subgrupo sostiene hacer un uso bastante frecuente de la lengua castellana.

Igualmente, los maestros con menos años de experiencia docente (< 11 años) afirman emplearla más asiduamente que los docentes con mayor experiencia profesional, ya que la mitad de estos últimos (> 20 años) manifiesta no usarla nunca.

Atendiendo al nivel competencial en L2, se advierte un contraste entre los docentes con nivel B2 y C1 y los que tienen un nivel C2, pues este último subgrupo sostiene usar la L1 regular, poco o nada en su mayoría, 97%, frente al 73% y 72% de los maestros con nivel B2 y C1.

En función de la formación en el enfoque educativo CLIL, el subgrupo que tiene entre 60 y 120 horas de formación en CLIL utiliza la L1 bastante o mucho en mayor

proporción que el resto de subgrupos, un 27% frente a valores inferiores al 25% en el resto de casos.

Según la posesión del título universitario de grado bilingüe, los maestros con esta titulación emplean la lengua castellana con bastante o mucha frecuencia, un 45%, frente al 15% de los docentes que no poseen esta certificación. Igualmente, los docentes sin titulación bilingüe utilizan la L1 en algunas, pocas o ninguna ocasión en un 85% de los casos frente al 55% obtenido por el otro subgrupo.

Con arreglo al centro educativo donde ejercen su profesión, los trabajadores de centros concertados utilizan más ampliamente la L1 que los docentes en centros públicos, pues el 40% asegura usarla en muchas o bastantes ocasiones frente al 15% del otro colectivo.

De acuerdo a la localización geográfica de su centro educativo, Vega Alta del Segura, Valle de Ricote y Mar Menor utilizan con bastante o mucha frecuencia la L1, con porcentajes de 60% y 38% respectivamente, lo que contrasta con otras comarcas cuyo empleo es muy reducido o nulo como son Río Mula, Oriental, Noroeste y Bajo Guadalentín.

Objetivo 4.2 Estimar el empleo de la L1 en determinadas fases de aprendizaje de las áreas de *Science* y/o *Social Science* realizado por los maestros CLIL en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones obtenidas en este objetivo, están relacionadas con el análisis de las variables asociadas al uso de la L1 por los maestros CLIL en distintos momentos

enmarcados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Estas fases de aprendizaje se corresponden con la subsanación de errores, la negociación de significados y la producción en L2.

En síntesis, hay una mayoría de docentes que usan la lengua castellana con escasa frecuencia en las tres situaciones comunicativas planteadas, un 73%, en comparación con el 23% que afirman emplearla bastante o mucho.

Se han encontrado diferencias entre los participantes a la hora de usar la lengua castellana en el momento de subsanar errores cometidos por los alumnos. En concreto, los docentes que tienen entre 60 y 200 horas de formación en CLIL junto con los que trabajan en centros concertados y los que poseen la certificación universitaria bilingüe tienden a utilizar la L1 más frecuentemente que el resto de subgrupos examinados.

De igual forma, se han apreciado diferencias significativas en el empleo de la L1 durante el proceso de negociación de significados con los alumnos, pues los maestros que tienen entre 20 y 120 horas de formación en CLIL, los que trabajan en centros concertados y los docentes de las comarcas de Mar Menor y Altiplano hacen un uso más frecuente de la lengua castellana que los que no comparten estas características profesionales.

Por último, también se han hallado diferencias significativas en el uso de la L1 durante la fase de producción de contenidos en lengua extranjera entre los maestros de centros concertados y los que poseen la certificación universitaria bilingüe, ya que éstos afirman emplearla más significativamente que sus compañeros que trabajan en centros públicos y aquellos que no poseen esta titulación.

Objetivo 4.3 Determinar el tipo de colaboración desarrollado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas

bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones resultantes a partir del análisis de las variables ligadas al lugar y frecuencia de colaboración entre maestros CLIL reflejan una frecuencia habitual de colaboración entre los docentes con compañeros en su propio centro donde ejercen su profesión. Esta colaboración resulta muy útil para mejorar los programas CLIL en los centros educativos (Fürstenberg, U., & Kletzenbauer, 2012).

En relación a la frecuencia de colaboración entre maestros adscritos a los programas bilingües, se han encontrado diferencias significativas en relación al nivel competencial en inglés ($H= 8,30$; $p< .05$), lo que significa que la frecuencia de colaboración varía en función de la competencia que posean en L2, -los que tienen más nivel competencial en lengua extranjera colaboran más con sus compañeros-.

Por otro lado, en lo que se refiere al lugar de colaboración no se han identificado diferencias significativas en las variables objeto de análisis.

Objetivo 4.4 Determinar el lugar de colaboración utilizado por los maestros CLIL según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

En relación al lugar de cooperación entre los maestros adscritos a los programas bilingües, el centro educativo donde ejercen su labor docente es el espacio seleccionado mayoritariamente por los maestros bilingües para colaborar entre ellos con porcentajes cercanos al 70%. La siguiente opción son los cursos de formación aunque de forma minoritaria, 11%. También resulta destacable que un 11% de los docentes señala no

reunirse con ningún compañero lo que conlleva una falta de coordinación. En este sentido, los maestros solicitan una mejor comunicación no solo con otros compañeros que imparten áreas similares sino también con las autoridades educativas competentes.

Objetivo 4.5 Analizar el grado de satisfacción de los maestros CLIL con los auxiliares de conversación en las áreas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bilingüe en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Los auxiliares de conversación ejercen una labor complementaria excepcional en los centros educativos de la Región de Murcia. Con todo, nuestro objetivo en este estudio se basa en conocer el grado de satisfacción de los maestros que trabajan con los auxiliares angloparlantes en las áreas de *Science* y *Social Science* en distintas facetas ligadas al proceso de enseñanza y aprendizaje.

En conclusión, el nivel de satisfacción de los maestros CLIL con su labor puede ser considerado alto sobre todo en los aspectos ligados a la motivación de los alumnos, - un 66% refleja estar bastante o muy satisfecho- y a la exposición de contenidos orales, - un 63% se sitúa en esas mismas franjas.

Además, hemos encontrado diferencias significativas en la variable asociada a los años de experiencia bilingüe, -los que han impartido docencia durante más tiempo en los programas bilingües se muestran más satisfechos con los nativos por su facilidad para motivar a los alumnos en el aula así como en la fase de presentación oral de los contenidos en L2 y durante la negociación de significados-.

Igualmente, se han identificado diferencias significativas en la variable relacionada con la condición laboral de los docentes ($H= 9,48$; $p< .05$), pues los funcionarios definitivos públicos muestran mayor grado de satisfacción con los nativos anglosajones a la hora de motivar al alumnado así como durante la exposición de contenidos escritos que el resto de subgrupos analizados.

Por último, también se han detectado diferencias significativas en la variable ligada a la experiencia laboral, pues los docentes con mayor antigüedad se muestran significativamente más satisfechos que el resto de compañeros con los auxiliares de conversación por su capacidad para motivar y animar a los niños y niñas en las áreas de *Science* y *Social Science*.

Objetivo 4.6 Identificar la frecuencia de uso de las principales técnicas y estrategias metodológicas ligadas al enfoque CLIL por los docentes bilingües en las fases de presentación, tratamiento y producción de contenidos según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Los resultados ligados a este objetivo demuestran que los maestros CLIL llevan al aula determinadas estrategias y técnicas metodológicas asociadas al enfoque CLIL de forma mayoritaria. En particular, el desarrollo intercultural y la presentación de visuales son dos de las variables con mejores puntuaciones, ya que alrededor de la mitad de los participantes en este estudio asegura promover estos aspectos con mucha frecuencia en clase. Por otro lado, el impulso dado a las destrezas orales del alumnado es compartido

por tres de cada cuatro docentes con bastante o mucha frecuencia al igual que la ejemplificación y la utilización de una variedad de recursos.

Las pruebas estadísticas han demostrado la existencia de diferencias significativas entre los maestros a la hora de recurrir a los ejemplos, -las mujeres y los trabajadores de los centros públicos ejemplifican más frecuentemente que los hombres o los docentes de centros concertados durante la presentación de los contenidos asociados a *Science* y *Social Science*.

De la misma manera, se ha averiguado que los trabajadores en centros públicos junto con los docentes de mayor antigüedad en los programas bilingües hacen un uso significativamente mayor de los visuales en la fase inicial de presentación de contenidos y fomentan el pensamiento crítico más asiduamente entre los alumnos.

Igualmente, los que trabajan en centros públicos y son funcionarios definitivos o en prácticas emplean distintos recursos con mayor frecuencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje, hacen uso de más técnicas y estrategias para fomentar la producción oral y fomentan más significativamente la interculturalidad entre el alumnado que los que trabajan en centros concertados o son funcionarios interinos.

Objetivo 4.7 Señalar qué tipo de recursos son empleados en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Los resultados obtenidos ligados a este objetivo demuestran un cambio en relación a la frecuencia de empleo de los recursos en las aulas bilingües murcianas. Efectivamente, se advierte un uso mayoritario de los recursos TIC superior al manejo de otros recursos más tradicionales como el libro de texto en formato papel.

De esta manera, los trabajadores de la enseñanza utilizan básicamente la pizarra digital en las clases de *Science* y/o *Social Science* en un 91% de los casos. A continuación, las presentaciones digitales son el segundo recurso más asiduamente empleado con un 83% seguido de los visuales con un 82% y el libro de texto digital con un 80%. El libro de texto tradicional ocupa el quinto lugar con un 80% y las páginas web el sexto con un 79%. Finalmente, las fichas fotocopiables con un 73% y las webquests con un 41% son los últimos recursos de esta lista.

El análisis comparativo en función de las variables independientes, -asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-, revela que no existen diferencias significativas en cuanto al empleo de los materiales citados.

Objetivo 4.8 Indicar qué materiales son elaborados por los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* 1.º y 2.º curso de Educación Primaria así como su frecuencia de elaboración de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones extraídas a partir de los resultados expuestos en relación a este objetivo subrayan el esfuerzo diario de los maestros CLIL a la hora de elaborar materiales que se adecuen a las características de los programas bilingües y, por ende, a los principios CLIL.

En primer lugar, hay que señalar que las presentaciones didácticas son los recursos elaborados por los docentes más asiduamente, ya que un 67% de los participantes de este estudio afirma diseñarlas para las lecciones de *Science* y *Social Science*. Esto implica que dos de cada tres maestros CLIL las elaboran habitualmente. En segundo lugar, encontramos las fichas fotocopiables con un 45%, cerca de la mitad de los docentes preparan fichas con actividades para trabajar los contenidos de *Science* y/o *Social Science* en 1.º y 2.º de Primaria. En tercer lugar, las tarjetas visuales son el material confeccionado por un 28% de los maestros CLIL. En menor proporción, encontramos las páginas web y las webquests con un 3% cada uno.

Se aprecia una progresión ascendente en la elaboración de presentaciones didácticas en función de los años de antigüedad que poseen los participantes, pues los docentes con más de 20 años son los que diseñan mayor número de presentaciones en comparación con el resto de compañeros con menos años de experiencia.

Del mismo modo, se advierte una elaboración mayor de este recurso entre los maestros mejor formados en CLIL, pues más de la mitad afirma realizar presentaciones para sus alumnos. Ello implica la necesidad de formación para elaborar recursos en estas áreas (Travé González, Pozuelos-Estrada & Soto Rosales, 2015).

El estudio estadístico que compara las variables dependientes ligadas a la elaboración de los materiales citados y las variables independientes, -asociadas al sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, número

de horas de formación en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y localización geográfica-, muestra la inexistencia de diferencias significativas.

Objetivo 4.9 Determinar cuáles son las principales actividades implementadas en las aulas bilingües murcianas en las disciplinas de *Social Science* y *Science* en 1.º y 2.º curso de Educación Primaria por los maestros CLIL así como la justificación de su puesta en práctica de acuerdo con su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones extraídas en relación con este objetivo, se identifican con la frecuencia de realización de distintas tareas que se diseñan para las materias de *Science* y *Social Science*.

