Actas

Universidad Rey Juan Carlos
Servicio de Publicaciones

Nuria García Manzanares
Virginia Vinuesa Benítez
Coordinadoras

EL BILINGÜISMO A DEBATE

ISBN: 978-84-697-0440-0

Universidad Rey Juan Carlos

Asociación Enseñanza Bilingüe

IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos | CIEB

El Bilingüismo a debate

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

El bilingüismo a debate

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

Coordinadoras de la publicación

Nuria García Manzanares (Universidad Rey Juan Carlos)

Virginia Vinuesa Benítez (Universidad Rey Juan Carlos)

Comité científico

Aguilera Lucio-Villegas, Carmen – Asociación Enseñanza Bilingüe

Ball, Phil – Universidad del País Vasco

Betti, Silvia – Universidad de Bolonia

Caballero de Zulueta, José Manuel – UCETAM PBU

Castro Prieto, Paloma – Universidad de Valladolid

Cerezo Herrero, Enrique – Universidad CEU Cardenal Herrera

Dumitrescu, Domnita – Academia Norteamericana de la Lengua Española

Fernández Costales, Alberto – Universidad de Oviedo

Fernández Fernández, Raquel – Centro Universitario Cardenal Cisneros

Moreno Fernández, Francisco – Instituto Cervantes at Harvard University

García Laborda, Jesús – Universidad de Alcalá

García Manzanares, Nuria – Universidad Rey Juan Carlos

García Mayo, María del Pilar – Universidad del País Vasco

Genís Pedra, Marta – Universidad de Nebrija

Gisbert da Cruz , Xavier – Asociación Enseñanza Bilingüe

González Cascos, Elena – Universidad de Valladolid

Henderson, Rosalie – Universidad Rey Juan Carlos

Izquierdo Sánchez-Migallón, Elvira – Universidad Rey Juan Carlos

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

Lasagabaster, David – Universidad del País Vasco

López Medina, Beatriz – Universidad de Nebrija

Lorenzo Galés, Nieves – Generalidad de Cataluña

Luelmo del Castillo, María José – Universidad Rey Juan Carlos

Madrid Fernández, Daniel – Universidad de Granada

Martínez Agudo, Juan de Dios – Universidad de Extremadura

Navarro Pablo, Macarena – Universidad de Sevilla

Nuessel, Frank – Universidad de Louisville

Ortigosa López, Santiago – Universidad Complutense de Madrid

Palma Fernández, Gracía – Presidenta de GRETA

Pérez Cañado, Mª Luisa – Universidad de Jaén

Pérez Guillot, Cristina – Universidad Politécnica de Valencia

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

Ruiz Maroto, Oscar – Universidad Camilo José Cela

Sánchez-Verdejo Pérez, Francisco Javier – IES Garcia Pavón

Serrano Moya, Elena – Universidad Internacional de la Rioja

Solís Becerra, Juan Antonio – Universidad de Murcia

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

Tinajero, Josefina – Universidad de Texas

Villoria Prieto, Javier – Universidad de Granada

Vinuesa Benítez, Virginia – Universidad Rey Juan Carlos

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

Comité organizador

Dirección
Xavier Gisbert da Cruz
Rosalie Henderson Osborne

Programas y Contenidos
Virginia Vinuesa Benítez
Carmen Aguilera Lucio-Villegas

Relaciones Institucionales
Mª José Martínez de Lis González

Organización
Paz Espinar Mesa-Moles

Organización Técnica y Comunicación
Juan Ramón Villar Fuentes

Coordinación de Acreditaciones Académicas
Nuria García Manzanares

Actas del IV Congreso Internacional de Enseñanza Bilingüe en Centros Educativos

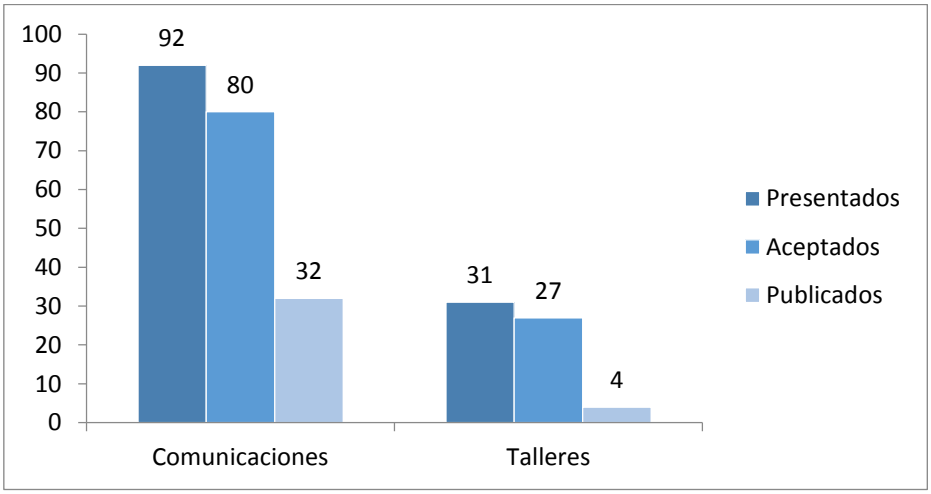
CIEB 2017

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

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

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

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



ÍNDICE GENERAL

COMUNICACIONES

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

LA FLEXIBILIDAD DE UN DOCENTE CLIL
María Saray Mallorquín Rodríguez

PHONICS TO READ AND WRITE!
Sonia Martín y Patricia Sánchez

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

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

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

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

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

MARCO TEÓRICO- CONCEPTUAL DE AICLE
Miriam Pastor Morate

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

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

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

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

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

TALLERES

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

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

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

HERRAMIENTAS E IDEAS PARA EL AULA BILINGÜE
Aser Santos Bajón

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

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

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

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

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

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

Fátima Castañón Podio
Universidad Católica San Antonio de Murcia

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

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

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

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

Introducción

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

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

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

El enfoque AICLE en la Región de Murcia

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

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

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

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

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

El enfoque AICLE y la evaluación

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

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

Dentro del amplio espectro de posibilidades que se ofrecen en cuanto al análisis de la percepción del profesorado universitario sobre la evaluación, hemos focalizado la atención en cuatro aspectos que consideramos fundamentales a tener en cuenta para que el enfoque se aplique de manera correcta en los centros escolares: el empleo de la L1 (lengua materna) y L2 (lengua extranjera) en el aula, los tipos e instrumentos de evaluación y la evaluación del contenido, la lengua o ambas.

