

La formación de maestros en Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE): Un estudio en Castilla La Mancha

Raquel Fernández César¹, Constancio Aguirre Pérez² y Christine Harris³

¹Facultad de Educación de Cuenca, Departamento de Matemáticas, ²Facultad de Educación, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, ³Facultad de Educación, Departamento de Inglés, ^{1, 2 y 3}Universidad de Castilla La Mancha. E-mails: ¹Raquel.fcezar@uclm.es, ²Constancio.aguirre@uclm.es y ³Christine.harris@uclm.es

Resumen: Este artículo presenta el resultado de la preocupación de un grupo de profesores de la Facultad de Educación de Cuenca sobre la formación de maestros en enseñanza de contenidos en lengua extranjera (AICLE). Para analizar cómo debiera ser esta, se ha pasado una encuesta a 65 colegios de Educación Infantil y Primaria de Castilla La Mancha donde se recoge la percepción de los maestros en servicio sobre su capacitación para impartir clase en el aula AICLE. Se analiza si las necesidades expresadas por los docentes que ya trabajan en el aula bilingüe estarían cubiertas con los nuevos programas de formación de maestros. Se concluye que los maestros futuros van a encontrar similares dificultades porque los programas de las facultades de educación no se están diseñando para cubrir sus demandas, y no se aportan las herramientas necesarias a todos los egresados, solo a los de la mención de inglés, haciéndose necesario el desarrollo de programas de formación complementaria para alumnos del resto de menciones, como hemos hecho en nuestra Facultad de Educación.

Palabras clave: Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera, AICLE, formación de maestros.

Title: Preservice teacher education in Content and Language Integrated Learning (CLIL): an experience in Castilla La Mancha.

Abstract: This article shows the concern of a team of professors of the Faculty of Education of Cuenca on the education of future teachers regarding content and language integrated learning (CLIL). It is addressed through a survey delivered to 65 Infant and Primary Education schools in Castilla La Mancha dealing with the perception of in-service teachers on their skills to implement CLIL in the room. It is analysed whether the new programmes of teacher education at university level are intending to cover the detected needs. The conclusion is that the requirements are only fulfilled by these new programmes for students of English mention, while the rest is not offered any education in this respect. Actions through complementary courses to cover this deficiency can be addressed, as in our Faculty of Education.

Keywords: content and language integrated learning, CLIL, teacher education.

Introducción

La política lingüística de la Unión Europea se caracteriza por la promoción de la educación plurilingüe, dada la diversidad lingüística de los estados que la

componen. El objetivo principal es potenciar desde el sistema educativo el plurilingüismo, que se define en el Marco de Referencia Europeo para las lenguas (Consejo de Europa, 2001) como *la capacidad de todos los hablantes para usar más de una lengua*. Se considera esta capacidad como una competencia básica, que no solo permite la comunicación interpersonal, sino que posibilita el desarrollo del diálogo y la competencia intercultural, si entendemos interculturalidad como la define Castelles Pérez¹ y recogen otros autores (García Martínez y Sáez Carreras, 1998), como una "situación social de contacto de diversas culturas regulada por el diálogo y el reconocimiento mutuo. Connota una relación de igualdad, de intercambio, de diálogo, de participación y convivencia, de autonomía y reciprocidad, de actuar para el conjunto de la comunidad. Supone una búsqueda cooperativa e intencional de un nuevo espacio sociocultural común, sin renunciar a la especificidad diferencial de cada una de las partes". El primer paso para poder penetrar en otra cultura es el conocimiento de la lengua que en ella se habla. La concienciación de la diversidad lingüística de nuestro entorno europeo es también un valor educativo asociado con la aceptación del diferente (porque habla diferente lengua) y la tolerancia lingüística como elemento esencial de una educación en valores que contribuya al reconocimiento de las diversas culturas y a la búsqueda de un espacio sociocultural común y de entendimiento, sin renunciar a la diferencialidad de cada una de las partes.

Los países europeos pueden, por lo tanto, acercarse al plurilingüismo desde este punto de vista, considerándolo como un requisito para el mantenimiento y conservación de la diversidad lingüística (educación para la concienciación plurilingüe), evitando así que algunas de las lenguas de la unión desaparezcan por falta de uso, o bien desde una vertiente más práctica, interpretándolo como una competencia deseable para sus ciudadanos, ya que posibilita su movilidad entre los estados miembros. En este artículo nos centramos principalmente en este segundo enfoque, ya que consideramos que el énfasis que los estados pongan en facilitar a sus ciudadanos el manejo de al menos una lengua extranjera redundará en una mejor comunicación y convivencia entre ciudadanos europeos.