De acuerdo a las respuestas emitidas por los participantes de este estudio, las actividades de comprensión son las más frecuentes en las aulas bilingües, pues un 93% asegura aplicarlas la mayoría de las veces o siempre. En segundo lugar, los maestros afirman llevar a cabo actividades de aplicación porque un 87% las aplica muchas veces o siempre. En tercer lugar, los docentes llevan a cabo más tareas de evaluación de los contenidos aprendidos en el aula con un 80% de las respuestas situadas en las franjas porcentuales de mayor frecuencia. Por otra parte, las actividades de creación de contenidos nuevos son las menos fomentadas en las áreas de *Science* y/o *Social Science*, ya que un tercio de los docentes afirma realizarlas algunas veces, pocas veces o nunca. Estos resultados señalan una preferencia por el fomento de los procesos cognitivos de orden inferior en los primeros niveles de la práctica educativa bilingüe murciana.

Tras realizar los cálculos estadísticos, hemos hallado relaciones significativas entre la variable ligada al número de horas de formación en CLIL y la frecuencia de empleo de actividades de activación de contenidos, lo que demuestra que los docentes que tienen más nivel formativo en CLIL llevan a cabo más frecuentemente estas tareas que los que tienen un nivel de formación inferior en este enfoque.

De la misma manera, en relación a la frecuencia de empleo de las actividades ligadas a la creación de contenidos hemos identificado diferencias significativas en las variables asociadas a la condición laboral de los participantes y la localización geográfica de sus centros educativos. Estas relaciones ponen de manifiesto que los maestros contratados en centros concertados y los maestros CLIL de las comarcas Río Mula, Oriental y Altiplano realizan significativamente más actividades de creación que el resto de participantes en este estudio.

Objetivo 4.10 Describir los principales agrupamientos de los alumnos organizados por los maestros CLIL en determinadas actividades de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones resultantes en este objetivo demuestran la variedad de agrupamientos planificados por los maestros CLIL según el tipo de actividad que ponen en práctica en clase. De hecho de las seis actividades planteadas los docentes han elegido tres maneras diferentes de interactuar con los alumnos según la finalidad de cada una de ellas.

En efecto, una mayoría de docentes prefiere trabajar con el grupo de alumnos al completo durante la aplicación de lluvias de ideas, 94%, y en menor medida, a la hora de construir nuevos contenidos, 39%. Por otro lado, los maestros prefieren trabajar con pequeños grupos de alumnos durante la aplicación de los principios propios del área, 31%, el uso de planos y mapas, 39%, y la reorganización y recomposición de los contenidos en L2, 34%. Por último han optado por el trabajo individual en la corrección de las actividades y la mejora de las tareas propuestas, 44%.

En lo que respecta al número de agrupamientos elegidos, hay que señalar que las mujeres optan por una mayor variedad de agrupamientos que los hombres en todas las actividades propuestas salvo en la realización de lluvias de ideas en las que prefieren trabajar con todo el grupo de alumnos simultáneamente.

Igualmente, es importante señalar que los docentes con más años de experiencia en los programas bilingües sugieren a los alumnos reunirse en pequeños grupos para realizar tareas de creación de contenidos más frecuentemente que el resto de participantes con menos años de antigüedad.

El análisis comparativo de las variables dependientes e independientes de este estudio en este objetivo revela la inexistencia de diferencias significativas entre ellas por lo que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula.

Objetivo 4.11 Especificar la frecuencia de uso de los principales instrumentos de evaluación en la práctica docente bilingüe por los maestros CLIL en las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

A raíz de los resultados obtenidos en este objetivo, podemos concluir que los docentes en *Science* y/o *Social Science* emplean una variedad de instrumentos de evaluación en el aula, pues hacen uso de las tareas en clase, los exámenes escritos y/o las exposiciones orales. Estas respuestas suponen un cambio de tendencia a la hora de medir el ritmo de aprendizaje de los alumnos en el aula, pues normalmente este proceso se realizaba a través de exámenes escritos.

Efectivamente, se aprecia un uso mayoritario de las tareas en clase a la hora de evaluar los contenidos de *Science* y/o *Social Science*. En particular, un 86% de los maestros las emplean bastante o mucho para este fin. A continuación, los exámenes escritos junto con las exposiciones orales son las herramientas favoritas para medir el rendimiento de los alumnos, ya que dos de cada tres maestros así lo han indicado. En último lugar, los cuadernos y las pruebas de elección múltiple son usados en menor grado que las herramientas anteriores.

Se han identificado diferencias significativas en relación al nivel competencial en L2 y el empleo de pruebas de elección múltiple entre los participantes de este estudio, lo que pone de manifiesto que los maestros que tienen un nivel B2 o C2 emplean estas herramientas con mayor frecuencia que los que tienen un nivel competencial C1 en lengua extranjera.

Objetivo 4.12 Determinar y justificar el grado de competencia y satisfacción de los maestros CLIL en las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según su perspectiva y en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones ligadas a este objetivo son muy relevantes para medir el entusiasmo y capacidad del profesorado a la hora de aplicar los principios CLIL en las áreas de *Science* y/o *Social Science* y, por extensión, en relación al desarrollo de los programas bilingües.

En general, los maestros se sienten competentes bajo el enfoque CLIL, ya que un 72% de los trabajadores de la enseñanza bilingüe afirma tener las competencias suficientes para enseñar estas materias de acuerdo a los principios CLIL. Por otro lado, los participantes muestran un grado de satisfacción mayor con este enfoque, pues el 40% sostiene estar satisfecho y el 38% relativamente satisfechos. Únicamente el 22% manifiesta estar poco satisfechos con CLIL.

Se han encontrado diferencias significativas entre las variables asociadas al nivel de satisfacción en CLIL y el número de horas de formación en este enfoque, lo que revela que los maestros cuya formación en CLIL es inferior a 20 horas muestran un grado de satisfacción significativamente inferior al resto de subgrupos examinados.

Objetivo 4.13 Detallar el grado de motivación del alumnado que cursa las disciplinas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria según la estimación de los docentes en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones de este objetivo ligadas al nivel de motivación del alumnado en estas áreas son las obtenidas a partir de la percepción de los maestros CLIL, por lo que no son extraídas directamente de los estudiantes de *Science* y/o *Social Science*.

Existe una mayoría de participantes (60%) que considera que la motivación del alumnado en los programas bilingües murcianos es alta frente a un 39% que cree que es media y solo un 1% estima que su motivación es baja.

El análisis comparativo de acuerdo con el número de horas de formación en CLIL pone de manifiesto diferencias significativas entre subgrupos a la hora de estimar el grado de motivación en el alumnado. El subgrupo con una formación de 0 a 20 horas en CLIL supone que sus alumnos tienen un grado de motivación significativamente inferior frente a los alumnos del resto de colectivos analizados.

Objetivo 4.14 Precisar el nivel de desarrollo competencial así como los beneficios didácticos asociados al aprendizaje de las áreas de *Social Science* y *Science* de 1.º y 2.º curso de Educación Primaria bajo el enfoque CLIL de acuerdo con lo estimado por los docentes que las imparten en función de su sexo, condición laboral, experiencia docente, experiencia en los programas bilingües, nivel de competencia en CLIL, nivel de inglés, posesión del título de Grado bilingüe, tipo de centro donde trabajan y su localización geográfica.

Las conclusiones extraídas ponen de manifiesto la valoración positiva mostrada por los docentes en lo que se refiere a la aplicación de este enfoque en las áreas objeto de estudio tanto a nivel competencial como cognitivo, lo que contrasta con otros estudios realizados al respecto (Yip, Tsang & Cheung, 2003).

De acuerdo con los puntos de vista expuestos en los grupos de discusión, el aprendizaje de los contenidos en ciencias sociales es el principal beneficio asociado a la

aplicación de CLIL, pues un 87% opina que los alumnos han logrado un aprendizaje significativo en este aspecto.

De acuerdo a los cálculos estadísticos, se han identificado relaciones significativas entre las variables asociadas al aprendizaje de la L2, al número de horas de formación en CLIL y a los años de experiencia en los programas bilingües. Por este motivo se rechaza la hipótesis nula en este caso, puesto que los maestros con una formación menor en CLIL y un año de experiencia en los programas bilingües consideran que este enfoque ha beneficiado significativamente menos en el desarrollo de la L2.

Igualmente, se han hallado diferencias significativas entre las variables relacionadas con la mejora de la competencia social, el desarrollo intercultural y el número de horas de formación en CLIL, lo que conlleva el rechazo de la hipótesis nula, puesto que el subgrupo con menos horas de formación en CLIL opina que este enfoque no ha supuesto una mejora de la competencia social ni del desarrollo intercultural tan significativa como la considera el resto de subgrupos.

De la misma manera, se han identificado relaciones significativas entre las variables asociadas al aprendizaje de contenidos en *Science* y/o *Social Science* y al número de horas de formación en CLIL, a los años de experiencia en los programas bilingües y al tipo de centro educativo donde imparten docencia. Estas relaciones plasman las diferencias existentes entre subgrupos, ya que los participantes con menos horas de formación en CLIL, menos años de experiencia en los programas bilingües y que trabajan en centros de titularidad concertada opinan que este enfoque ha favorecido significativamente menos el aprendizaje de contenidos propios de estas materias.

Además, se han encontrado relaciones significativas entre las variables ligadas a la mejora de los procesos cognitivos y al número de horas de formación en CLIL, a los años de experiencia en los programas bilingües, a la condición laboral de los docentes y al tipo de centro educativo donde ejercen su profesión. Estas relaciones demuestran que los que poseen una formación menor en CLIL, los que tienen una antigüedad menor en los programas bilingües, los funcionarios interinos así como los que trabajan en centros concertados opinan que este enfoque ayuda significativamente menos a mejorar los procesos cognitivos del alumnado que el resto de participantes de esta investigación.

Objetivo 5.1 Reflexionar sobre los aspectos pedagógicos principales que se llevan a cabo en la práctica docente bilingüe en la Región de Murcia en las áreas de Ciencias Sociales en 1.º y 2.º de Educación Primaria e identificar y constatar las retos que quedan por conseguir en este contexto.

Las principales conclusiones de este estudio permiten obtener una perspectiva más amplia sobre la aplicación de CLIL en las aulas. En primer lugar, los maestros solicitan una mayor formación tanto en el área de ciencias sociales como en el enfoque CLIL, lo que resulta similar a lo expuesto por Davison (2005). En cuanto al nivel competencial en L2 una mayoría de trabajadores de centros concertados (70%) opina que sería apropiado un nivel superior a B2, esto es, un nivel C1 y C2.

Por otro lado, los participantes de los grupos de discusión subrayan la necesidad de colaborar con auxiliares de conversación mejor formados didácticamente (83%). Además, señalan las diferencias de contratación entre centros públicos y concertados por lo que piden una mejor distribución y organización por parte de las autoridades educativas.

Sobre este punto, los maestros han señalado la organización del programa (83%) y los recursos disponibles (75%) como principales elementos revisables en los programas bilingües de la Región de Murcia. Otra de sus propuestas de mejora radica en la necesidad de intercambiar sus experiencias educativas para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. En concreto, el 92% valora positivamente la puesta en práctica de iniciativas que promuevan estos intercambios.

Por otra parte, los maestros han recalcado la mejora de la competencia en lengua extranjera (67%) como principal beneficio destacable de la aplicación de CLIL.

3.7. Conclusiones

En esta sección vamos a recoger las conclusiones de esta investigación fruto del análisis y la interpretación de los resultados obtenidos a partir de los estudios realizados. En primer lugar, hemos de decir en relación al primer estudio que en ambas áreas, *Science* y *Social Science*, los elementos curriculares de naturaleza conceptual se encuentran más presentes en ambos decretos en comparación con aquellos elementos de carácter más procedimental o actitudinal (53,4% y 41,6% respectivamente). Este enfoque más propio de la enseñanza tradicional influye notablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en los centros escolares, pues su carácter eminentemente conceptual condiciona no solo la actuación del docente en clase sino también el desarrollo de los procesos cognitivos con los que el aprendiz logra articular y construir nuevos esquemas de aprendizaje. En este sentido, el currículum supone el punto de partida desde donde comienza a edificarse nuevas oportunidades de aprendizaje a partir de la interacción sistemática entre maestros y alumnos, por lo que este conjunto estructurado de conocimientos juega un papel decisivo en las futuras relaciones pedagógicas que tendrán lugar en el aula. Con todo, hay que subrayar la naturaleza eminentemente procedimental de las orientaciones metodológicas del área de ciencias sociales, lo que puede suponer un cambio estructural en el diseño y composición de los elementos que componen el currículum educativo murciano.