El empleo de la L1 y L2 en el aula ha sido motivo de investigación y discusión entre los académicos desde la implantación de los programas bilingües en los centros. Hall, Griffiths, Haslam y Wilkin (2012) afirman que "the opportunity to use their first language at school is a way of confirming language and meaning to support learning"

(p. 8). Sin embargo, ¿por qué algunos docentes siguen apoyando el uso de la L2 como la única lengua que se puede emplear en las asignaturas que se imparten con AICLE?

Este empleo de la L1 se considera un "useful communicative resource for bilingual" (Shin, 2013, p. 138). El cambio de lengua permite establecer conexiones entre ambas y aplicar el conocimiento adquirido en una lengua a la otra, además de otorgar una cierta seguridad al estudiante en su estadio inicial de aprendizaje. Cummins (1991) afirma que el empleo de la L1 y la L2 en el mismo contexto permite mejorar el aprendizaje de la segunda lengua sin que ello suponga un perjuicio para el alumno.

De acuerdo con Cummins (1979, 1991, 2000) citado en Paradis, Genesee y Crago (2004), "many language skills in the L1 could be shared or transferred to the L2 because they draw on similar common underlying proficiencies, such as abstract linguistic concepts, language learning skills, and perceptual cognitive skills" (p. 119). Shin (2013) afirma que el hecho de no permitir el empleo de la L1 en el aula es contraproducente porque "it prevents students from making connections to what they already know" (p. 140), es decir, se debe permitir a los alumnos crear relaciones durante el aprendizaje de ambas lenguas.

Con respecto a los tipos e instrumentos de evaluación, diversos autores (Hönig, 2009, 2010, Bazarra y Casanova, 2017) destacan dos tipos básicos de evaluación: la evaluación social que sirve para calificar, también denominada evaluación sumativa; y la evaluación pedagógica, cuyo objetivo es determinar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, también denominada evaluación formativa.

Además de los dos tipos de evaluación categorizados por su finalidad, destacamos los siguientes tipos de evaluación en función de los agentes evaluadores: la autoevalaución, en la que el alumno se evalúa a sí mismo, la coevaluación, donde los alumnos se evalúan entre ellos, y la heteroevalaución, en la que es el docente el que evalúa externamente al estudiante. Para poder llevar a cabo estos tipos de evaluaciones, el docente debe recurrir a una serie de instrumentos de evaluación. De acuerdo con Polo Martínez (2015), son las herramientas utilizadas para la observación sistemática, la puesta en práctica de un seguimiento apropiado y la justificación de la calificación del proceso de aprendizaje de los alumnos y de enseñanza del docente. Asimismo, debemos tener en cuenta la técnica o técnicas a las que se encuentran asociados dichos instrumentos de evaluación (revisión de tareas, desarrollo de pruebas, entrevistas, observación). Entre algunos instrumentos, destacamos las tareas de clase, los proyectos, el portfolio, las pruebas orales y escritas, las entrevistas y el cuaderno de clase.

Por último, en referencia a la evaluación de contenido, lengua o ambos, de manera general, existen tres formas posibles para poder evaluar en los centros donde se aplica el enfoque AICLE:

- Se evalúa solo el contenido, tal y como se hace en las asignaturas de contenido en la lengua materna de la manera tradicional.
- Se evalúa solo la lengua, lo cual no tiene cabida en este enfoque ya que se centra en enseñar una material a través de la lengua, por lo que el principal objetivo debe ser la materia, no la lengua, lo cual no implica que no se deba tener en cuenta esta última en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Se evalúa contenido y lengua: de acuerdo al CLIL Compendium, esta opción se considera la más recomendada, si se siguen una serie de pasos y se plantean instrumentos de evaluación adecuados para que sea una evaluación justa de acuerdo a los objetivos propuestos. "Testing and assessment apparatus need to be introduced which allow learners to show the breadth of their knowledge and skills in relation to both content and language" (Hönig, 2009, p. 27, 2010, p. 24).

Metodología de la investigación

Con el objetivo de conocer las percepciones del profesorado universitario con respecto a la evaluación en el enfoque AICLE, y más concretamente al empleo de la L1 (lengua materna) y L2 (lengua extranjera) en el aula, los tipos e instrumentos de evaluación y la evaluación del contenido, la lengua o ambas, se ha llevado a cabo un cuestionario anónimo a 17 profesores universitarios cuyo ámbito de trabajo tiene relación con el enfoque AICLE, cuyas preguntas abiertas y cerradas que permiten obtener la opinión sobre los diferentes aspectos de la evaluación antes mencionados con mayor profundidad.

Resultados

- Empleo de la L1 en el aula

Pregunta 1: ¿Permitiría a los alumnos utilizar la L1 en el aula?

Los resultados a la primera pregunta sobre el empleo de la lengua materna por parte de los alumnos nos muestran que la mitad de los encuestados abogan por el empleo de la L1 únicamente en el caso de que la comunicación no pudiera ser efectiva y el 34% lo permitiría sin tener en cuenta ningún requisito previo.

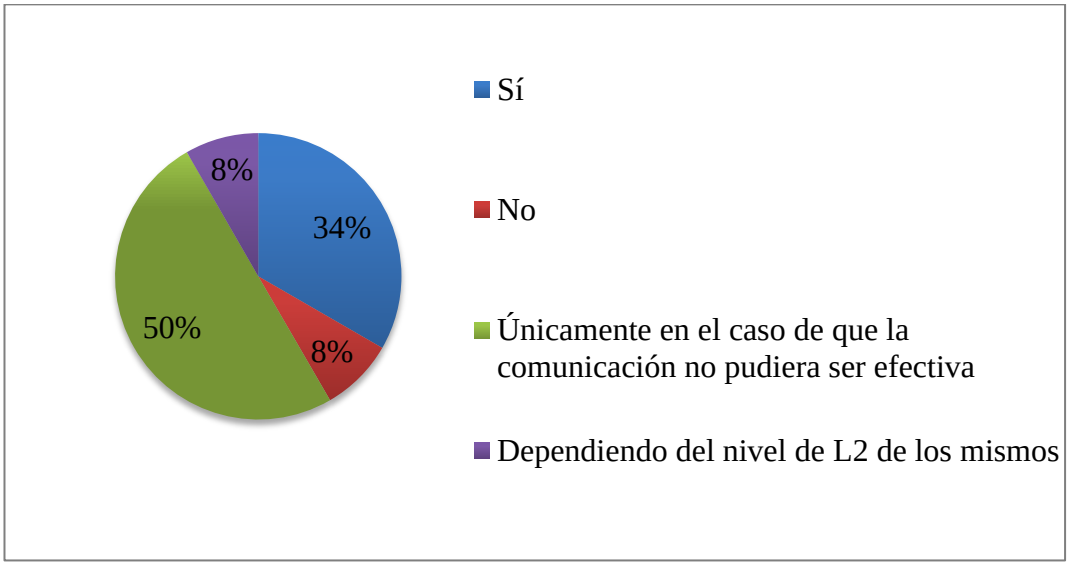


Figura 1. Uso de la L1 en el aula.