En la persecución de ese fin desempeñan un papel primordial los sistemas educativos en los cuales se lleva a cabo aquello que entendemos por educación, en cuya consideración coincidimos con Dukheim (1976): Educación es la "acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que no están todavía maduras para una vida social; tiene como objeto suscitar y desarrollar en el niño -y niña- cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que requiere de él tanto la sociedad política en su conjunto como el ambiente particular al que está destinado de manera específica".

En los sistemas educativos preparamos a los futuros adultos y de esa preparación dependerá que la concienciación del bilingüismo cale en la ciudadanía, ya que constituye el primer paso en el camino del ser humano hacia la socialización. La educación ayuda a fijar hábitos que mantendremos a lo largo de nuestra vida, y a ello contribuye fundamentalmente el sistema educativo y sus principales actores son los maestros y los alumnos. Por lo tanto consideramos primordial potenciar la presencia del plurilingüismo en la escuela.

Los programas con los que los estados de la Unión Europea introducen la enseñanza en una lengua extranjera se denominan con distintos nombres según el país, y en particular en España se llaman Secciones Europeas (Fernández

Cézar *et al.*, 2009). En ellos se lleva a cabo la enseñanza en la segunda lengua no solo de la lengua misma sino de otras disciplinas de contenido no lingüístico, en adelante DNL. Los programas de educación bilingüe persiguen facilitar la aprehensión de la lengua extranjera al aumentar la exposición y fomentar el uso de la misma en situaciones de comunicación auténtica. Por eso se considera efectivo aumentar ese tiempo de exposición al enseñar contenidos de otras asignaturas en esa lengua extranjera.

La manera de implementar esta docencia en el aula se introdujo ya en los años 90 como Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (AICLE). Esta metodología implica un enfoque innovador que va más allá de la enseñanza de una lengua extranjera exclusivamente. Tanto la lengua como la materia no lingüística constituyen objetos de enseñanza, sin que haya predominio de una sobre la otra, y así se consigue este objetivo dual de manera efectiva. Aunque esta metodología considerada como lo más parecido a la inmersión lingüística en la enseñanza de una lengua extranjera tiene sus detractores, son muchos más los grupos de investigación que reportan resultados positivos sobre su uso (Echevarría *et al.*, 2000). En el territorio español, existen experiencias publicadas referentes a regiones como el País Vasco (Lasagabaster, 2008), en las que se trabaja con tres lenguas, castellano, inglés como lengua extranjera, y euskera, y en las que se obtienen resultados positivos desde el punto de vista de los alumnos. También existen publicaciones de experiencias de regiones monolingües, como Andalucía (Aragón Méndez *et al.*, 2006; Moore, 2010).

Aunque compartimos la idea de que es importante apoyar la implantación de los programas bilingües en el territorio español para intentar mejorar la adquisición de lenguas de los alumnos españoles, no se nos escapa la exigencia que el desempeño de esta docencia supone para los maestros y maestras, así como para los centros que los forman: las Facultades de Educación/Escuelas de Magisterio. Diseñar programas adecuados y que respondan a esas exigencias será la única forma de posibilitar que los egresados en nuestros centros tengan el perfil de docente necesario para el buen desempeño de su labor en el aula AICLE.

En lo que respecta a la formación inicial de maestros, no todos los países ofrecen formación para estos entornos. Entre los países europeos que la ofrecen encontramos a Malta y Finlandia, que poseen una titulación de maestro en enseñanza bilingüe en inglés, y en inglés y danés en Islandia. En Austria y Alemania es también posible obtener una titulación en enseñanza bilingüe, siendo éste último el país que cuenta con más oferta en este campo ya que cientos de escuelas han introducido el programa bilingüe al que allí llaman "Bilingual Wings". En el Reino Unido, solo la universidad de Nottingham ofrece un programa para enseñar a los estudiantes de magisterio a enseñar en lengua extranjera historia, geografía y ciencias.