Con respecto a los resultados del estudio 2 ligado al cotejo de las programaciones docentes de ambas áreas suministradas por las editoriales bilingües, cabe destacar, en primer lugar, el ajuste programático más significativo en el área de *Social Science* en comparación con lo analizado en el área de *Science* por parte de todas las editoriales examinadas. En concreto, Vicens Vives en el área de *Science* de 2.º de Primaria es la editorial con mejores resultados según el estudio realizado, pues incorpora un mayor

número de elementos curriculares en su programación didáctica respectiva, respondiendo más fielmente a lo estipulado por la normativa autonómica. Por el contrario, Santillana es la que más se aleja de lo descrito curricularmente si bien las diferencias con respecto al resto de editoriales cotejadas no son excesivamente amplias. Por otro lado, en el área de *Social Science*, todas las programaciones analizadas incluyen todos los elementos didácticos referenciados para esta área en 1.º de Primaria según el Decreto 198/2014 de 5 de septiembre, a excepción de ByME que tan solo refleja el 86% de los elementos descritos en la normativa autonómica. En este sentido, la correspondencia programática entre las editoriales responsables de la elaboración de los manuales de las distintas asignaturas resulta fundamental para reducir la desigualdad en relación a qué elementos didácticos van a entrar en acción a lo largo del curso escolar en las áreas citadas, qué procesos van a ser implementados en el aula para trabajar tales elementos y qué resultados van a conseguir los alumnos durante el transcurso de su propio aprendizaje.

En cuanto a las conclusiones derivadas del tercer estudio asociado a la descripción de los libros de texto de ambas áreas de acuerdo a la distribución y organización de los elementos curriculares, estructurales y visuales, hay que resaltar primeramente la inclusión de dibujos y fotografías como principales elementos visuales incluidos en los manuales de *Science* y *Social Science* revisados en detrimento de otros elementos gráficos como mapas, figuras o pinturas cuya representación es poco significativa. Por editoriales, Macmillan y ByME son las que más contenidos de esta índole incorporan con más de 100 elementos gráficos por unidad didáctica lo que promueve el aprendizaje visual y la motivación por el aprendizaje entre los discentes, en contraste con Anaya en *Science* y Santillana en *Social Science* que son las que menos material gráfico presentan. Con respecto al análisis de elementos curriculares, es preciso señalar que no existe un tratamiento explícito en los libros de texto de todos los elementos curriculares si bien los

incluyen de manera implícita en los manuales de estas materias. Por áreas, Santillana y Oxford son las que más elementos curriculares exponen esquemáticamente en sus respectivos libros de texto de *Science* mientras que en *Social Science* lo son Santillana y Vicens Vives, siendo esta última la más rigurosa con los principios CLIL al incorporar los procesos cognitivos vinculados con el aprendizaje de una DNL además de reflejar los objetivos didácticos, los contenidos y las competencias clave asociadas al área. Por último, en lo que respecta al tratamiento de determinados contenidos, procesos y actividades didácticas, resulta destacable la agrupación de unidades didácticas en el área de *Science* en torno al bloque temático ligado al concepto de medioambiente que implica su conocimiento así como su cuidado y preservación. Por el contrario, en *Social Science* existe una variedad temática mayor en los manuales analizados si bien hay un mayor número de unidades ligadas al bloque temático denominado grupo de pertenencia que potencia las relaciones sociales en el individuo y refuerza su rol en el medio social en el que interactúa. De acuerdo a las categorías cognitivas más reforzadas en las dos materias, todos los libros de texto examinados coinciden en fomentar la comprensión de contenidos de manera más sobresaliente en comparación con el resto de categorías cognitivas objeto de análisis. Este hecho revela la promoción de habilidades de pensamiento de orden inferior, en detrimento de otras habilidades como la evaluación, la crítica y la creación de contenidos caracterizadas por ser de orden superior. Además, estos resultados subrayan la escasa correspondencia con lo expuesto en los principios CLIL en relación al fomento de los procesos cognitivos en el alumnado. Igualmente, los manuales examinados destacan por promover el uso de las TIC o trabajar los contenidos transversales recogidos por la legislación educativa de manera exhaustiva. Sin embargo, existen ciertas lagunas a la hora de abordar de manera significativa la evaluación de los contenidos de las áreas objeto de estudio, ya que ninguno de los libros de texto examinados cumple con todos los

criterios establecidos sobre este asunto en este estudio. En este sentido, el proceso de valoración de los propios aprendizajes, o autoevaluación, o la incorporación de instrumentos de recogida de información como rúbricas no han sido incorporados en la totalidad de manuales revisados. Asimismo, la atención a la diversidad es un ámbito susceptible de ser mejorado en los manuales de estas áreas, pues no incorporan medidas suficientes para satisfacer las necesidades que puedan presentar los alumnos de estos niveles de manera significativa. En esta línea, la inclusión de actividades grupales es un claro ejemplo con el que se favorece el aprendizaje cooperativo entre alumnos con distintos niveles de aprendizaje, se estimula la comunicación en L2 y se promueve las relaciones sociales y el desarrollo intercultural tan relevante bajo el enfoque CLIL. En resumen, el análisis de los manuales de ambas áreas recoge diversos aspectos que pueden ser revisados con el objetivo de aproximarnos de manera más significativa a los principios y directrices CLIL en la práctica docente.

En lo que respecta al estudio 4 acerca de las valoraciones del profesorado sobre su práctica docente bajo el enfoque CLIL, vamos a describir las hipótesis inicialmente planteadas en función de las diferencias significativas halladas entre los subgrupos examinados, con el fin de extraer las conclusiones alusivas a tal efecto. Con respecto al uso de la L1 en clase, más de la mitad de los docentes asegura emplearla poco o nada si bien se han apreciado diferencias significativas durante la subsanación de errores, la negociación de significados y la producción de contenidos en L2 entre los subgrupos de maestros en centros concertados y los que poseen el título universitario bilingüe que tienden a usarla más frecuentemente. En relación a la frecuencia y lugar de colaboración entre maestros CLIL, un 39% de los docentes asegura que suelen colaborar entre ellos algunas veces y un 69% afirma que realiza esta colaboración en su propio centro de trabajo. Además, se han encontrado diferencias significativas entre los maestros con

distinto nivel competencial en L2, pues los que tienen más nivel en lengua extranjera colaboran más con sus compañeros. La realidad educativa subyacente invita a debatir propuestas de mejora que favorezcan el intercambio de información entre el profesorado CLIL en diferentes contextos mediante la organización de actividades formativas, la creación de plataformas especializadas o la celebración de jornadas en este ámbito. En cuanto al nivel de satisfacción de los maestros CLIL con los auxiliares de conversación, en su mayoría manifiestan estar bastante o muy satisfechos, sobre todo, a la hora de motivar al alumnado, pues dos tercios de los participantes así lo expresan. Asimismo, existen diferencias significativas entre los maestros con mayor experiencia en los programas bilingües, puesto que se muestran más satisfechos con los auxiliares de conversación en la fase de presentación oral de los contenidos en L2 que el resto de subgrupos con menor experiencia. En lo que respecta a la puesta en práctica de estrategias y técnicas CLIL, se observa una frecuencia elevada por parte de los participantes, sobre todo, en el uso de visuales y ejemplos así como en el fomento de la producción intercultural, lo que pone en evidencia los esfuerzos del profesorado por cumplir con los principios CLIL. Igualmente, se han encontrado diferencias entre las maestras y los maestros, puesto que las primeras ejemplifican con mayor frecuencia que ellos. Además, se han hallado diferencias entre los funcionarios definitivos y el resto de subgrupos, pues éstos usan visuales más frecuentemente y potencian más la interculturalidad que el resto de participantes. En cuanto a la frecuencia de empleo de los recursos en estas áreas, los participantes han señalado la pizarra digital como principal recurso, ya que nueve de cada diez la emplean habitualmente. Las presentaciones didácticas, los visuales y el libro de texto digital son los materiales más asiduamente empleados tras la pizarra digital que puede servir de soporte para trabajar con éstos. Estas afirmaciones suponen un cambio de paradigma educativo, pues coloca en primer lugar los recursos digitales en detrimento de

los tradicionales en formato papel debido a la interactividad, el interés y la innovación que traen consigo. En consonancia con ello, las TIC favorecen la comunicación en L2 y mejoran las relaciones interpersonales y el aprendizaje cooperativo por lo que promueven los fundamentos CLIL de acuerdo con lo expuesto anteriormente. En este sentido, dos tercios de los maestros subrayan el diseño de presentaciones didácticas como principal material elaborado en su práctica docente lo que refuerza la correlación entre elaboración de recursos y uso en las sesiones de *Science* y/o *Social Science*. En consecuencia, se deriva la necesidad de promover el intercambio de recursos y materiales entre el profesorado, la inclusión de este tipo de recursos por las editoriales bilingües y la agilización de plataformas digitales planificadas por las administraciones educativas que fomenten el acceso a tales elaboraciones. En lo que concierne al tipo de actividades llevadas a cabo en estas materias, un 93% ha señalado que realiza tareas de comprensión con bastante o mucha frecuencia, lo que refleja una similitud no solo con las habilidades de pensamiento más reforzadas por los libros de texto sino también con la mayor frecuencia en la puesta en práctica de estrategias y técnicas CLIL por el profesorado, descrito en líneas anteriores. En lo que concierne a los agrupamientos organizados por los maestros CLIL, se observa una tendencia a trabajar en pequeños grupos de alumnos en la mayoría de actividades presentadas, sobre todo a la hora de organizar, comparar y analizar la información presentada. De nuevo, se aprecia una correspondencia con las orientaciones metodológicas curriculares del Decreto 198/2014 de 5 de septiembre así como con los fundamentos CLIL. En lo que respecta a los instrumentos de evaluación más utilizados, un 86% de los maestros asegura usar las tareas en clase como medio para valorar la consecución de los objetivos de las áreas en cuestión. A continuación, los exámenes escritos y las pruebas orales ocupan el segundo y tercer lugar respectivamente. Una vez más, se aprecia un distanciamiento con los métodos de enseñanza más

tradicionales normalmente centrados en el examen escrito como principal herramienta evaluativa. En cuanto a la satisfacción del profesorado en estos programas, un 40% de los participantes asegura que es medio frente a un 38% que afirma ser alto y un 22% bajo. Por otro lado, su nivel competencial en estos programas es considerado por ellos como alto en un 70% de los casos, por lo que se sienten más competentes que satisfechos bajo este enfoque. Se han hallado diferencias entre los subgrupos en lo que respecta al nivel de satisfacción y el grado de formación en CLIL lo que evidencia que los maestros con menos horas de instrucción en CLIL se muestran menos satisfechos que el resto de docentes. En relación a la motivación del alumnado en CLIL, los maestros consideran que es alta (60%) frente a un 39% que opina que es media y solo un 1% cree que su motivación es baja. En resumen, las actitudes tanto del profesorado como de los alumnos, a su juicio, son muy positivas, pues sus respuestas se sitúan mayoritariamente en las franjas más altas. En cuanto al desarrollo competencial logrado en estos programas, el aprendizaje de contenidos en ambas áreas es la opción más valorada, pues un 87% cree que los discentes aprenden bastante o mucho. En segundo lugar, el desarrollo de procesos cognitivos también es estimado positivamente por los maestros (79%) seguido del desarrollo en L2 (75%) y el avance en el ámbito sociocultural (70%). En este sentido, se aprecia la identificación de la lengua extranjera como instrumento vehicular de comunicación más que como un fin en sí mismo, lo que favorece la promoción del aprendizaje de contenidos propios de la DNL como uno de los principales objetivos indicados por los docentes. Entre las diferencias significativas identificadas, se advierte como el subgrupo con menos horas de formación en CLIL opina que este enfoque ha favorecido menos a la mejora de la competencia social y los procesos cognitivos en comparación con las valoraciones enunciadas por el resto de subgrupos.

En lo que concierne al estudio 5 vinculado a los grupos de discusión compuestos por maestros CLIL, se deduce una demanda de formación tanto en relación con el enfoque CLIL como con los conocimientos ligados a las áreas de ciencias sociales. Además, una mayoría de maestros que trabajan en centros concertados (70%) estima que sería conveniente un nivel superior a B2. Estas respuestas refuerzan la necesidad formativa expuesta por el profesorado en los grupos de discusión, pues si bien los compañeros que han participado en el estudio 4 han manifestado que su nivel competencial es aceptable, siempre existe la posibilidad de mejorar académicamente, pues eso influirá positivamente en la práctica docente.