Pregunta 2: ¿En cuál de estas situaciones permitiría al alumno el cambio a L1? (discurso oral a la clase, debate, entrevistas, trabajos en grupo, intercambio escrito con los alumnos, intercambio oral con los alumnos, intercambio oral con otros maestros, pruebas escritas)

Destacamos entre las respuestas que el 58,3% de los encuestados permitiría el cambio de lengua extranjera a lengua materna en los trabajos en grupo y en el intercambio oral con los alumnos y un breve porcentaje (16,7%) lo permitiría en el discurso oral con los alumnos, en debates y al hablar con otros docentes.

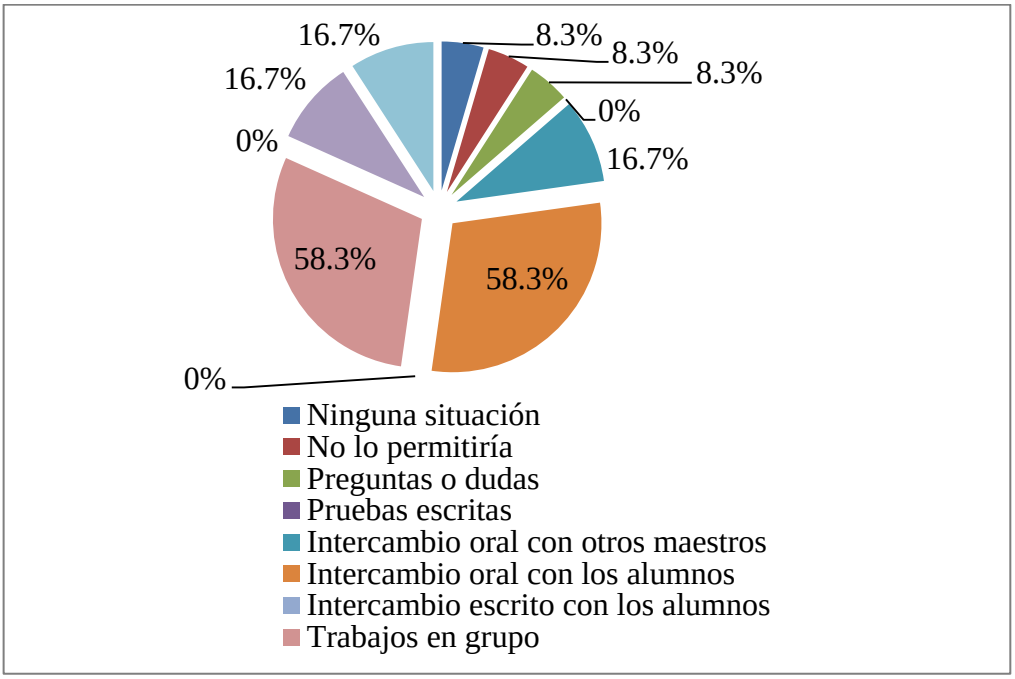


Figura 2. Situaciones de cambio de lengua por el alumno.

Pregunta 3: ¿Considera adecuado el uso de la L1 por parte del docente?

Tras analizar si el docente considera adecuado que los alumnos empleen la lengua materna en el aula, estudiamos si consideran correcto el empleo de la L1 por parte del docente que imparta clase a través del enfoque AICLE. El 67% de los encuestados se decantan por el empleo de la lengua materna mientras que el 33% rechazan su uso en el aula.

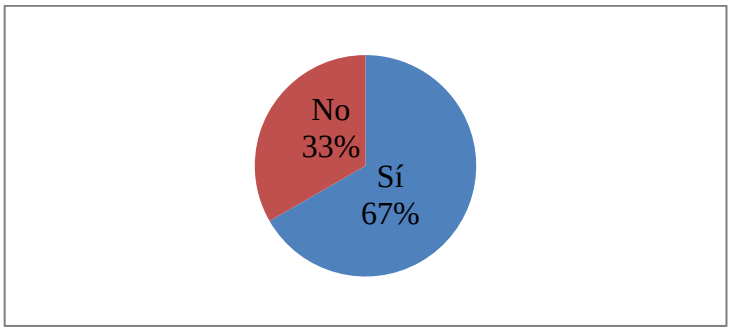


Figura 3. Situaciones de cambio de lengua por el profesor.

Si la respuesta anterior ha sido "sí", ¿en qué situaciones? (siendo 1= muy poco, 2= poco, 3= bastante, 4= mucho)

Se puede apreciar que un 37,5% del profesorado emplearía la lengua materna para corregir conductas disruptivas y para subsanar los errores cometidos en la lengua extranjera, así como para comprobar la correcta adquisición de los contenidos. Sin embargo un 55.6% emplearían muy poco la lengua materna para presentar contenidos nuevos de la asignatura o para favorecer la adquisición de nuevos contenidos.

(a) Presentar contenidos nuevos asociados al área de tu asignatura

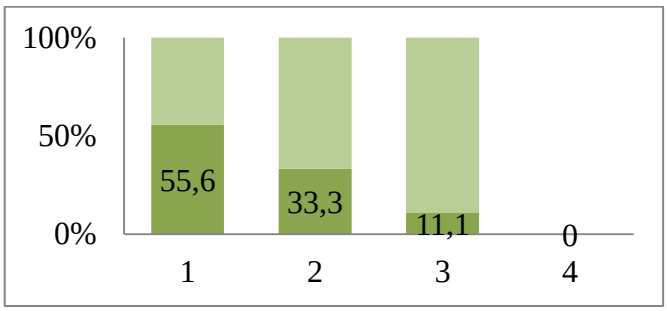


Figura 4. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (1).