La gran mayoría de países europeos (Bulgaria, Chequia, Hungría, Suiza, Holanda, Eslovenia e Italia entre otros) no incluyen formación inicial de manera generalizada en sus programas universitarios. Otros, como Suiza, debido a su concreta situación lingüística, ofrece muchísima formación multilingüe con cursos, seminarios y congresos, en programas de formación continuada para el profesorado que está ya en servicio; y Holanda, país en el que la enseñanza se imparte mayoritariamente en inglés, ofrece muchos cursos que apoyan

metodológicamente a los profesores en servicio en cualquier nivel de la enseñanza.

En lo concerniente a la formación inicial de maestros en España, a pesar de que todas las comunidades autónomas se han incorporado ya al sistema de Bolonia, no se ofrece este tipo de formación en todas las Facultades de Educación, a pesar de ser estos los centros que tienen la responsabilidad de formar a nuestros futuros maestros.

Como recogen Marsh y Langé en su libro *Using Languages to Learn and Learn to Use Languages* (2000), los futuros maestros deberán recibir una formación que les permita manejarse en la enseñanza de contenidos y en la de lengua extranjera. Es un reto para nuestras Facultades de Educación que los programas incluyan cursos para que los docentes responsables de impartir este tipo de enseñanza, además de contar con las destrezas lingüísticas adecuadas, posean herramientas metodológicas y conocimientos de las asignaturas a tratar al nivel que requiere la educación primaria.

Nuestro equipo ha tratado de aportar información sobre cómo puede abordarse esta situación desde las Facultades de Educación, empezando por la identificación de las necesidades que están observando los maestros en servicio cuyos centros ya forman parte del programa Secciones Europeas en Castilla La Mancha, y complementando los programas de formación de los futuros maestros en consecuencia.

Objetivos y metodología

Pretendemos con este trabajo determinar qué tipo de formación deberían impartir las Facultades de Educación/Escuelas de Magisterio para que los futuros maestros generalistas puedan ejercer su labor docente en colegios públicos acogidos al programa Secciones Europeas, o privados, en los que se impartan asignaturas curriculares no lingüísticas con la lengua extranjera como lengua vehicular. Creemos necesario para ello recoger la impresión de maestros que ya han sido formados en nuestras facultades con los antiguos programas y que están ahora en servicio y teniendo que enfrentarse a esta situación en su día a día en el aula.

Nuestro equipo está compuesto por profesores de la Facultad de Educación de Cuenca del departamento de didáctica de las Ciencias Experimentales, de didáctica de Matemáticas con experiencia en enseñanza de ciencias en inglés, y de Lengua Inglesa y su didáctica. Creemos que esta es una composición adecuada para cubrir los flancos que necesitan los docentes de la enseñanza de ciencias en inglés: el equipo conoce la lengua, los contenidos a enseñar, y metodologías adecuadas a la enseñanza de los contenidos y la lengua.

El equipo ha realizado un análisis cualitativo de la percepción de los maestros en servicio en Castilla la Mancha inmersos en el Programa Bilingüe, así como su opinión sobre su propia formación en lengua extranjera, su capacitación profesional y las posibilidades organizacionales de su centro para implementar el programa de forma exitosa. Pretendemos en base a ello determinar en qué medida las Facultades de Educación responden a esas demandas con los nuevos programas de Grado, y en caso contrario sugerir cómo podrían hacerlo. Los futuros maestros se prepararán con esos nuevos programas y mientras cursan sus estudios universitarios esperan recibir una formación adecuada a las

necesidades que les requerirá este nuevo escenario de enseñanza tan exigente que suponen los entornos bilingües.

Como instrumento para el análisis se ha empleado una encuesta diseñada para este fin, y que se muestra en el anexo I. Las cuestiones que componen la encuesta van dirigidas a obtener información sobre los siguientes puntos:

1. Tipo de colegio (Colegio Rural Agrupado, C.R.A. o Colegio de Educación Infantil y Primaria, C.E.I.P.)
2. Situación profesional: miembro del equipo directivo/ especialista en lengua extranjera/ maestro generalista.
3. Conocimiento del programa Secciones Europeas.
4. Percepción personal sobre sus habilidades escritas y orales en lengua extranjera.
5. Percepción personal de su habilidad para impartir una clase de una materia no lingüística en lengua extranjera.
6. Opinión del maestro sobre la pertinencia de la implementación de los programas bilingües y su encaje en las posibilidades organizacionales de su centro.
7. Percepción personal sobre sus necesidades formación y de recursos para esta docencia y su voluntad para conseguirlos.
8. Observaciones.