Por otro lado, los maestros solicitan una formación didáctica más amplia en el colectivo de los auxiliares de conversación (83%), lo que concuerda con los aspectos mejor valorados en el estudio 4 ligados a la exposición oral, perfecta entre los nativos en L2, y la motivación del alumnado. La necesidad de mejorar su formación didáctica supondría una gran ayuda al profesorado, ya que agilizaría los procesos acaecidos en el aula y la forma de trabajar con los alumnos en las materias analizadas. Por otra parte, la organización del programa (83%) y los recursos disponibles (75%) se constituyen como los principales aspectos revisables en los programas bilingües, lo que concuerda con lo expuesto en el estudio 4 acerca de la necesidad de disponer de una gama de materiales más extensa y una organización más estructurada para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en clase. En esta línea, el 92% estima positivamente el desarrollo de iniciativas que favorezcan los intercambios entre maestros.

Limitaciones y propuestas de mejora

A continuación, vamos a detallar las limitaciones de nuestro estudio, lo que implica que no todos los aspectos de esta investigación son indicativos de una ejecución óptima en su puesta en práctica debido a diferentes motivos tanto intrínsecos como extrínsecos. De esta manera, una primera limitación está vinculada con la imposibilidad de generalizar globalmente los resultados alcanzados. En consecuencia, teniendo en cuenta las características de esta tesis, no se puede establecer una extrapolación estadística general en relación al conjunto de la población analizada, en este caso, el profesorado bilingüe de los centros educativos de Primaria de la Región de Murcia, debido al tamaño de la muestra principalmente. No obstante, atendiendo a la relevancia de la temática central de esta investigación, resulta conveniente seguir explorando la posibilidad de realizar estudios cuantitativos con muestras de población más numerosas y variadas, así como entre grupos CLIL y grupos que no lo son (San Isidro, 2010). En este sentido, las nuevas investigaciones al respecto deberían detallar específicamente qué aspectos va a examinar y bajo qué parámetros organizativos van a trabajar con el fin de establecer las correspondencias oportunas con los resultados obtenidos en esta tesis.

Una segunda limitación está asociada al momento en el que se produce este estudio, durante los cursos académicos (2014-15 y 2015-16) coincidiendo con la implantación progresiva de la ley educativa LOMCE. Ello ha conllevado la simultaneidad de dos normativas durante el primer curso de estudio, la anterior denominada LOE aplicable en los niveles pares de la etapa y la LOMCE con validez para los cursos impares. Además, ha supuesto la división del área de Conocimiento del medio natural, social y cultural en dos materias diferentes, a saber, Ciencias Sociales y Ciencias de la Naturaleza vigentes en el primer nivel de Primaria durante el curso 2014-15, ampliándose esta división al segundo nivel a partir del segundo curso examinado 2015-16. Esta

convergencia legislativa ha podido influir en el desarrollo de la investigación, por lo que la práctica docente de los maestros CLIL al amparo de la normativa LOMCE puede haberse perfeccionado a medida que avanzan los cursos escolares, a través de una mayor acomodación a las demandas curriculares sobrevenidas con su aplicación y posterior desarrollo.

Otra de las limitaciones está vinculada al número y tratamiento de las variables de este estudio. El hecho de no omitir ninguna variable en nuestros resultados ha supuesto un análisis estadístico más complejo, puesto que al tener muchas variables se precisa de un gran número de operaciones estadísticas que aclaren los resultados obtenidos, lo que condiciona la extensión sobre este asunto. Este aspecto está supeditado a la elaboración del primer instrumento de recogida de datos, esto es, el cuestionario cuya composición implicó un proceso arduo y complejo de elaboración. Además, requiere estar adaptado a las condiciones específicas del contexto donde va a ser aplicado por lo que, en la medida que estas circunstancias varían en el transcurso del tiempo, su uso posterior queda un tanto limitado. En el estudio que nos ocupa, parece poco probable la aplicación íntegra de este instrumento en investigaciones posteriores debido a las modificaciones surgidas en los últimos años en ámbitos tan dispares como el legislativo, -nuevas órdenes sobre bilingüismo-, o el curricular, -nuevas DNL impartidas en L2 y eliminación de otras en este programa-, entre otras razones. En cualquier caso, este estudio aboga por seguir investigando en este terreno, pues resulta crucial para determinar las circunstancias en las que se desarrolla la práctica docente en el contexto educativo bilingüe murciano.

Por otra parte, desde una perspectiva procedimental, el proceso de recogida de información también ha presentado ciertas limitaciones ligadas al grado de adecuación a las preguntas del estudio. Con todo, las fuentes de información empleadas en esta tesis han resultado básicas para proporcionar validez a esta investigación lo que refuerza la

idea de emplear distintos instrumentos de recogida de información como práctica eficaz para garantizar el contraste de opiniones y puntos de vista en relación a la temática principal abordada en el estudio. En lo que se refiere a las limitaciones espaciales, creemos que la contextualización de esta investigación al ámbito de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia le confiere un grado de exclusividad tal que dificulta una alta probabilidad de extrapolación de las conclusiones obtenidas más allá de esta comunidad. La existencia de realidades educativas tan dispares, incluso dentro del propio país donde se ubica este estudio, junto con las características intrínsecas de cada programa bilingüe restringe esta posibilidad en mayor o menor medida. De todas maneras, diversos estudios sobre este asunto ubicados en otras comunidades han proporcionado resultados similares en determinadas cuestiones incluidas en esta investigación. Esta similitud relativa permite concebir esta tesis no tanto como un estudio aislado sino como una acción investigadora que discurre en paralelo con otras de rasgos similares en este ámbito de investigación.

Por otra parte y desde una perspectiva curricular, esta tesis se circunscribe a las técnicas y estrategias metodológicas de *Science* y *Social Science* en 1.º y 2.º de Primaria lo que comprende la organización del trabajo y la descripción de las prácticas docentes bilingües basadas en el enfoque CLIL asociado a los procesos de enseñanza y aprendizaje de esta DNL. Sin embargo, el análisis del resto de elementos que componen el currículo no es objeto de estudio, al menos de forma explícita, en esta investigación lo que limita su ámbito de estudio en términos curriculares.

Como futuras líneas de investigación, cabe destacar como a través de este estudio se pueden desarrollar nuevas líneas de investigación alternativas que perfeccionen las prácticas educativas en la etapa de Primaria en esta modalidad. Partiendo de este propósito, una investigación longitudinal que favorezca el estudio de las estrategias metodológicas más relevantes asociadas al enfoque educativo CLIL a lo largo del tiempo ayudaría a diferenciar la aplicación y desarrollo de las prácticas más útiles en esta disciplina, eliminando aquellas que no son relevantes, y subrayando aquellas cuya eficacia las hace óptimas para su implementación en este contexto educativo. En referencia a este aspecto, el análisis de las prácticas metodológicas desarrolladas por los docentes no solo en el resto de niveles que componen la Primaria, sino entre etapas, reforzaría la inferencia de similitudes cualitativas o cuantitativas básicas para el perfeccionamiento didáctico en este terreno. De hecho, el estudio de las estrategias metodológicas más relevantes llevadas a cabo desde la etapa de Infantil en el programa bilingüe supondría la clasificación y examen de los patrones pedagógicos más habituales realizados en el aula en este ámbito lo que favorecería el análisis de su efectividad a lo largo del sistema educativo. Por otra parte, sería muy recomendable obtener la perspectiva de otros agentes involucrados en el programa bilingüe, ya que supondría una fuente de información muy valiosa a la hora de contrastar opiniones en torno a este ámbito pedagógico. Lo cierto es que el parecer de los alumnos, los padres, los equipos directivos o la administración educativa arrojarían más luz sobre este tema, fomentaría la reflexión sobre la praxis educativa e impulsaría los procesos evaluativos fundamentales para este sistema educativo. En este sentido, siguiendo con el análisis contrastivo, es importante señalar que el estudio comparativo de los resultados ofrecidos en esta investigación y los alcanzados en otras áreas del programa cuyos principios comunes se basan en el aprendizaje de contenidos en una lengua extranjera podría conllevar la distinción de

pautas metodológicas similares en torno a las disciplinas bilingües que contribuyan a establecer relaciones significativas entre ellas, obteniendo, de este modo, resultados más clarificadores en torno al tema que nos ocupa.

Bibliografía

- Aguilar, M., & Muñoz, C. (2014). The effect of proficiency on CLIL benefits in engineering students in Spain. *International Journal of Applied Linguistics*, 24(1), 1-18.
- Alzina, R. B. (Ed.) (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Madrid: Editorial La Muralla.
- Ander-Egg, E. (1996). *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- Anderson, L.W. & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Arandia Loroño, M., & Alonso Olea, M. J. (2002). El trabajo de investigación en Educación de Personas Adultas. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 91-102.
- Arias Odón, F. G. (2006). *El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica*. Caracas: Editorial Episteme.
- Baetens Beardsmore, H. (Ed.). (1993). *European models of bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual matters.
- Baker, C. (2010). Increasing bilingualism in bilingual education. En D. Morris (ed.) *Welsh in the Twenty-first Century* (pp. 61-79). Cardiff: University of Wales Press.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual matters.
- Baker, C., & Hinde, J. (1984). Language background classification. *Journal of Multilingual & Multicultural Development*, 5(1), 43-56.

- Baker, K., & de Kanter, A. (1981). *Effectiveness of bilingual education: A review of the literature. (Final draft report)*. Washington, DC: Office of Technical and Analytic Systems, U.S. Department of Education.
- Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Victoria, Canada: Early Childhood Development Intercultural Partnerships, University of Victoria.
- Barbour, R. (2013). *Los grupos de discusión en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Barbero, T. (2012). Assessment tools and practices in CLIL. En F. Quartapelle (Ed.), *Assessment and evaluation in CLIL* (pp. 38-56). Pavia: AECLIL- EACEA.
- Bardín, L. (1986). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barnard, R. (2014). English medium instruction in Asian universities: Some concerns and a suggested approach to dual-medium instruction. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 4(1), 10-22.
- Bentley, K. (2010). *The TKT course: CLIL module*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, Ill: Free Press.
- Bertaux, P., Coonan, C. M., Frigols-Martín, M. J., & Mehisto, P. (2009). *The CLIL teacher's competences grid*. Common Constitution and Language Learning (CCLL) Comenius-Network. Recuperado de http://cclleu.eu/cms02/fileadmin/daten/Dateien/Konferenzen/THE_CLIL_TEACHER_latest_version.pdf
- Bialystok, E. (1997). The structure of age: In search of barriers to second language acquisition. *Second language research*, 13(2), 116-137.

- Binaburo Iturbide, J. A. & Gijón Puerta, J. (2007). *Cómo elaborar unidades didácticas en Educación Secundaria*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. London: George Allen & Unwin LTD.
- Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: Clacso.
- Boronat Mundina, J. (2005). Análisis de contenido. Posibilidades de aplicación en la investigación educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(2), 157-174.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M.P., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Butler, Y., & Hakuta, K. (2004). Bilingualism and second language acquisition. En T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 114-145). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Cáceres Serrano, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.
- Carr, M., May, H., Podmore, V. N., Cubey, P., Hatherly, A., & Macartney, B. (2002). Learning and teaching stories: Action research on evaluation in early childhood in Aotearoa-New Zealand. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10(2), 115-125.
- Casas Anguita, J., Repullo Labrador, J. R., & Donado Campos, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Castilla, A. P., Restrepo, M. A., & Perez-Leroux, A. T. (2009). Individual differences and language interdependence: A study of sequential bilingual development in

- Spanish–English preschool children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(5), 565-580.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la investigación en ciencias sociales*. Lima: Editorial Universidad Ricardo Palma.
- Christian, D. (1996). Two-way immersion education: Students learning through two languages. *The Modern Language Journal*, 80(1), 66-76.
- Christian, D. (2011). Dual language education. *Handbook of research in second language teaching and learning*, 2, 3-20.
- Churches, A. (2009). *Taxonomía de Bloom para la era digital*. Eduteka. Recuperado de <http://www.eduteka.org/TaxonomiaBloomDigital.php>
- Clark, H. H. (1992). *Arenas of language use*. Chicago: University of Chicago Press.
- Comisión Europea. (2003). *COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN AL CONSEJO, AL PARLAMENTO EUROPEO, AL COMITE ECONOMICO Y SOCIAL Y AL COMITE DE LAS REGIONES. Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un Plan de acción 2004 – 2006*. Bruselas. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0449&from=ES>
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language: Models, Methods and Outcomes* (pp. 46-62). London: CILT Publications.
- Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.
- Coyle, D., Holmes, B., & King, L. (2009). *Towards an integrated curriculum–CLIL National Statement and Guidelines*. London: The Languages Company. October

2009; online:

[http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_stat
e ment_and_guidelines.pdf](http://www.languagescompany.com/images/stories/docs/news/clil_national_stat
e ment_and_guidelines.pdf).

Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). CLIL. *Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cuenca López, J. M. (2003). Análisis de concepciones sobre la enseñanza del patrimonio en la educación obligatoria. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (2), 37-45.

Cuenca López, J.M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación*, (19), 76-96.

Cuenca López, J.M., Estepa Giménez, J. & Martín Cáceres, M.J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio cultural de España*, 5, 45-58.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-259.

Cummins, J. (Ed.). (1980). *The construct of language proficiency in bilingual education*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.

Cummins, J. (1984) *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (1984). Wanted: A theoretical framework for relating language proficiency to academic achievement among bilingual students. En C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement*, 10, 2-19. Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Cummins, J. (1987). Bilingualism, language proficiency, and metalinguistic development. En P. Romel, M. Palij and D. Aaronson (Eds.). *Childhood Bilingualism: Aspects of linguistic, cognitive, and social development* (pp. 57-73). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cummins, J. (1994). Primary language instruction and the education of language minority students. En C. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 2, 3-46. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, California State University.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2009). Bilingual and immersion programs. En M.H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The Handbook of language teaching* (pp. 161-181). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Dale, L., & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities with CD-ROM: A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: from practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31(1), 182-204.
- Davison, C. (2005). Learning your lines: negotiating language and content in English. *Linguistics and Education*, 16(2), 219-237.
- De Armas Ramírez, N., Lorences González, J., & Perdomo Vázquez, J. M. (2003). Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. *Evento Internacional Pedagogía*, 1 (1), 40-64.
- Delgado-Algarra, E. J. (2017). Actor social plurilingüe como puente entre la enseñanza de las ciencias sociales y las lenguas extranjeras: presentación de la metodología

- de investigación. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (8), 97-107.
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (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*, 31(2), 93-109.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language teaching*, 31(03), 117-135.
- EACEA. (2017). *Cifras clave de la enseñanza de lenguas en los centros escolares de Europa – Edición 2017*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Edwards, J. (2004). Foundations of bilingualism. En T. K. Bhatia & W. C. Ritchie (Ed.), *The handbook of bilingualism* (pp 7-31). Malden/MA: Blackwell.
- Eliot, T. S. (2010). *Notes towards the Definition of Culture*. London: Faber & Faber.
- Escamilla, K. (2010). Bilingual Education Programs: Maintenance, Transitional, and Dual Language. En *Encyclopedia of Cross-Cultural School Psychology* (pp. 145-149). New Jersey: Springer Science.
- Escobar, J., & Bonilla-Jimenez, F. I. (2009). Grupos focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 9(1), 51-67.
- Estepa Giménez, J. (2003). Investigando las sociedades actuales e históricas. *Revista Investigación en la Escuela*, 51, 71-82.
- Estepa Giménez, J. (2009). Aportaciones y retos de la investigación en la didáctica de las ciencias sociales. *Investigación en la escuela*, 69, 19-30.
- Estepa Giménez, J., Wamba Aguado, A. M., & Jiménez Pérez, R. (2005). Fundamentos para una enseñanza y difusión del patrimonio desde una perspectiva integradora de las ciencias sociales y experimentales. *Investigación en la escuela*, 56, 19-26.

- Feinberg, R. C. (2002). *Bilingual education: A reference handbook*. Santa Bárbara: ABC-CLIO.
- Fernández Chaves, F. (2002). *El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación*. *Revista de Ciencias Sociales*. Universidad de Costa Rica, 2 (96), 35-53.
- Fishman, J. A. (Ed.). (2001). *Can threatened languages be saved?: Reversing language shift, revisited: A 21st century perspective* (Vol. 116). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Flege, J. E. (1987). A critical period for learning to pronounce foreign languages?. *Applied Linguistics*, 8(2), 162-177.
- Fuentes Zorita, J. S. (1984). *Estudios de delimitación comarcal de la región de Murcia*. Murcia: Consejería de Obras Públicas y Ordenación del Territorio.
- Fürstenberg, U., & Kletzenbauer, P. (2012). CLIL: From online sources to learning resources. In *International Conference ICT in Language Learning*. Florence: Libreriauniversitaria.
- Gallardo del Puerto, F. y Martínez Adrián, M. (2013). ¿Es más efectivo el aprendizaje de la lengua extranjera en un contexto AICLE? Resultados de la investigación en España. *Padres y Maestros*, 349, 25-28.
- García, O. (2009) *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.
- García, O., & Kleifgen, J. (2010). *Educating English language learners as emergent bilinguals: Policies, programs and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.

- García-Celay, I. M., & León, O. G. (2005). Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(1), 115-127.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.
- Gass, S. M., & Mackey, A. (2007). Input, interaction, and output in second language acquisition. En B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp. 175–199). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Genesee, F. (1984). On Cummins' theoretical framework. En C. Rivera (Eds.), *Language proficiency and academic achievement* (pp. 39-46). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority language students. En T. Bhatia & W. Ritchie (Eds.), *Handbook of bilingualism* (pp. 547-576). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Georgiou, S. I. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT journal*, 66(4), 495-504. doi: 10.1093/elt/ccs047
- Georgiou, S. I., y Pavlou, P. (2010). *Guidelines for CLIL Implementation in Primary and Pre-primary Education*. Nicosia, Chipre: Cyprus Pedagogical Institute.
- Gisbert da Cruz, X., Martínez de Lis González, M. J., & Gil Escudero, G. (2015). El Rendimiento en Lengua Inglesa en Programas Bilingües en España. *NABE Journal of Research and Practice*, 6, pp. 1-57.
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2013). Los contenidos de ciencias sociales y las capacidades cognitivas en los exámenes de tercer ciclo de educación primaria ¿Una evaluación en competencias?1/Contents of social sciences and

- mental capacities in the exams of 5th and 6th of primary school. A skills-based assessment? *Revista Complutense De Educación*, 24(1), 91-121. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1432642459?accountid=17225>
- Gómez Carrasco, C. J., & Miralles Martínez, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52-68.
- Gómez Carrasco, C. J., & Rodríguez Pérez, R. A. (2014). Aprender a enseñar ciencias sociales con métodos de indagación. Los estudios de caso en la formación del profesorado. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2), 307-325.
- Goodman, K., Goodman, Y. & Flores, B. (1979). *Reading in the Bilingual Classroom: Literacy and Biliteracy*. Rosslyn, VA: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Goodz, N. S. (1989). Parental language mixing in bilingual families. *Infant Mental Health Journal*, 10(1), 25-44.
- Gras, J. A., & Arnau, J. (1995). *Diseños longitudinales aplicados a las ciencias sociales y del comportamiento*. México D.F.: Editorial Limusa.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages: An introduction to bilingualism*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gustafsson, M., Eriksson, A., Räisänen, C., Stenberg, A.-C., Jacobs, C., Wright, J., Wyrley-Birch, B. & Winberg, C. (2011). Collaborating for content and language integrated learning: The situated character of faculty collaboration and student learning. *Across the Disciplines*, 8(3). Recuperado de <http://wac.colostate.edu/atd/clil/gustafssonetal.cfm>
- Hakuta, K., Butler, Y.G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research

- Institute Policy Report 2000-1. Santa Barbara, CA: University of California-Santa Barbara.
- Hamers, J. F., & Blanc, M. H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hébert, R., Bilodeau, M., Foidart, D., Léger, R., Saindon, C., Schaubroeck, G., & Laurencelle, Y. (1976). *Rendement académique et langue d'enseignement chez les élèves franco-manitobains*. Saint-Boniface, Manitoba: Centre de recherches du College Universitaire de Saint-Boniface.
- Heras, A., & Lasagabaster, D. (2015). The impact of CLIL on affective factors and vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 19(1), 70-88.
- Herdina, P., & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hillyard, S. (2011). First steps in CLIL: Training the teachers. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 4(2), 1-12.
- Hong, J. (2010). Bicultural competence and its impact on team effectiveness. *International Journal of Cross Cultural Management*, 10(1), 93–120.
- Hornberger, N. H. (1988). *Bilingual education and language maintenance: A southern Peruvian Quechua case*. Dordrecht, Providence: Foris Publications.
- Hornberger, N. (1989). Continua of biliteracy. *Review of Educational Research*, 59(3), 271-296.
- Hornberger, N. (1991). Extending enrichment bilingual education: Revisiting typologies and redirecting policy. In García (Ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in honor of Joshua A. Fishman*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

- Johnson, J. S., & Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. *Cognitive psychology*, 21(1), 60-99.
- Johnson, R. & Swain, M. (1997). *Immersion Education*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
- Kissau, S. P. (2003). The relationship between school environment and effectiveness in French immersion. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 6(1), 87-104.
- Knell, E., Siegel, L. S., Qiang, H., Zhao, L., Pei, M., Zhao, W., & Chi, Y. (2007). Early English immersion and literacy in Xian, China. *Modern Language Journal*, 91, 395-417.
- Kohnert, K. (2008). Second language acquisition: Success factors in sequential bilingualism. *The ASHA Leader*, 13(2), 10-13.
- Konishi, H., Kanero, J., Freeman, M. R., Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2014). Six Principles of Language Development: Implications for Second Language Learners. *Developmental neuropsychology*, 39(5), 404-420.
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.
- Krashen, S. D. (1994). Bilingual education and second language acquisition theory. En C. Leyba (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 2, 47-78. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Centre, California State University.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: Un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-40.

- La Fromboise, T., Coleman, H., & Gerton, J. (1993). Psychological impact of biculturalism: Evidence and theory. *Psychological Bulletin*, 114(3), 395-412.
- Lambert, W. (1977). The effects of bilingualism on the individual: Cognitive and sociocultural consequences. En P. Hornby (Ed.), *Bilingualism: Psychological, Social, and Educational Implications*. New York: Academic Press.
- Laorden Gutiérrez, C. & Peñafiel Pedrosa, E. (2010). Proyectos bilingües en los centros de la Comunidad de Madrid: Percepción de los equipos directivos. *Revista de Investigación Educativa*, 28(2), 325-344.
- Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1(1), 30-41.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18.
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2010). Immersion and CLIL in English: More differences than similarities. *ELT journal*, 64, 367-375.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundation of Language*. New York: Wiley & Sons.
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16(2), 238-252.
- Leung, C. Y. (2013). *Content and language integrated learning: perceptions of teachers and students in a Hong Kong secondary school*. Tesis doctoral inédita. Pokfulam, Hong Kong: Universidad de Hong Kong.
- Liberal Obanos, M. (2013). Casi dos décadas de enseñanza bilingüe en Aragón. En *Forum Aragón: revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa*, 10(1), pp. 6-9.
- Lindholm-Leary, K.J. (2004). The rich promise of two-way immersion. *Educational Leadership*, 62(4), 56-59.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. En W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). San Diego, CA: Academic Press.
- López Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI Revista de Educación*, 1, (4), 167-179.
- Lova Mellado, M. L., Bolarín Martínez, M.J., & Porto Currás, M. (2013). Programas bilingües en Educación Primaria: valoraciones de docentes. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (20), 253-268.
- Lova Mellado, M., & Bolarín Martínez, M. J. (2015). La coordinación en programas bilingües: las voces del profesorado. *Aula Abierta*, (43), 102-109.
- Luna Serrano, E., & Torquemada González, A. D. (2008). Los cuestionarios de evaluación de la docencia por los alumnos: balance y perspectivas de su agenda. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 10(SPE.), 1-15.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: a counterbalanced approach*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins.
- Macintyre, P. D., Burns, C., & Jessome, A. (2011). Ambivalence about communicating in a second language: A qualitative study of French immersion students' willingness to communicate. *The Modern Language Journal*, 95(1), 81-96.
- McKeon, D. (1987). *Different types of ESL programs*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Mackey, W. F. (1970). A typology of bilingual education. *Foreign Language Annals*, 3(4), 596-606.
- Macnamara, J. (1966). *Bilingualism and Primary Education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