(b) Aclarar dudas y comprobar el nivel de comprensión de los alumnos

Figura 5. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (2).

(c) Usar la L1 cuando compruebo que no se han entendido los contenidos presentados

Figura 6. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (3).

(d) Subsanar errores en L2

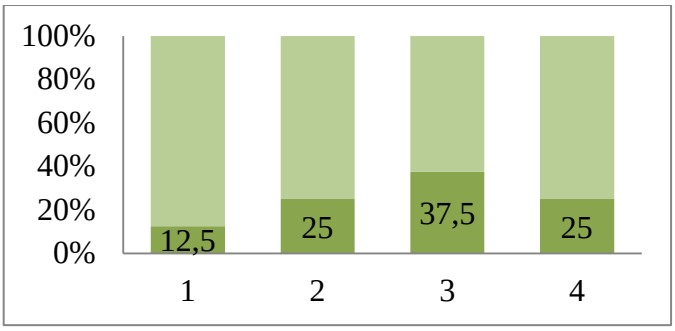


Figura 7. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (4).

(e) Corregir conductas negativas o disruptivas

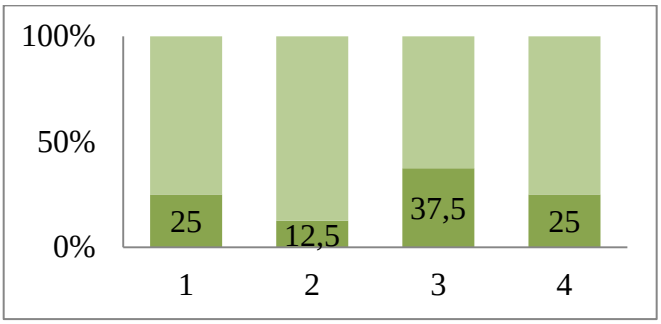


Figura 8. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (5).

(f) Favorecer la producción de nuevos contenidos en L2

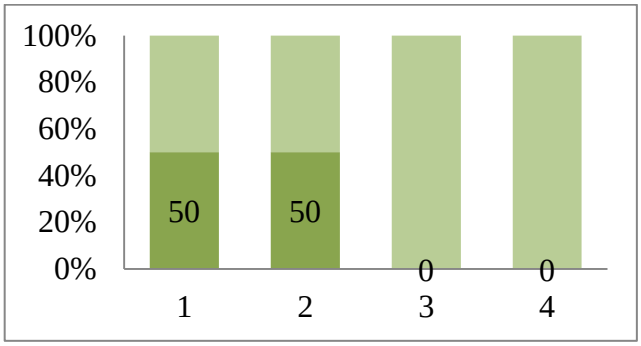


Figura 9. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (6).

(g) Evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos

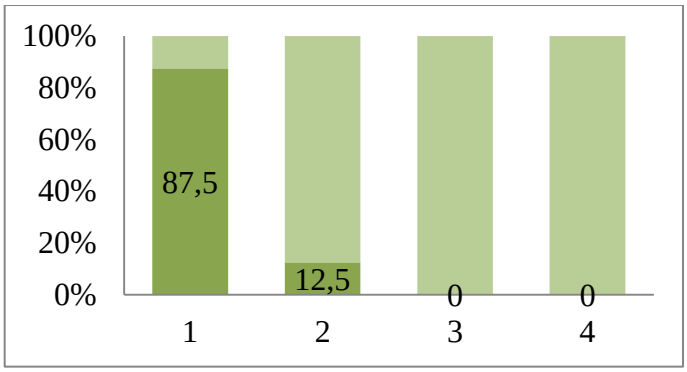


Figura 10. Situaciones de cambio de lengua por el profesor (7).

- Empleo de la L2 en el aula

Pregunta 1: ¿En cuál de estas situaciones favorecería el empleo por parte de los alumnos de la L2 en el aula? (discurso oral a la clase, debate, entrevistas, trabajos en grupo, intercambio escrito con los alumnos, intercambio oral con los alumnos, intercambio oral con otros maestros, pruebas escritas)

Los resultados muestran unanimidad en cuanto al empleo de la lengua extranjera en las pruebas escritas. El 91,7% de los encuestados aprueban el uso de la L2 en entrevistas y trabajos en grupo, así como en el intercambio oral con docentes y entre compañeros.

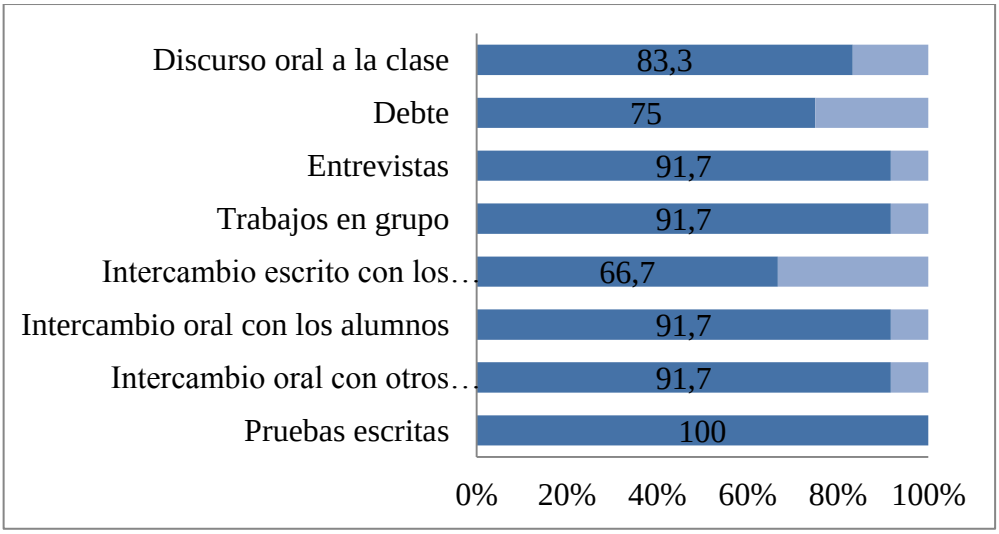


Figura 11. Uso de la L2 en el aula.