Se ha hecho llegar la encuesta a 65 colegios de educación infantil y primaria de Castilla La Mancha pertenecientes tanto a áreas rurales como urbanas. Nos han devuelto la encuesta completada 49 de estos colegios, lo que se corresponde con 617 maestros y maestras.

Resultados

Los resultados obtenidos tras analizar las respuestas recibidas de las escuelas que devolvieron la encuesta rellena se muestran en la figura 1, en la cual aparecen los porcentajes de respuesta a cada pregunta. Cuando hablamos de lengua extranjera nos referimos en este estudio a inglés, ya que aunque en la región hay algunas escuelas en las que se imparte francés, ninguna de las encuestas recibidas corresponde a docentes que hablen esta lengua.

Las preguntas 1 y 2 están incluidas para recibir información totalmente neutra ya que no influyen en la detección de las necesidades de formación de los docentes. Nos pareció pertinente incluirlas dadas las diferencias organizacionales de los C.R.A. respecto a los C.E.I.P.: los primeros cuentan con profesorado itinerante que podría presentar particularidades en cuanto al formato de la formación demandada, intereses o disponibilidad. No obstante, los resultados indican que no existe una diferencia sustancial en sus demandas comparadas con las del resto de los docentes que no itineran.

De los otros puntos incluidos en la encuesta, los que son de interés para este trabajo son el 4 y 5 (preguntas 6 a 15). Vemos que algo más de la mitad de los maestros, realmente el 52.93%, consideran que podrían mantener una conversación parcialmente en inglés, y escribir un texto sencillo, mientras que solo el 16.5% piensa que no podría hacerlo de ningún modo. Aquel porcentaje se reduce a la mitad, 25%, cuando se va más allá con la pregunta y esta plantea si

podrían conducir parcialmente una clase de contenidos no lingüísticos en inglés, y asciende hasta un 64.29% el número de aquellos que lo consideran totalmente imposible para ellos. También cabe destacar el 30.6% de maestros que declaran que no tienen ninguna habilidad, ni oral ni escrita, para expresarse en lengua inglesa.

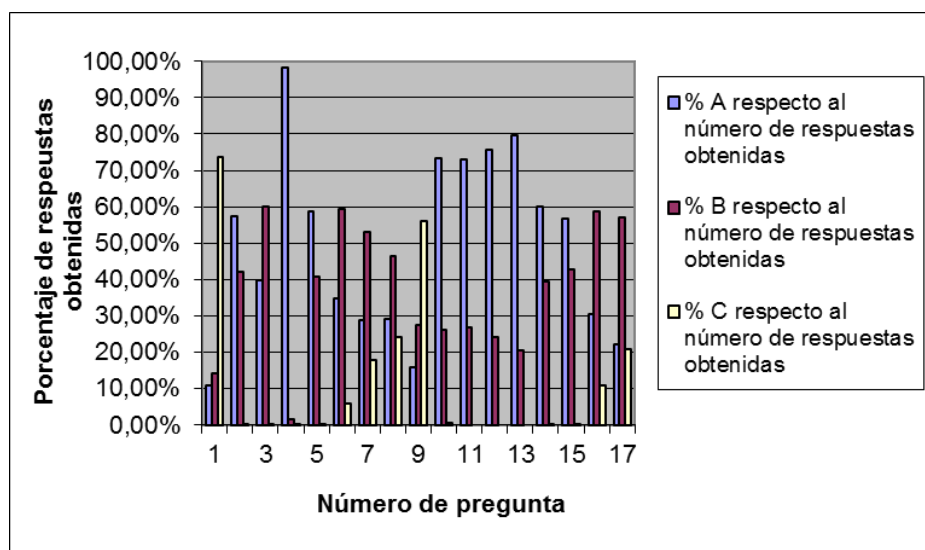


Figura 1

Respecto al punto 6, podemos decir que un alto porcentaje de maestros en servicio, el 87.03 %, considera que el programa bilingüe es algo positivo para ellos y sus alumnos. El 32 % lo implantarían totalmente y el 56 % parcialmente; solo el 13 % plantea objeciones a la implementación de este programa en su centro de trabajo.