- MacSwan, J. (2000). The Threshold Hypothesis, semilingualism, and other contributions to a deficit view of linguistic minorities. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22(1), 3–45.
- Maljers, A., Marsh, D., Wolff, D. (eds.). (2007). *Windows on CLIL. Content and Language Integrated Learning in the European Spotlight*. Alkmaar: European Platform for Dutch Education.
- Marsh, D., & Langé, G. (2000). *Using languages to learn and learning to use languages*. Eds. D. Marsh-G. Langé. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A. K. (2001). *Profiling European CLIL Classrooms*. Jyväskylä, Finland: University of Jyväskylä.
- May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. *Encyclopedia of language and education*, 5(1), 19-34.
- May, S., Hill, R. & Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/Immersion Education: Indicators of Good Practice. Final Report to the Ministry of Education*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Recuperado de [http://www.kns.ac.nz/files/6d9cf62d1d8e8824/file_set_file/0000/0532/May,%20Hill,%20Tiakiwai%20\(2004\)%20Education%20Counts.pdf](http://www.kns.ac.nz/files/6d9cf62d1d8e8824/file_set_file/0000/0532/May,%20Hill,%20Tiakiwai%20(2004)%20Education%20Counts.pdf) el 21 de junio de 2015.
- Mehisto, P., Marsh, D. & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan.
- Mehisto, P. (2012). *Excellence in bilingual education: A guide for school principals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. En J. Cenoz & F. Genesee (Eds.), *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education* (pp. 35-63). Philadelphia, PA: Multilingual Matters.

- Meyer, O. (2010). Towards quality-CLIL: Successful planning and teaching strategies. *Pulse*, 33, 11-29.
- Miralles Martínez, P., Gómez Carrasco, J., Sánchez Ibáñez, R. y Prieto Prieto, J. A. (2012). *Metodología didáctica para la enseñanza de las ciencias sociales*. Murcia: Diego Marín Editores.
- Moliner Bernabé, M., & Fernández Mateos, L. M. (2013). The Effects of CLIL from the Perspective of In-service Teachers in Salamanca (Castilla y León, Spain). *Exedra: Revista Científica*, (8), 200-217.
- Monteagudo Fernández, J. (2014). *Las prácticas de evaluación en la materia de Historia de 4.º de ESO en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia* (tesis doctoral). Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Moore, P. & Lorenzo, F. (2007). Adapting authentic materials for CLIL classrooms: An empirical study. En U. Smit, & C. Dalton-Puffer (eds.) *Current research on CLIL 2, VIEWS: Vienna English Working Papers 16(3)*, pp.28- 35.
- Mugweni, R. M., & Ganga, E. T. (2010). The Language of Instruction across the Early Childhood Development Curriculum in Zimbabwe: Stakeholders' Perceptions. *NAWA: Journal of Language and Communication*, 4(2), 146-160. Windhoek, Namibia: Department of Communication, Polytechnic of Namibia.
- Mukundan, J. & Ahour, T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). En Tomlinson, B., Masuhara, H. (Eds.). *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice* (pp. 336-352). London: Continuum.

- Navés Nogués, T. (2002). What Are the Characteristics of Successful CLIL Programmes?
En G. Langé (Ed.), *TIE-CLIL professional development course* (pp. 91-94).
Milan: M.I.U.R.
- Navés Nogués, T. (2009). És prometedor el futur de l'aprenentatge integrat de continguts
i llengües estrangeres (AICLE-CLIL) a la llum de la recerca? *Investigaciones
lingüísticas en el siglo XXI*, 2009, 189-214
- Numrich, C. (1989). *Cognitive strategies for integrating ESL and content área
instruction*. Recuperado de ERIC Database. (ED 314959)
- Palmer, D. K., Ballinger, S., & Peter, L. (2014). Classroom interaction in one-way, two-
way, and indigenous immersion contexts. *Journal of Immersion and Content-
Based Language Education*, 2(2), 225-240.
- Peal, E., & Lambert, W. E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence.
Psychological Monographs: general and applied, 76(27), 1-23.
- Pérez, B. (1996). *Learning in two worlds: An integrated Spanish/English biliteracy
approach*. New York: Longman
- Pérez Invernón, M. A. (2013). *Evaluación de programas bilingües: análisis de resultados
de las secciones experimentales de francés en el marco del Plan de Fomento del
Plurilingüismo de Andalucía*. (Tesis doctoral). Disponible en la base de datos
Hevia: Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. doi: 2013-03-
06T10:29:17Z
- Pérez López, C. (2005). *Métodos estadísticos avanzados con SPSS*. Madrid: Thompson.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de
Tecnología educativa*, 14(3), 503-523.

- Pistorio, M. I. (2009). Teacher training and competences for effective CLIL teaching in Argentina. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 2(2), pp. 37-43
- Porta, L., & Silva, M. (2003). *La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa*. Mar del Plata: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.
- Porter, J. (1990). *Forked Tongue: the politics of bilingual education*. New York: Basic Books.
- Qiang, H. Y., Huang, X., Siegel, L., & Trube, B. (2011). English immersion in Mainland China. En A. Feng (Ed.), *English language education across Great China* (pp. 169-188). Bristol: Multilingual Matters.
- Real Academia Española (1992). *Diccionario de la lengua española*, Vigésima primera edición. Madrid: RAE.
- Rennie, J. (1993). *ESL and Bilingual Program Models*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics.
- Reyes, S.A. & Vallone, T.L. (2007). *Constructivist strategies for teaching English language learners*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Richards, J.B., & Richards, M. (1996). Maya Education: A Historical and Contemporary Analysis of Mayan Language Education Policy. En E. Fischer & F. Brown (eds.). *Maya Cultural Activism in Guatemala, 1*, 208-221. Austin: University of Texas Press.
- Roberts, C. (1994). Transferring literacy skills from L1 to L2: From theory to practice. *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 13, 209-221.

- Rodríguez Gómez, D. & Vallderiola Roquet, J. (2007). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Ronjat, J. (1913). *Le Developpement du langage observe un enfant bilingue*. Paris: Champion.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2010). Written production and CLIL: An empirical study. En Dalton-Puffer, C., T. Nikula & U. Smit (eds). *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 191-210.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2016). *Content and Language Integrated Learning: Language policy and pedagogical practice*. Oxford: Routledge.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Jiménez-Cataln, R. M. A. (Eds.). (2009). *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol: Multilingual Matters.
- Ruiz de Zarobe, Y., & Lasagabaster Herrarte, D. (Eds.). (2010). *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Salzmann, Z., Stanlaw, J., & Adachi, N. (2014). *Language, culture, and society: An introduction to linguistic anthropology*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- San Isidro, X. (2010). An insight into Galician CLIL. In D. Lasagabaster, & Y. Ruiz de Zarobe (Eds.), *CLIL in Spain* (pp. 55-78). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars.
- Sánchez Rodríguez, P. A., Serrano Pastor, F. J. y Alfageme González, M. B. (2011). Evaluación inter-jueces para el proceso de validación de un cuestionario para la

- investigación. En *La evaluación en la didáctica de las Ciencias Sociales*. Pósteres (pp. 93-102). Murcia: AUPDCS.
- Sánchez Romero, C. (2003). La complementariedad metodológica en los proyectos de investigación. En S. Castillo Arredondo y A. Medina Rivilla (Comps.), *Metodología para la realización de proyectos de investigación y tesis doctorales* (pp. 253-264). Madrid: Editorial Universitas.
- Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana de España.
- Sanz Fernández, J. (2001). Un instrumento para evaluar la eficacia de los procedimientos de inducción de estado de ánimo: “La Escala de Valoración del Estado de Ánimo” (EVEA). *Análisis y modificación de conducta* 27(111), 71-110.
- Saunders, W. M., Foorman, B. R., & Carlson, C. D. (2006). Is a separate block of time for oral English language development in programs for English learners needed? *Elementary School Journal*, 107(2), 181–198.
- Scarcella, R. (2003) *Academic English: A conceptual framework*. Santa Barbara, CA: The University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Sebastián-Gallés, N., Echeverría, S., & Bosch, L. (2005). The influence of initial exposure on lexical representation: Comparing early and simultaneous bilinguals. *Journal of Memory and Language*, 52(2), 240-255.
- Senesac, B. (2002). Two-way bilingual immersion: A portrait of quality schooling. *Bilingual Research Journal* 26(1), 1-17.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Clevedon, England: Multilingual matters.
- Smala, S. (2012). CLIL programmes in Australia: multilingual schooling contexts. *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*, 1(1), 115-127.

- Sneiderman, S. (2011). Consideraciones acerca de la confiabilidad y validez en las técnicas proyectivas. *Subjetividad y procesos cognitivos* 15(2), 93-110.
- Snow, C. (1987). Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. In M. Bernstein (Ed.), *Sensitive periods in development: An interdisciplinary perspective*, (pp. 183-209). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Storey, J. (2003). *Inventing popular culture: From folklore to globalization*. Oxford: Blackwell.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook & B. Seidelhofer (Eds.) *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honor of H.G. Widdowson* (pp. 125-144). Oxford, England: Oxford University Press.
- Takakuwa, M. (2005). Lessons from a paradoxical hypothesis: A methodological critique of the Threshold Hypothesis. In J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, & J. MacSwan (Eds.), *ISB4: Proceedings of the 4th international symposium on bilingualism* (pp.2222–2232). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (1998). Two languages are better than one. *Educational Leadership*, 55(4), 23-27.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2002). *A National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-Term Academic Achievement*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence (CREDE).
- Ting, Y. T. (2011). CLIL... not only not immersion but also more than the sum of its parts. *ELT journal*, 65(3), 314-317.

- Tong, F., Lara-Alecio, R., Irby, B., Mathes, P., & Kwok, O. M. (2008). Accelerating early academic oral English development in transitional bilingual and structured English immersion programs. *American Educational Research Journal*, 45(4), 1011-1044.
- Toukomaa, P., & Skutnabb-Kangas, T. (1977). *The Intensive Teaching of the Mother Tongue to Migrant Children at Pre-School Age* (Research Report No. 26). Tampere: Department of Sociology and Social Psychology, University of Tampere.
- Travé González, G. H. (2013). Un estudio sobre las representaciones del profesorado de Educación Primaria acerca de la enseñanza bilingüe. *Revista de Educación*, 361, pp. 1-14. “Recuperado de: http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_149.pdf”. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-149
- Travé González, G.; Estepa Giménez, J. y Delval Merino, J. A. (2017). Análisis de la fundamentación didáctica de los libros de texto de conocimiento del medio social y cultural. *Educación XX1*, 20(1), 319-338, doi: 10.5944/educXX1.11831
- Travé González, G., Pozuelos-Estrada, F. J., & Soto Rosales, A. (2015). Profesores y materiales curriculares en la enseñanza de la realidad social y natural. Análisis de concepciones sobre la práctica reflexionada del profesorado andaluz (España). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23(56).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1910>
- Troike, R. (1984). SCALP: Social and cultural aspects of language proficiency. In C. Rivera (Ed.), *Language proficiency and academic achievement*. (pp. 44-54). Clevedon, England: Multilingual Matters.

- Valdés, G. (1997). Dual-Language Immersion Programs: A Cautionary Note Concerning the Education of Language-Minority Students. *Harvard Educational Review*, 67(3), 391-429.
- Valles Martínez, M. S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Síntesis.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy and authenticity*. Harlow, England: Longman.
- Verhoeven, L. T. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependence hypothesis revisited. *Language learning*, 44(3), 381-415.
- Vihman, M. M., & McLaughlin, B. (1982). Bilingualism and second language acquisition in preschool children. In *Verbal processes in children* (pp. 35-58). New York: Springer New York.
- Weber, R. P. (Ed.). (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Wei, Li (Ed.). (2000). *The Bilingualism Reader*. London: Routledge.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact. Findings and Problems*. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York.
- Wilkinson, I. (1998). Dealing with diversity: achievement gaps in reading literacy among New Zealand students. *Reading Research Quarterly*, 33(2), 144-167.
- Yang, Chen., Yong, Zhao., & Dong, Xiang. (2011). An information structuring approach for group discussion. *Procedia Engineering*, 15, 1261-1265.
- Yip, D. Y., Tsang, W. K., & Cheung, S. P. (2003). Evaluation of the effects of medium of instruction on the science learning of Hong Kong secondary students:

Performance on the science achievement test. *Bilingual Research Journal*, 27(2), 295-331.