Pregunta 2: En relación a la presentación comprensible de los contenidos de la asignatura en L2 indique, según el criterio señalado, qué uso de la L2 (inglés) emplearía en su asignatura (siendo 0= nada, 1= muy poco, 2= poco, 3= bastante, 4= mucho).

La mayor parte del profesorado emplearía la lengua extranjera para presentar de manera compresible el contenido de su asignatura. Es de destacar que un porcentaje mínimo (8,3%) emplearía en menor medida la L2 para aclarar dudas y comprobar el nivel de compresión de los alumnos.

(a) Elaborar mapas conceptuales y lluvias de ideas para presentar contenidos en L2

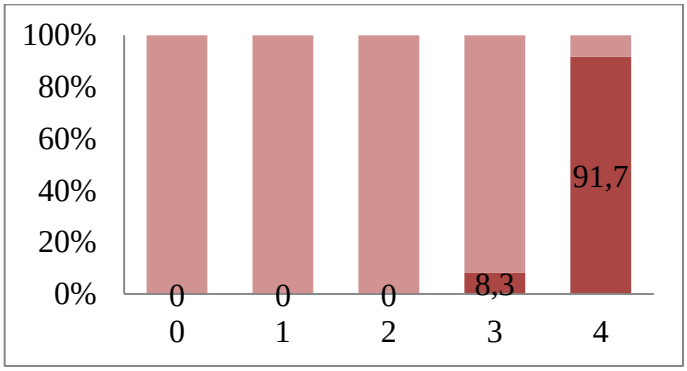


Figura 12. Presentación del contenido en L2 (1).

(b) Explicar los contenidos en L2 con la ayuda de visuales, gráficos, etc.

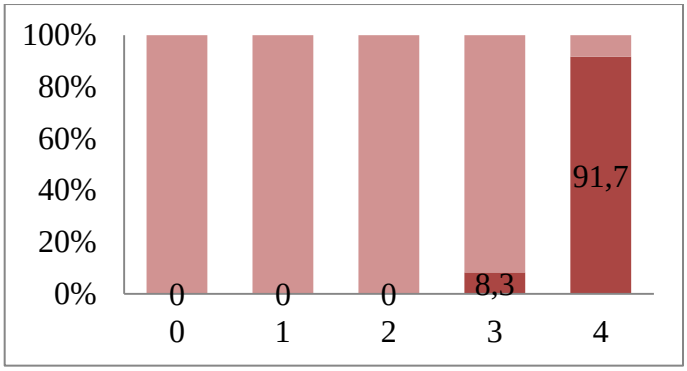


Figura 13. Presentación del contenido en L2 (2).

(c) Enlazar los contenidos nuevos con las experiencias y conocimientos previos del alumnado

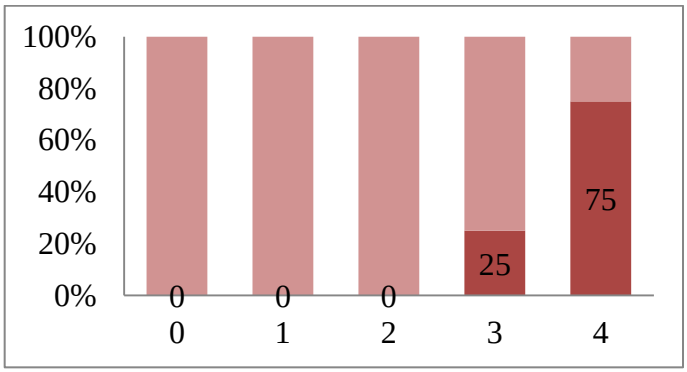


Figura 14. Presentación del contenido en L2 (3).

(d) Dar ejemplos prácticos sobre el significado de los contenidos

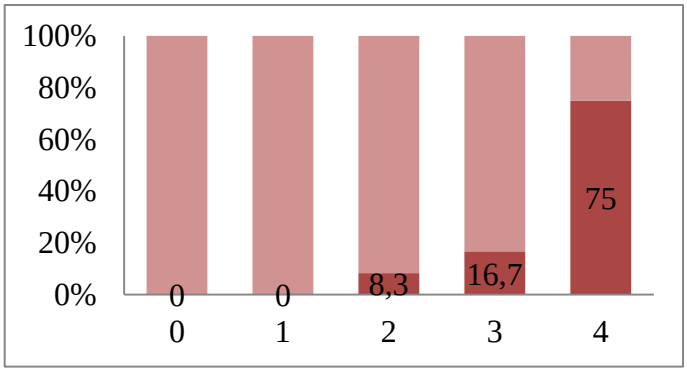


Figura 15. Presentación del contenido en L2 (4).

(e) Aclarar dudas y comprobar el nivel de compresión de los alumnos de un modo continuo

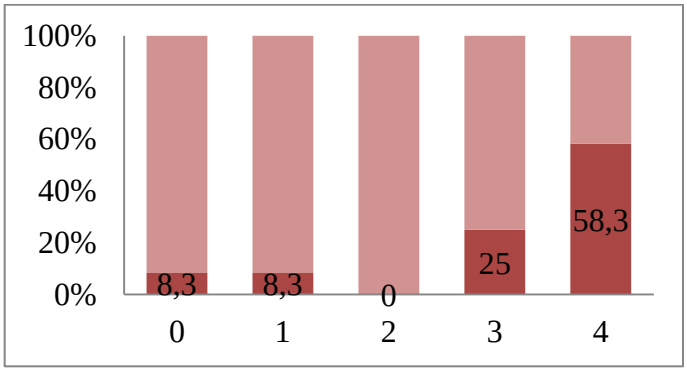


Figura 16. Presentación del contenido en L2 (5).

- Tipos e instrumentos de evaluación

Pregunta 1: ¿Qué tipo de evaluación emplearía en el aula?

Los resultados muestran una clara inclinación por la evaluación formativa y continua con respecto a la evaluación sumativa.