En cuanto al punto 7, el que se pregunta directamente sobre la formación necesitada, desvela que un alto porcentaje de maestros, el 74.25 %, se ven a sí mismos necesitados de formación para implementar clases AICLE de manera exitosa, y estarían dispuestos a recibirla.

Discusión y acciones desarrolladas

Las preguntas de la encuesta que aportan la información más relevante en lo que se refiere a este estudio son las comprendidas entre la 6 y la 15, así como el apartado de observaciones.

Creemos que con las preguntas 6 a 8 hemos detectado el punto débil de los maestros con conocimientos suficientes para mantener una conversación en lengua inglesa, sin distinción entre aquellos que son especialistas en esta asignatura o no: la falta de confianza en el uso del inglés como lengua vehicular en la enseñanza de otros contenidos. Mientras que el 25 % de los maestros se siente capacitado para ello, el 64.25 % piensa que no podría hacerlo nunca. Pensamos que esta actitud puede estar relacionada con la falta de exposición de estos docentes, aún siendo especialistas, al uso del inglés en contextos en los que se habla de los temas tratados en asignaturas como conocimiento del medio, plástica, música, matemáticas, etc.

Más preocupante es el hecho de que el 30.6 % de los maestros se perciba con ninguna habilidad, ni oral ni escrita, para comunicarse en lengua inglesa. Las

necesidades de estos docentes son totalmente diferentes a las del primer grupo, ya que estos necesitan adquirir conocimientos de la lengua extranjera para poder llevar a cabo una conversación.

También el apartado de observaciones aporta información sobre la percepción de los maestros en cuanto a quiénes deben involucrarse en la enseñanza de contenidos en inglés, y esta es que son los especialistas en lengua inglesa los que deben hacerlo.

Nuestro grupo prevé que los futuros maestros, de seguir formándose con los programas existentes hasta ahora, encontrarían dificultades similares a las aquí mostradas. Dada la actual situación de cambio en la universidad española con la implantación de los nuevos grados en las Facultades de Educación/Escuelas de Magisterio con los que se formarán los futuros maestros, cabe discutir si se subsanan esas deficiencias en la formación que detectamos en los maestros ya en servicio, que los apartados anteriores nos permiten englobar en dos aspectos fundamentales: formación en lengua extranjera necesaria para los que no se manejan con suficiente fluidez en lengua inglesa, y formación metodológica específica necesaria para los maestros que ya tienen conocimientos en lengua inglesa. Por otro lado, y al margen de la detección de la necesidad de formación, pero a la vez necesaria para subsanar la situación actual, está la voluntariedad de los maestros en servicio en cada uno de los dos grupos anteriores para recibir esa formación.

En cuanto a la formación necesitada por el primer grupo de docentes, actualmente en el sistema universitario español, al cumplir el Acuerdo de Bolonia, todos los estudiantes que acaben un grado universitario, y entre ellos los que estudien el grado para ejercer como maestros de educación infantil y primaria, deberán demostrar el nivel B1 de manejo de una lengua extranjera, que en España es principalmente el inglés, cuando se gradúan. Eso les aportará las habilidades orales y escritas necesarias para mantener una conversación y escribir un texto de cierta complejidad en esa lengua extranjera. Con esta medida adoptada consideramos que los centros de formación de maestros cubren las necesidades de los docentes incluidos en el primer grupo.

En el segundo grupo están los maestros que teniendo conocimientos de lengua inglesa, necesitan formación metodológica específica necesaria para impartir asignaturas no lingüísticas en lengua inglesa: conocimiento del medio, matemáticas, plástica o música. Una vez cubiertas las necesidades del primer grupo, prevemos que todos los docentes entrarían en este segundo grupo, puesto que en la enseñanza tradicional del inglés no se considera hasta ahora como caso particular la posibilidad de ser docente de cualquiera de estas áreas, y por lo tanto no se prepara a los estudiantes de inglés para estas tareas.

Nuestra Facultad de Educación reacciona ante esta necesidad incluyendo un curso de metodologías AICLE para los alumnos de la mención de inglés. Esta medida permitirá a estos futuros docentes contar con las herramientas necesarias para ejecutar su trabajo en centros bilingües en las mejores condiciones en cuanto a habilidades metodológicas y destrezas lingüísticas adquiridas se refiere. No obstante, no todas las Facultades de Educación/Escuelas de Magisterio de España tienen este curso como parte de su programa, por lo tanto esta demanda no está cubierta en todo el territorio nacional incluso para aquellos estudiantes que optan por la mención de lengua extranjera. Cabe también indicar que aún ofreciendo esta formación como parte de la mención de inglés, no se llega al resto de maestros futuros que, estando cursando otras

menciones, no tienen cursos similares como parte del programa de las mismas. Por lo tanto, siguen quedando sin formación en metodologías AICLE los maestros que no eligen en el grado la mención de inglés.