Zúñiga, M., Sánchez, L., & Zacharías, D. (2000). Demanda y necesidad de educación bilingüe. *Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Ministerio de Educación.

ANEXOS

ANEXO I- CUEXBIL

CUESTIONARIO SOBRE LA EFECTIVIDAD DEL ENFOQUE CLIL EN LAS ÁREAS DE *SCIENCE* Y/O *SOCIAL SCIENCE* EN 1.º Y 2.º DE PRIMARIA BILINGÜE



Con este cuestionario se pretende recoger información acerca de la opinión que tienen los docentes que trabajan en centros bilingües sobre la efectividad del enfoque CLIL en las áreas de *Science* (LOE) y/o *Social Science* (LOMCE) de 1.º y 2.º de Educación Primaria. Este trabajo se lleva a cabo por un alumno doctorando, en colaboración con el Departamento de Didáctica de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia.

Se pide vuestra colaboración en esta investigación a través del cumplimiento de este cuestionario, que se realiza entre cinco y diez minutos aproximadamente. Vuestra participación es importante para poder completar la investigación. Gracias de antemano.

SECCIÓN 1ª

Marca con un “X” la opción que os identifique:

Sexo: Hombre ... Mujer...

Condición laboral:

a) Funcionario interino b) Funcionario en prácticas c) Funcionario definitivo

Años de experiencia docente.....Años de experiencia bilingüe.....

Especialidad..... Tutor: Sí..... No..... Lengua extranjera:.....

Obtención de grado en Educación Primaria en grupo bilingüe: Sí.....
No.....

Centro en el que trabajas..... Municipio.....

Editorial con la que has trabajado en *Science* o *Social Science* de 1.º y 2.º:

a) Ninguna b) Oxford c) MacMillan d) Anaya e) Santillana f) Edebé g) Otra.....

Nivel de inglés según el MCERL (Usuario básico A1, A2, independiente B1, B2, o competente C1, C2). Señalar una opción:

a) A1 b) A2 c) B1 d) B2 e) C1 f) C2

Nº de horas acumuladas en formación sobre Conocimiento del Medio y Ciencias Sociales

a) Entre 0-60 b) Entre 60-120 c) Entre 120-200 d) Más de 200

Nº de horas acumuladas en formación sobre CLIL

a) Entre 0-20 b) Entre 20-60 c) Entre 60-120 d) Entre 120-200 e) Más de 200

Modalidades de formación profesional adicionales:

	Cursos de formación	Seminarios	Grupos de trabajo	Proyectos de innovación	Proyectos de investigación	Proyectos internacionales
CLIL						
Lengua extranjera						
Ciencias Sociales o Conocimiento del Medio						

Otros (Especificar):

SECCIÓN 2ª

1. Responde, según el criterio señalado, qué uso de la L1 emplean los maestros en *Science* y/o *Social Science* de 1.º y 2.º de Primaria:

0= nada; 1= poco; 2= regular; 3= bastante; 4=mucho

USO DE LA L1	0	1	2	3	4
Presentar contenidos nuevos asociados al área de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i>					
Aclarar dudas y comprobar el nivel de comprensión de los alumnos					
Transmitir estrategias de aprendizaje útiles para resolver tareas significativas					
Desarrollar adaptaciones significativas para atender a alumnado con necesidades educativas especiales					
Subsanar errores en L2					

Orientar en el proceso de negociación y reconstrucción de significados, ayudando al alumnado cuando sea necesario					
Corregir conductas negativas o disruptivas					
Favorecer la producción de nuevos contenidos en L2					
Promover el desarrollo intercultural de los alumnos					
Evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos					

2. ¿Has colaborado con otros compañeros en el intercambio de experiencias que han favorecido tu práctica docente en *Science/Social Science*?

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre

3. En caso afirmativo, ¿Dónde has compartido principalmente esas experiencias como docente de *Science/Social Science*?

En el centro con otros compañeros... En cursos de formación...

En grupos de trabajo... En seminarios...

Fuera del centro, en reuniones informales...Otros...

4. ¿Con qué frecuencia viene el auxiliar de conversación a tu centro?

Una vez a la semana...

Dos veces a la semana...

Tres veces a la semana...

Cuatro veces a la semana...

Cinco veces a la semana...

No viene...

5. Considera la labor del auxiliar de conversación en las sesiones de *Science* o *Social Science* de 1.º y 2.º según el grado de satisfacción.

AUXILIAR DE CONVERSACIÓN	GRADO DE SATISFACCIÓN				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
En la presentación y explicación de lengua y contenidos (<i>input</i>)					
En la realización de tareas de cooperación entre el alumnado					
En la elaboración de tareas finales					
En el proceso de negociación y construcción de significados					
En la exposición o informe de contenidos orales en L2 por parte de los alumnos (<i>output</i>)					
En la presentación o informe de contenidos nuevos escritos en L2 por parte de los alumnos (<i>output</i>)					
En el desarrollo intercultural del alumnado					
En el aumento de la motivación del alumnado					

6. En relación a la presentación comprensible de los contenidos de Ciencias Sociales en L2 indica el grado de satisfacción según tu propia experiencia:

	GRADO DE SATISFACCIÓN				
Presentación de contenidos	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Elaborar mapas conceptuales y lluvias de ideas para presentar los contenidos en L2					
Explicar los contenidos en L2 con ayuda de visuales, gráficos...					

Enlazar los contenidos nuevos con las experiencias y conocimientos previos del alumnado					
Dar ejemplos prácticos sobre el significado de los contenidos					
Contextualizar los contenidos desde una perspectiva intercultural					
Fijar y programar los elementos curriculares de la unidad					
Aclarar dudas y comprobar el nivel de comprensión de los alumnos de un modo continuo					
Usar la L1 cuando compruebo que no se han entendido los contenidos presentados					

7. En relación al tratamiento de los contenidos de Ciencias Sociales en L2 de un modo comprensible:

	GRADO DE SATISFACCIÓN				
Tratamiento de contenidos	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Seguir una metodología basada en la cooperación y la negociación de significados entre los alumnos					
Trabajar los contenidos de Ciencias Sociales en L2 con ayuda de una variedad de recursos, visuales, gráficos, manipulables, humanos...					
Aclarar los contenidos y tareas nuevas con ayuda de ejemplos prácticos, y demostraciones					
Descomponer actividades complejas en micro tareas según el momento de ejecución (PRE-DURING-POST)					

Ofrecer crítica constructiva sobre su proceso de aprendizaje					
Fusionar las metodologías asociadas a Ciencias Sociales y la L2					
Aclarar dudas y comprobar el nivel de comprensión de los alumnos de un modo continuo					

8. En relación a la producción de los contenidos de Ciencias Sociales en L2 de un modo comprensible:

	GRADO DE SATISFACCIÓN				
Producción de contenidos	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Buscar la aplicación práctica de los contenidos nuevos de Ciencias Sociales a nuevas situaciones					
Articular la exposición de los contenidos nuevos de Ciencias Sociales en distintos formatos con ayuda de una variedad de recursos, TIC, manipulables, humanos...					
Impulsar la exposición de los contenidos aprendidos oralmente (<i>output</i>)					
Fomentar la presentación de los contenidos aprendidos por escrito (<i>output</i>)					
Desarrollar en el alumnado la aplicación de estrategias cognitivas de orden superior (crear, evaluar, analizar...)					
Dar a todos los alumnos la posibilidad de participar y hablar					

Promover la tolerancia y el desarrollo intercultural					
--	--	--	--	--	--

9. Tipos de recursos utilizados principalmente en las sesiones de *Science* o *Social Science* en 1.º y 2.º

- a) Libro de texto principalmente.
- b) Material didáctico complementario ya elaborado.
- c) Material auténtico preferentemente.
- d) Material diseñado propio.
- e) Auxiliar de conversación como principal recurso.

10. ¿Con qué frecuencia has elaborado materiales para la práctica docente de *Science/Social Science*?

Nunca...Una vez al año...Una vez al trimestre...

Una vez al mes...Semanalmente...Diariamente...

11. Selecciona y marca con una “X” los recursos con los que habitualmente trabajas en tu práctica docente:

	NIVEL DE USO				
Recursos	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
Tarjetas visuales (<i>flashcards</i>)					
Libro de texto					
Libro de texto digital					
Libro de actividades					
Libro de lectura					
Libro de consulta					
Diccionario					

Enciclopedia					
Fichas fotocopiables					
Pizarra digital					
Tablets					
Reproductor de CD					
Pósteres					
Planos					
Mapas					
Cámara de fotografía y vídeo					
Ordenadores					
CD					
DVD					
Software educativo					
Impresora					
Páginas web					
Webquests					
Blogs					
Material manipulable (globos terráqueos, brújulas, manualidades...)					
Objetos culturales británicos (banderas, folletos, mapas...)					
Grabaciones (<i>listenings</i>) extraídas de Internet...					
Presentaciones o Power Points didácticos					
Vídeos didácticos					

Maestros que apoyan la labor docente					
Auxiliar de conversación					

Otros.....

12. De los materiales antes mencionados, ¿Has elaborado alguno de ellos?

Sí... No...

En caso afirmativo, indica cuáles:

.....

13. ¿Qué otros recursos, además del libro de texto, dispones de la editorial con la que trabajas? Marca las opciones que consideres:

Libro de actividades... Libro de lectura...Libro digital...Guía didáctica...

Fichas fotocopiables...Software digital...CD...DVD...

Material de refuerzo y ampliación...Página web...

Enlaces a otras páginas webs...

Exámenes fotocopiables...Mapas...Pósteres...*Big books*...

Canciones...Juegos de mesa...

Material manipulable (objetos, fotografías, manualidades, etc.)...

Objetos culturales británicos (cabinas, banderas, etc.)...

Invitación a seminarios de la editorial...Concursos y premios...

Material para preparar exámenes oficiales...

Otros.....

No dispongo de materiales de la editorial porque no llevo libro de texto...

14. ¿Cuál es la frecuencia de uso según el tipo de actividades que empleas en una unidad formativa de *Science* o *Social Science*?

	Organización
--	--------------

Frecuencia de las actividades	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
De activación de conocimientos previos					
De comprensión de los nuevos contenidos					
De aplicación de los nuevos contenidos					
De análisis de los nuevos contenidos					
De evaluación de los nuevos contenidos					
De creación de los nuevos contenidos					

15. Justifica la respuesta 14.

- a) Les doy un reparto equitativo.
- b) Uso unas actividades más que otras según los contenidos de *Science*.
- c) Uso unas actividades más que otras según el nivel competencial en L2 del alumnado.
- d) Uso unas actividades más que otras según la dificultad cognitiva de las tareas para el alumnado.
- e) Uso unas actividades más que otras por la dificultad de aplicación, falta de recursos, tiempo, etc.

16. ¿Cómo trabajas los contenidos con los alumnos en la asignatura de *Science/Social Science*? Marca más de una respuesta en la misma fila, si lo consideras.

	Organización				
Finalidad de las actividades	Grupo clase	Mitad de la clase	Pequeños grupos	En parejas	Individual
De activación de conocimientos previos					

Lluvia de ideas (<i>Brainstorming</i>)					
Mapas conceptuales					
Recordar: Identificar, agrupar, reconocer					
De comprensión de los nuevos contenidos					
Comparar					
Clasificar					
Resumir					
Discernir					
De aplicación de los nuevos contenidos					
Explicar					
Medir, calibrar					
Aplicar principios, medidas					
Hacer uso de planos, mapas					
Transferir información a gráficos, tablas...					
De análisis de los nuevos contenidos					
Comparar informaciones					
Reorganizar, recomponer, reconstituir					
Resolver problemas					
Encontrar similitudes, diferencias...					
De evaluación de los nuevos contenidos					
Revisar contenidos					
Detectar errores, dificultades					

Corregir, mejorar					
Probar distintas soluciones					
Experimentar					
De creación de los nuevos contenidos					
Construcción de nuevos contenidos					
Inventar, fabricar, componer					
Redactar, exponer oralmente, entrevistas...					

17. Indica qué instrumentos de evaluación empleas en las sesiones de *Science* o *Social Science* en 1.º y 2.º de Primaria. Ordena del 1 al 8 de mayor a menor incidencia:

Instrumentos de evaluación	NIVEL DE USO				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Entrevistas					
Exposiciones orales					
Cuadernos de clase					
Exámenes escritos					
Portfolio					
Pruebas de elección múltiple					
Proyectos					
Tareas en clase					

Otros

(especifica

cuál/es):

.....

18. En relación a la evaluación de *Science* o *Social Science* en 1.º y 2.º de Primaria.

	NIVEL DE EFICACIA
--	-------------------

Evaluación	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Variedad de instrumentos para evaluar lengua y contenidos					
Los alumnos cooperan y se ayudan en sus producciones orales y escritas					
Realizo crítica constructiva a mis alumnos sobre su uso de la L2					
Aplico una evaluación continua en las sesiones de <i>Science</i> y/o <i>Social Science</i>					
Realizo crítica constructiva a mis alumnos sobre los contenidos de Ciencias Sociales trabajados					
Realizo crítica constructiva a mis alumnos sobre las estrategias de aprendizaje empleadas					
Evalúo el desarrollo intercultural del alumnado en las unidades					
Explico los criterios de evaluación cuando los alumnos vayan a usar la L2 oralmente o por escrito					
Explico los criterios de calificación cuando los alumnos van a realizar una tarea evaluable oral o por escrito					
Soy capaz de diseñar y aplicar una rúbrica					
Los alumnos realizan autoevaluación como complemento de otros procedimientos de evaluación					

(Adaptado de Dale & Tanner, 2012).

19. ¿Consideras que tienes las suficientes competencias para enseñar Ciencias Sociales o Conocimiento del Medio siguiendo el enfoque CLIL?

a) Sí b) No

20. Señala qué motivos lo justifican: (en caso de decir NO a la pregunta 5, se consideran las respuestas que indiques como “falta de...”).

- a) Experiencia docente.
- b) Cooperación con otros maestros en CLIL.
- c) Cooperación con compañeros del claustro.
- d) Formación autónoma.
- e) Recursos suficientes.
- f) Buena organización del programa en el centro.
- g) Buena organización desde la Consejería.
- h) Desarrollo curricular según LOMCE.

21. El nivel de satisfacción que sientes como maestro en CLIL es:

a) Alto b) Medio c) Bajo

22. Razones que justifican ello, (en caso de nivel de satisfacción bajo, se consideran las respuestas que indiques como “falta de...”).

- a) Apoyo de las familias.
- b) Buen ambiente en el aula.
- c) Respaldo de los compañeros.
- d) Organización general del programa desde la Consejería.
- e) Competencia lingüística en L2.
- f) Competencia social y ciudadana en Ciencias Sociales.
- g) Competencia en CLIL.
- h) Nivel de aprendizaje de los alumnos.
- i) Desarrollo curricular según LOMCE.
- j) Variedad en los recursos incluyendo al auxiliar de conversación.

23. La motivación del alumnado en CLIL es:

a) Alta b) Media c) Baja

24. Razones que justifican ello, (en caso de motivación baja, se consideran las respuestas que indiques como “falta de...”).

- a) Apoyo de las familias.
- b) Buen ambiente en el aula.
- c) Orden y tiempo asignado a las actividades presentadas.
- d) Incremento de la autonomía y seguridad de los alumnos.
- e) Adaptación del maestro al grupo.
- f) Funcionalidad y aplicación práctica de los contenidos presentados.
- g) Mejora en el nivel de uso de la L2.
- h) Desarrollo intercultural.
- i) Interés y curiosidad que despiertan las tareas propuestas.
- j) Variedad en los recursos incluyendo al auxiliar de conversación.

25. En tu opinión, el enfoque CLIL ayuda a mejorar el desarrollo competencial...

CLIL	Grado de satisfacción				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Mejorar la competencia lingüística en L2 (LOE)					
Mejorar la competencia en el conocimiento e interacción en el mundo físico (LOE)					
Mejorar la competencia social y ciudadana (LOE)					
Mejorar la competencia en comunicación lingüística en L2 (LOMCE)					
Mejorar la competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (LOMCE)					

Mejorar las competencias sociales y cívicas (LOMCE)					
---	--	--	--	--	--

26. En tu opinión, el enfoque CLIL ayuda didácticamente a...

CLIL	Grado de satisfacción				
	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Desarrollar adecuadamente el currículo					
Desarrollar la tolerancia y la perspectiva intercultural					
Fomentar el aprendizaje y la adquisición de contenidos en Ciencias Sociales					
Fomentar el aprendizaje y la adquisición de contenidos en Ciencias Naturales					
Fomentar el aprendizaje y la adquisición de contenidos en una lengua extranjera					
Mejorar la motivación del alumnado en el aprendizaje					
Mejorar el desarrollo de procesos cognitivos en el alumnado					

27. ¿Qué consideras más revisable en el programa bilingüe en esta área?

- Los recursos de los que dispone el profesorado.
- Los contenidos de Ciencias Sociales aprendidos por los alumnos.
- Los procesos de aprendizaje implicados en las tareas propuestas.
- El nivel lingüístico obtenido por el alumnado.
- Las competencias profesionales del profesorado.
- La evaluación del alumnado.
- La organización del programa: temporalización, distribución del alumnado, etc.
- El desarrollo intercultural alcanzado por el alumnado.

28. A partir de la respuesta 27, concreta qué revisarías de la respuesta elegida

.....
.....
.....

ANEXO 2: EVTEX, FORMULARIO PARA EL ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DIDÁCTICA DE LAS UNIDADES CORRESPONDIENTES A *SOCIAL SCIENCE* DE 1.º Y *SCIENCE* DE 2.º PRIMARIA.

1. DATOS GENÉRICOS:

1.1 Título:

1.2 Curso:.....

1.3 Editorial:

1.4 Año de edición:

1.5 ISBN:.....

1.6 Autores:

2. IMÁGENES

2.1 Número de ilustraciones por unidad:

2.2 Figuras

2.3 Mapas

2.4 Pinturas

2.5 Gráficos

2.6 Mapas conceptuales

2.7 Planos

2.8 Dibujos

2.9 Fotografías

3. DATOS CONCRETOS (OBJETIVOS, CONTENIDOS, PAUTAS METODOLÓGICAS, CRITERIOS DE EVALUACIÓN, ESTÁNDARES DE APRENDIZAJE)

3.1 Número de páginas de la unidad:.....

3.2 Número de anexos por unidad:

3.3 ¿Hay índice de anexos en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.4 ¿Se definen los contenidos en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.5 ¿Se definen las competencias clave en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.6 ¿Se definen los objetivos didácticos en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.7 ¿Se definen las pautas metodológicas en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.8 ¿Se definen los criterios de evaluación en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.9 ¿Se definen los estándares de aprendizaje en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

3.10 ¿Se definen los contenidos transversales en el libro de texto? Sí ☐ No ☐

- 3.11 ¿Se define la tarea final en cada unidad formativa? Sí ☐ No ☐
- 3.12 ¿Se definen los procesos cognitivos en el libro de texto? Sí ☐ No ☐
- 3.13 ¿Se definen las inteligencias múltiples en el libro de texto? Sí ☐ No ☐
- 3.14 ¿Hay tabla de contenidos inicial en el libro de texto? Sí ☐ No ☐
- 3.15 ¿Hay relato inicial al comienzo de la unidad? Sí ☐ No ☐.....
- 3.16 ¿Hay fotografía o ilustración inicial que permita entender los conceptos que van a ser tratados durante la unidad didáctica? Sí ☐ No ☐.....
- 3.17 ¿Hay contenidos globalizados en las unidades didácticas? Sí ☐ No ☐.....
- 3.18 ¿Hay mapa conceptual que relacione los conceptos que se van a ver durante las unidades? Sí ☐ No ☐.....
- 3.19 ¿Aparecen lecturas complementarias de los temas? Sí ☐ No ☐
- 3.20 ¿Hay unidades de repaso en los libros de texto? Sí ☐ No ☐

4. ACTIVIDADES

- 4.1 ¿Hay esquema de actividades al inicio de la unidad? Sí ☐ No ☐.....
- 4.2 ¿Qué bloques temáticos predominan en las unidades formativas?
- 4.3 ¿Qué categorías cognitivas potencian en las unidades formativas?
- 4.4 ¿Favorecen la investigación y búsqueda de conocimientos? Sí ☐ No ☐
- 4.5 ¿Promueven la creatividad subrayando el papel del docente como mediador que modera y aclara dudas? Sí ☐ No ☐

5. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

- 5.1 Contenidos asociados a la atención a la diversidad Sí ☐ No ☐
- 5.2 Contenidos que potencien la igualdad Sí ☐ No ☐
- 5.3 ¿Contiene una exploración que permita realizar un diagnóstico de las necesidades de los alumnos? Sí ☐ No ☐
- 5.4 ¿Se considera la atención a la diversidad a partir de la incorporación de actividades con distintos niveles de complejidad? Sí ☐ No ☐
- 5.5 ¿Incluye instrucciones claras y explicativas? Sí ☐ No ☐
- 5.6 ¿Incluye ilustraciones que acompañen las instrucciones? Sí ☐ No ☐

6. EVALUACIÓN

6.1 ¿Hay ejercicios de autoevaluación al final de la unidad? Sí ☐ No ☐ ¿Y al final del bloque? Sí ☐ No ☐

6.2 ¿Cómo evaluar? Rúbrica de autoevaluación, coevaluación.

6.3 ¿Presenta al final de la unidad un conjunto de actividades? Sí ☐ No ☐

6.4 ¿Presenta al final de la unidad algún tipo de resumen? Sí ☐ No ☐

6.5 ¿Existen ítems específicos para evaluación? Sí ☐ No ☐

En caso afirmativo:

6.6 ¿El material evalúa solamente la adquisición de conceptos? Sí ☐ No ☐

6.7 ¿El material evalúa la adquisición de procedimientos? Sí ☐ No ☐

6.8 ¿El material evalúa la adquisición de actitudes? Sí ☐ No ☐

6.9 La evaluación se realiza:

– Al final del proceso instructivo. Sí ☐ No ☐

– Durante el proceso instructivo. Sí ☐ No ☐

6.10 ¿Hay un resumen de los contenidos tratados en la unidad didáctica?

Sí ☐ No ☐

6.11 ¿El material trabaja los estándares de aprendizaje propios del nivel educativo bajo normativa LOMCE? Sí ☐ No ☐

7. METODOLOGÍA

7.1 ¿Aparece el tipo de interacción con la que deben realizarse las tareas?

Sí ☐ No ☐

7.2 ¿Fomenta una metodología activa, participativa y cooperativa? Sí ☐ No ☐

7.3 ¿Se parte del vocabulario y de los conocimientos previos del alumno en cada unidad? Sí ☐ No ☐

7.4 ¿Se promueven tareas manipulativas para consolidar los aprendizajes propios del área? Sí ☐ No ☐

8. RECURSOS TIC Y OTROS MATERIALES

8.1 ¿Hay presencia de las nuevas tecnologías? Sí ☐ No ☐

8.2 ¿Presenta actividades a realizar mediante el uso de las TIC? Sí ☐ No ☐

8.3 ¿Presenta informaciones recogidas, explícitamente, de fuentes como periódicos, enciclopedias, etc.? Sí ☐ No ☐

8.4 ¿Se utilizan recursos que faciliten la visualización de los hechos geográficos, históricos y elementos del paisaje (representaciones cartográficas, mapas, atlas, fotografías)? Sí ☐ No ☐

9. ELEMENTOS TRANSVERSALES

9.1 ¿Hay presencia de elementos transversales en la unidad didáctica?

Sí ☐ No ☐

9.2 ¿Hay actividades sobre los elementos socioculturales? Sí ☐ No ☐

9.3 ¿Hay lecturas relacionadas con los elementos transversales? Sí ☐ No ☐

9.4 ¿Favorece la crítica y la reflexión de los estudiantes (Por ej. Reflexión de los derechos humanos y fundamentales relacionados con la alimentación en el mundo). Sí ☐ No ☐