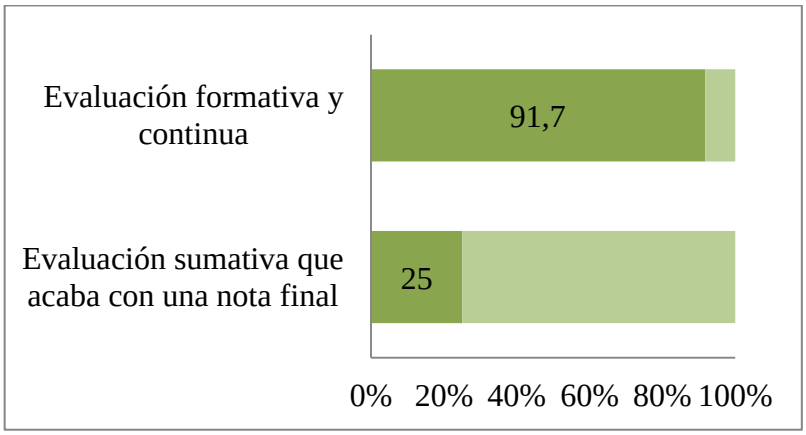


Figura 17. Tipos de evaluación.

Pregunta 2: ¿Qué tipo de instrumentos emplearía en la evaluación?

Se pone de relevancia el interés de las exposiciones orales como instrumento de evaluación (100% de los docentes la emplearían). Además destacan los exámenes escritos (83,3%), proyectos y entrevistas (66,7%) como instrumentos de evaluación que los docentes usarían en el aula.

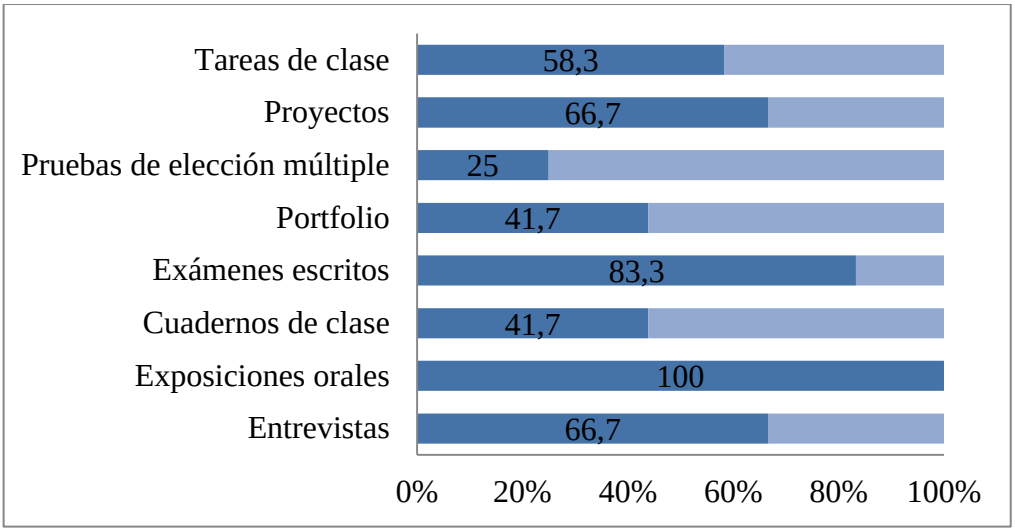


Figura 18. Instrumentos de evaluación.

- Evaluación de contenido y lengua

Pregunta 1: Cuando evalúa a los estudiantes en su asignatura AICLE, ¿se centraría en la lengua extranjera, el contenido o en ambas? ¿Por qué?

Más de la mitad de los encuestados (58,3%) abogan por la evaluación tanto de contenido como de lengua, mientras que un 33% evaluaría únicamente el contenido.

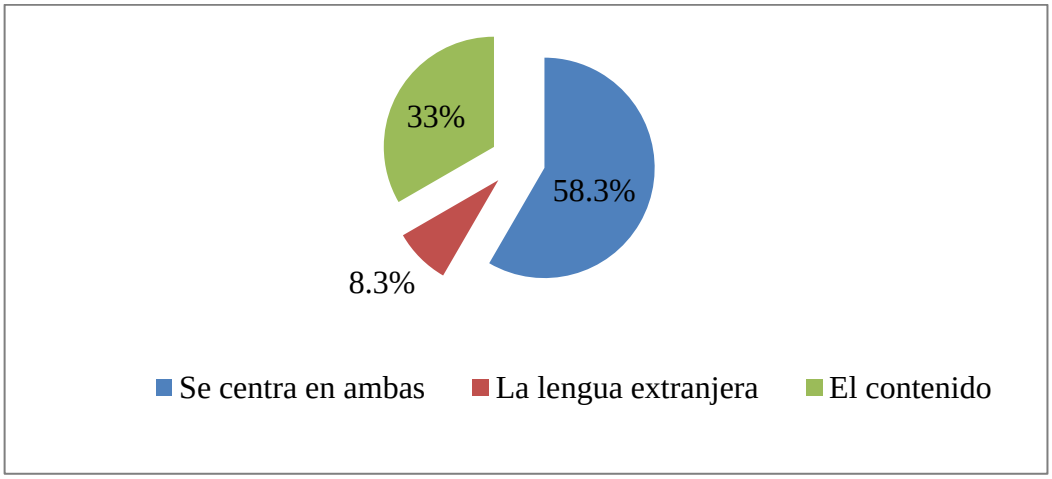


Figura 19. Evaluación de contenido y/o lengua.

A continuación se especifican respuestas que los encuestados han añadido.

- Se centra en ambas: es necesario considerar la lengua (aunque no sea el foco principal, o ni siquiera tenga un 50% de importancia en relación al contenido), al menos una parte de la evaluación debe centrarse en ella para asegurarse que le alumnado le dedica la atención necesaria ("lo que no se evalúa no se estudia") y de que es capaz de desarrollar las destrezas comunicativas imprescindibles para acceder a y transmitir el contenido.
- Se centra en ambas: porque se deben adquirir conocimientos a la vez que aprenden la lengua. Considero que es importante evaluar la lengua de manera explícita para saber si el enfoque está funcionando.
- El contenido: porque la ley lo indica así, aunque no estoy de acuerdo. Si lo que se pretende es que mejoren el idioma, al igual que las faltas de ortografía han penalizado siempre en castellano, los errores de lengua deberían penalizar en las asignaturas AICLE.

Pregunta 2: En el caso que considere que la lengua debe ser evaluada en cierto grado, considera "muy importante", "importante", "parcialmente importante", "nada importante": la correcta pronunciación de las palabras, la habilidad para improvisar, el conocimiento del vocabulario, el conocimiento de los contenidos, el uso de expresiones faciales, gestos y movimientos del cuerpo, la exactitud en la gramática, la claridad en la exposición, la capacidad para reformular, la capacidad para entender y ser entendido.