Las acciones llevadas a cabo respecto de completar esta oferta formativa a todos los futuros docentes en la Facultad de Educación de Cuenca se realizan a través del programa de Formación Complementaria. El curso que se viene ofreciendo se llama *Metodologías para Enseñar Contenidos en Lengua Extranjera: AICLE*, y es de 30 créditos, de los cuales 20 son horas presenciales y 10 trabajos autónomos del alumno orientados a elaborar actividades que permitan aprender a niños y niñas con diferentes tipos de habilidades y niveles de desarrollo en sus múltiples inteligencias (Sternberg, R, 1988; Gardner, H.E., 1985). Se viene implementando desde 2008 y se realiza siempre en horario de tarde para que los alumnos puedan asistir sin conflictos de horarios, ya que sus clases tienen lugar principalmente por la mañana. Es un curso optativo en el que pueden matricularse todos los estudiantes que han superado el nivel B1 de inglés, de cualquier mención, también maestros en servicio. Pensamos que es una manera adecuada en cuanto a la oferta formativa de nuestro centro se refiere.

Reflexiones

Teniendo en cuenta que los entornos y situaciones plurilingües son cada vez más frecuentes en el día a día de los maestros, bien por decisión del centro o de la administración, nos ha parecido importante recoger las demandas que nos indican los maestros ya en servicio. Esas demandas son principalmente dos en lo que ha formación se refiere: escaso o nulo manejo de la lengua extranjera, y nula formación metodológica para impartir contenidos no lingüísticos en esa lengua extranjera.

El papel de las Facultades de Educación/Escuelas de magisterio, como centros de formación de futuros maestros, deberían subsanar esas deficiencias de formación que ya claman los maestros en servicio para que los egresados que vayan saliendo de sus centros a ejercer su labor docente no encontrasen dificultades similares. Teniendo en cuenta el momento de cambio de la universidad española sería bueno que se tomara este para subsanar estas deficiencias formativas. Los planes de los nuevos grados de maestros no muestran eso: no todas los centros de formación ofrecen cursos en metodologías AICLE, y si lo hacen es para los alumnos de la mención de inglés, dejando fuera de esta formación a los estudiantes de otras menciones. Nuestra facultad ha subsanado esta deficiencia ofreciendo un programa de Formación Complementaria alternativo.

Creemos que este es un punto débil en los programas de formación de las Facultades/ Escuelas de magisterio y que requiere una solución adecuada en cada caso al estudio y análisis de su propio programa. Capacitar a todos los futuros maestros para que puedan impartir clases de contenidos no lingüísticos en lengua extranjera es actualmente una necesidad para nuestros alumnos. Esto supone que tengan un dominio razonable de la lengua extranjera, un dominio razonable de los conocimientos que van a impartir, y un conocimiento de metodologías didácticas efectivas para llevar a cabo la enseñanza mediante la lengua extranjera. Este último aspecto está suponiendo un reto para nuestras facultades de educación, en cuanto a la capacitación de nuestros alumnos, futuros maestros, y también en cuanto a la adecuación y perfil de nuestro propio

profesorado, que deberían ser sus formadores en este campo. Cómo reaccionamos como profesorado es un tema aún no concluido y en el que queda mucho por decir.

Nota 1: Como aparece literalmente en García Martínez, A. y Sáez Carreras, J. (1998). *Del Racismo a la Interculturalidad. Competencia de la educación* (229-230). Madrid: Narcea.

Referencias

Aragón Méndez, M. M. y Oliva Martínez, J. M. (1996). Fundamentación y desarrollo de una propuesta de enseñanza para el estudio del cambio químico con apoyo de analogías. En *XXII Encuentros de Didáctica de las Ciencias Experimentales*. Universidad de Zaragoza.

Comisión Europea, Directorate of General Education and Culture (2009). *Study on the Contribution of Multilingualism to Creativity Compendium Part One. Multilingualism and Creativity: Towards an Evidence-base*. Accesible en <http://www.europublic.com> consultado en 2012, 2 de octubre.