Entre las respuestas, destacamos que los docentes consideran muy importante la capacidad de entender y ser entendido y la correcta pronunciación de las palabras, además del conocimiento del contenido y la capacidad de reformulación.

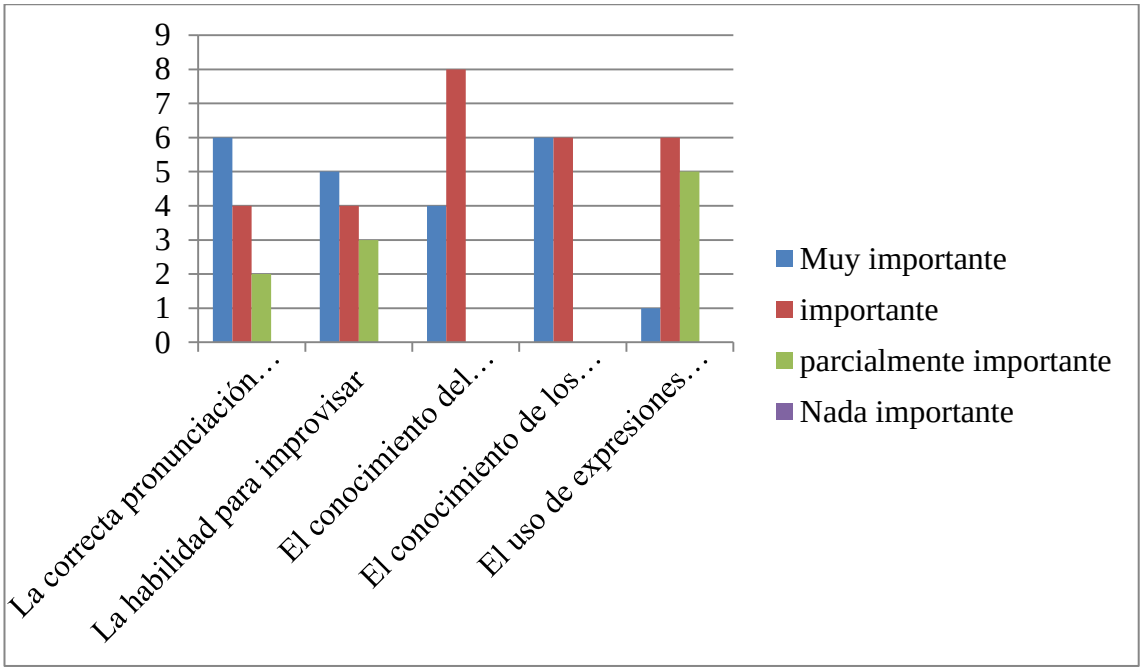


Figura 20. Evaluación de la lengua (1).

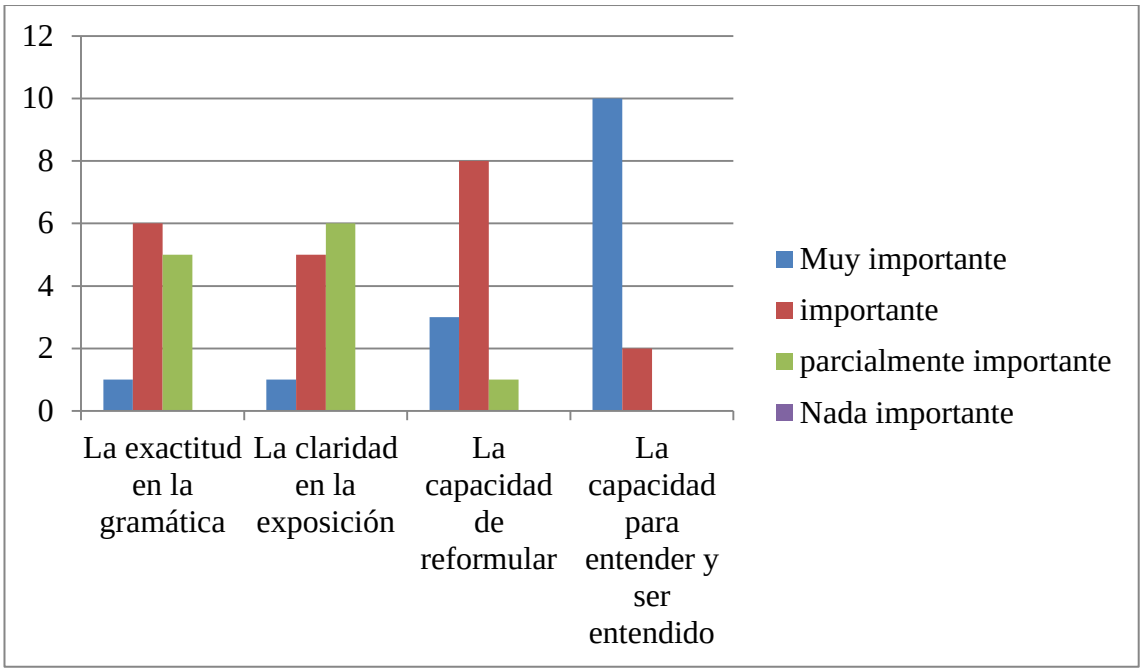


Figura 21. Evaluación de la lengua (2).

Pregunta 3: ¿Considera que la incorrección lingüística por parte del alumno debería penalizarse? ¿Por qué?

Mientras que una minoría del profesorado (33%) no penalizaría al alumno debido a la incorreción lingüística, el 67% de los mismos sí penalizaría.

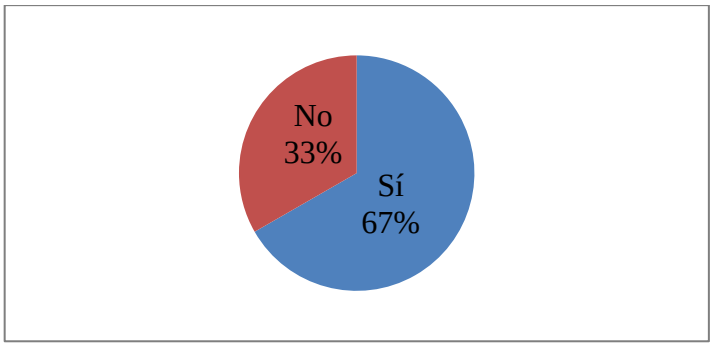


Figura 22.Penalización de la lengua.

A continuación se especifican respuestas que los encuestados han añadido.

- Sí: porque es parte del aprendizaje.
- Sí: dependiendo del grado de incorreción y del nivel de los alumnos, pero si el objetivo del enfoque es que los alumnos aprendan la L2, es necesario que se evalúe y penalice.
- Sí: se debería penalizar aunque sea levemente, siempre que la incorreción afecte a algún aspecto lingüístico que debiera haber sido ya dominado según la etapa en la esté el alumno.

- No: en el caso de la enseñanza de contenido, debería dársele un *feedback* al alumno sobre los errores cometidos, pero nunca penalizar.

Conclusiones

La presente investigación se ha diseñado para conocer la percepción del profesorado universitario con respecto a la evaluación en el enfoque AICLE. Los resultados de este estudio advierten que, con respecto al empleo de la L1/L2 en el aula, es necesario que el profesorado se replantee la consideración que se le otorga a la lengua materna y los beneficios e inconvenientes que puede plantear su uso en el aula. Para que los cambios entre la lengua materna y la extranjera no estén sometidos al azar del momento, es necesario que los futuros docentes consideren y planifiquen las sesiones teniendo en cuenta y permitiendo ocasiones de cambio de lengua para arraigar el conocimiento de ambas lenguas en el alumnado. Además, debemos considerar que el profesor puede permitir a los alumnos el cambio de lengua, pero su docencia también se ve afectada por esos posibles cambios, pudiendo el docente realizar también ese cambio lingüístico.

Además, con respecto a los tipos e instrumentos de evaluación, es necesario ser conscientes de la realidad en los centros, y consideramos que no es posible eliminar por completo la evaluación sumativa. Sin embargo, recomendamos que se apliquen técnicas e instrumentos de evaluación que favorezcan esa evaluación formativa, mucho más beneficiosa para el alumnado que únicamente la evaluación sumativa. Es de destacar que el desarrollo de las destrezas orales sigue en auge, ya que el 100% de los encuestados consideraría adecuado el empleo de exposiciones orales como instrumento de evaluación.

En referencia a la evaluación de contenido, lengua o ambas, consideramos que, aunque se le debe otorgar la mayor parte del peso al contenido ya que se trata de una asignatura no lingüística, no podemos obviar que la lengua es el vehículo para demostrar que el alumno ha adquirido dicho contenido. Si el lenguaje no es lo suficientemente apropiado (dentro de un margen de errores dependiendo del nivel), en algunos casos y dependiendo del instrumento de evaluación que se utilice, afecta negativamente a la calidad del contenido. Con respecto a la penalización de errores, consideramos que es necesario señalizar al alumno los errores que comente. Y si empleamos una evaluación formativa, aunque el error penalice, se subsana debido a las características de ese tipo de evaluación, continua e integradora.

Debemos considerar las limitaciones del presente estudio debido a la falta de representatividad del número de respuestas obtenidas. La realización del mismo estudio con un mayor número de encuestados nos permitirá ahondar en la percepción del profesorado universitario sobre la evaluación en el enfoque AICLE. Los próximos estudios deberían avanzar en la línea de los de Bonnet y Breidbach (en Llinares y Morton, 2017), que indican que “not only teachers’ explicit knowledge but also their implicit knowledge and pedagogical orientation, hence their professional identity”, lo cual nos permitirían extraer conclusiones sobre el efecto real que supone la influencia del profesorado universitario en la enseñanza a través del enfoque AICLE.

Referencias bibliográficas

Bazarra, L. y Casanova, O. (2017). *La escuela ya no es un lugar: la revolución metodológica está creando el futuro*. Madrid, España: ArcixFormación.

Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). Orden de 25 de mayo de 2009, de la Consejería de Educación, Formación y Empleo, por la que se regula la enseñanza bilingüe español-inglés para centros docentes de Educación Infantil y Primaria, se establece el programa Colegios Bilingües Región de Murcia y se aprueba la convocatoria de selección de centros para el curso 2009/2010 para promover el aprendizaje de las lenguas extranjeras en la Región.

Boletín Oficial de la Región de Murcia (BORM). Orden de 22 de junio de 2017 por la que se modifica la Orden de 3 de junio de 2016, de la Consejería de Educación y Universidades, por la que se regula el Sistema de Enseñanza en Lenguas Extranjeras en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Bonnet, A., y Breidbach, S. (2017). CLIL teachers' professionalization. En A. Llinares y M. Morton (Eds.). *Applied linguistics perspectives on CLIL* (pp. 269-286). Amsterdam, Países Bajos: John Benjamins Publishing Company.

Calderón Patier, C. y Escalera Izquierdo, G. (2008). La evaluación de la docencia ante el reto del espacio europeo de educación superior (EEES). *Educación XX1, 11*, 237-256. Recuperado de http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=70601111

Catalán, R. M. J., y De Zarobe, Y. R. (2009). The receptive vocabulary of EFL learners in two instructional contexts: CLIL versus non-CLIL instruction. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*, 81-92.

Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children, En E. Bialystok (Ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 70-89). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Genesee, F., Paradis, J., y Crago, M. B. (2004). *Dual language development & disorders: A handbook on bilingualism & second language learning, 11*. Baltimore, Maryland: Paul H Brookes Publishing.

Hall, D., Griffiths, D., Haslam, L., y Wilkin, Y. (2012). *Assessing the needs of bilingual pupils: Living in two languages*. Nueva York, NY: Routledge.

Hönig, I. (2009). *Assessment in CLIL* (Tesis Doctoral, Uniwien).

Hönig, I. (2010). *Assessment in CLIL: theoretical and empirical research*. Saarbrücken, Alemania: VDM Publishing.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign language competence in content and language integrated courses. *The Open Applied Linguistics Journal, 1*, 31-42.

Marsh, D., Mehisto, P., Wolff, D., y Frigols Martín, M. J. (2012). *European framework for CLIL teacher education*.

Mehisto, P., Marsh, D., y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan.

Messerschmidt, J. A. (2016). *Foundation of Academic Assessment*.

Polo Martínez, I. 2015. Orientaciones para el diseño de instrumentos de evaluación competenciales a partir de los estándares de aprendizaje evaluables, *Avances en Supervisión Educativa: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 23(online). Disponible en: http://www.adide.org/revista/images/stories/revista23/ase_23_15_polo.pdf

Shin, S. (2013). *Bilingualism in school and society: Language, identity and policy*. New York, NY: Routledge