Consejo de Europa (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe.

Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Motivating Learners and Teachers, en *Scottish Languages Review*. Issue 13, 1-5-2006. Accesible en <http://www.strath.ac.uk/scilt/slr> consultado en 2012, 2 de octubre.

Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.

Echevarria, J., Vogt, M. E. y Short, D. J. (2000). *Making Contents Comprehensible for English Language Learners*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Fernández César, R., Aguirre Pérez, C. y Harris, C. (2009). Implementation of CLIL in Castilla-La Mancha (Spain) and teacher training. En D. Marsh, P. Mehisto, con R. Aliaga, T. Asikainen, M. Frigols, S. Hughes y G. Lange (eds.), *CLIL Practice: Perspectives from the Field* (pp. 21-27). CCN: University of Jyväskylä. Accesible en internet en <http://www.icpj.eu> consultado en 2012, 2 de octubre.

Gardner, H. E. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

Lasagabaster, D. (2008). Foreign Language Competence in Content and Language Integrated Courses. *The Open Applied Linguistics Journal*, 1, 31-42.

Marsh, D. y Langé, G. (2000). *Using Languages to Learn and Learning to Use Languages*. En D. Marsh y G. Langé (eds.). Universidad de Jyväskylä, Finlandia. Accesible en <http://www.tieclil.org/html/products/pdf/%201%20UK.pdf>, consultado en 2012, 3 de octubre.

Moore, P. (2011). Collaborative interaction in turn-taking: a comparative study of European bilingual (CLIL) and mainstream (MS) foreign language learners in early secondary education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-19.

Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind*. Pennsylvania: Arcata Graphics.

Anexo I: Encuesta sobre la viabilidad de la implantación del programa de Secciones Europeas en los colegios públicos de Castilla La Mancha.

1. Indica, por favor, tu situación profesional actual

A	B	C
Miembro Equipo Directivo	Especialista en Lengua Extranjera	Maestro Generalista/ Otra Especialidad

2. ¿Conoces la existencia del programa "Secciones Europeas"?

A	B
Sí	No

3. ¿Se ha planteado en el centro su posible adscripción a dicho programa?

A	B
Sí	No

4. ¿Cuál es la lengua extranjera impartida en tu colegio?

A	B
Inglés	Francés

5. ¿Cuál es la lengua extranjera sobre la que tienes más conocimientos?

A	B
Inglés	Francés

6. ¿Puedes leer y entender textos sencillos en esa lengua extranjera?

A	B	C
Totalmente	Parcialmente	Nada

7. ¿Puedes producir textos sencillos en esa lengua extranjera?

A	B	C
Totalmente	Parcialmente	Nada

8. ¿Puedes mantener una conversación básica en esa lengua extranjera?

A	B	C
Totalmente	Parcialmente	Nada

9. ¿Consideras que podrías conducir una clase de alguna materia impartida en educación primaria (conocimiento del medio, plástica, etc), en lengua extranjera?

A	B	C
Totalmente	Parcialmente	Nada

Si en la pregunta 9 has contestado Nada (**C**),

10. ¿Te interesaría reforzar tus conocimientos en lengua extranjera para conseguirlo?

A	B
Sí	No

11. ¿Te interesaría aprender técnicas para ser capaz de conducir la clase?

A	B
Sí	No

Si en la pregunta 9 has contestado; Parcialmente (**B**),

12. ¿Te interesaría reforzar el uso de la lengua extranjera en el contexto del aula?

A	B
Sí	No

13. ¿Te interesaría familiarizarte con nuevos recursos para impartir las clases?

A	B
Sí	No

14. ¿Asistirías a un curso impartido en la Escuela de Magisterio de Cuenca orientado a subsanar esas dificultades con las que te encuentras, si se ofrece en horario adecuado?

A	B
Sí	No

15. ¿Preferirías que el curso fuera ofrecido en tu centro de formación de profesores de referencia?

A	B
Sí	No

16. ¿Crees que sería deseable incluir la enseñanza de contenidos en lengua extranjera en la Educación Primaria?

A	B	C
Totalmente	Parcialmente	Nada

17. ¿Crees que podría considerarse en tu centro la incorporación al programa Secciones Europeas desde el punto de vista organizativo?

A	B	C
Totalmente	Parcialmente	Nada

Observaciones: