



**Escuela de Doctorado  
y Estudios de Posgrado**  
Universidad de La Laguna

**Análisis comparativo de los programas idiomáticos AICLE y  
*Sailing on English*, en los centros de Educación Secundaria IES  
Profesor Martín Miranda y Teobaldo Power.  
Posible implantación y propuestas de mejora.**

**ALEXIA HERNÁNDEZ DIZY**

Tutor: Dr. Alejandro-Fermín López de Vergara Méndez

Julio 2022

**Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Interuniversitario)**

**MODALIDAD DE INVESTIGACIÓN O INNOVACIÓN EDUCATIVA**

C/ Pedro Zerolo, s/n.  
Edificio Central.  
Apartado 456.  
38200. San Cristóbal de La Laguna  
Santa Cruz de Tenerife. España

T: (+34) 922 31 90 11

ull.es





*Dedicado a Juana Herrera Cubas, por su implicación a la que le debo mi mejoría en el mundo de las letras, y a mi tutor Alejandro F. López de Vergara Méndez, por su infinita paciencia y ayuda.*





## Índice

<b>Resumen</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Agradecimientos</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Análisis del programa AICLE, su evolución en Canarias y buenas praxis en España.</b> .....	<b>10</b>
2.1. Bilingüismo y Plurilingüismo:.....	10
2.2. AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) / CLIL (Content Language Integrated Learning).....	13
2.3. Normativa, Profesorado y Alumnado.....	16
2.4. Currículo AICLE: Modelo de las 4cs y las Herramientas As.....	22
2.5. Origen y Evolución del Programa AICLE en Canarias.....	25
2.6. Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE).....	29
2.7. Buenas y Malas Praxis en España.....	31
2.7.1. Buenas praxis.....	31
2.7.2. Malas praxis.....	35
<b>3. Análisis Comparativo de los Programas AICLE y Sailing on English, en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria IES «Teobaldo Power» e IES «Profesor Martín Miranda».</b> .....	<b>41</b>
3.1. Contextualización de los Centros Educativos.....	41
3.2. Programa «Sailing On English», Origen y Evaluación.....	44
3.2.1. Origen y desarrollo del programa «Sailing on English».....	44
3.2.2 Proceso de evaluación del programa, indicadores y evaluaciones de 2018/2019.....	46
3.2.3 Comparación de las evaluaciones de ambos programas en Canarias.....	53
3.3. Comparación de los Programas «Sailing on English» y AICLE: Análisis de los Datos Obtenidos en Ambos Centros.....	57
3.3.1 Profesorado.....	57
3.3.2 Alumnado.....	66
3.4 Una Nueva Visión: ¿Merece la Pena el Programa AICLE o se Debería Apostar por Variantes Como Sailing On English?.....	78
<b>4. Conclusiones y propuestas de mejora</b> .....	<b>84</b>
<b>Referencias bibliográficas</b> .....	<b>86</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>88</b>
Anexo 1: Acrónimos y abreviaturas usadas en este trabajo.....	88
Anexo 2: Encuesta al profesorado del IES Profesor Martín Miranda.....	89
Anexo 3: Encuesta al profesorado del IES Teobaldo Power.....	94



<b>Anexo 4: Encuesta al alumnado del IES Profesor Martín Miranda .....</b>	<b>98</b>
<b>Anexo 5: Encuesta al alumnado IES Teobaldo Power .....</b>	<b>106</b>
<b>Anexo 6: Proceso de incorporación de centros al Programa AICLE y Formulario a rellenar para adscribirse al mismo.....</b>	<b>113</b>



## Resumen

El presente análisis tiene como objetivo clarificar la importancia del Programa AICLE, así como esclarecer las fortalezas y debilidades del mismo, a través de la comparación con un Programa lingüístico inspirado en la metodología CLIL, llamado *Sailing on English*. Así pues, el estudio de ambos programas, foco de este análisis, tuvo lugar en los centros de Educación Secundaria Obligatoria: IES Teobaldo Power e IES Profesor Martín Miranda. Con intención de clarificar de descubrir si el funcionamiento del Programa AICLE era óptimo o, por el contrario, si las problemáticas del mismo repercutían negativamente en las aulas españolas, más concretamente, en canarias, se realizaron cuatro encuestas al Profesorado y alumnado de ambos centros, dos al alumnado y dos al profesorado, respectivamente.

En segundo lugar, se buscaba entender si los nuevos Programas idiomáticos, derivados de la modalidad AICLE, deberían ser tenidos en consideración por la Consejería de educación, como una nueva manera de ofrecer, una educación de calidad. Después de analizar los datos obtenidos, se concluye que el Programa AICLE necesita ser mejorado antes de tratar de expandirlo a otros centros españoles y, además, se entiende de forma positiva la aparición de nuevos Programas lingüísticos, ya que podrían suponer una mejora a los ya existentes, dando respuesta a problemas que enfrenta el profesorado y alumnado diariamente en esta metodología. Sin embargo, se estima necesario un análisis más profundo de los hechos, para llegar a conclusiones y soluciones concretas, que ayuden a crear equilibrio entre el contenido a impartir y el uso de la lengua extranjera.

**Palabras clave:** AICLE, Lengua Extranjera, Plurilingüismo, Programa idiomático



## Abstract

The purpose of the subsequent analysis is to clarify the importance of the CLIL methodology, as well as to define its strengths and weaknesses. To do so, a comparison between CLIL methodology and a Linguistic Program inspired by it, named Sailing on English, will be carried out. In fact, this study took place in the Canary Island's high schools: IES Teobaldo Power and IES Professor Martín Miranda. In this way, with the intention of clarifying the differences between these two language programs and to discover if the functioning of the CLIL methodology was optimal or not, four surveys related to the functioning and satisfaction of these approaches were carried out. More specifically, two surveys were focused on the students of both schools, while the other two were delivered to their teachers.

Secondly, it was sought to understand if the new language programs, derived from the CLIL modality, should be taken into consideration by the Spanish Ministry of Education, as a way of offering quality education. After analyzing the data obtained, it is concluded that the CLIL Program needs to be improved before trying to expand it to other Spanish high schools. In addition, the appearance of new linguistic Programs is positively understood since they could suppose an improvement to the existing ones. Thus, responding to problems that teachers and students face daily, regarding this methodology. However, it is considered necessary a deeper analysis of the facts presented in this document, to reach further conclusions, which would help to create a balance between the content taught and the use of the foreign language in the Spanish classrooms.

**Key Words:** CLIL, Foreign language, Plurilingualism, linguistic Program





## Agradecimientos

Este trabajo no hubiera sido posible sin el apoyo de varias personas e instituciones a las que deseo mostrar mi agradecimiento:

En primer lugar, al doctor Alejandro F. López de Vergara Méndez por su labor como tutor durante la que ha demostrado no solo un gran conocimiento, sino también una comprensión y empatía sin las que el trabajo no hubiera sido posible.

Agradezco también a la doctora Juana Herrera Cubas su arduo trabajo, que me ha inspirado para seguir persiguiendo mis metas y su pasión en la enseñanza que, sin duda, ha sabido transmitirme.

Finalmente, a los centros IES «Profesor Martín Miranda» e IES «Teobaldo Power», por su apoyo durante el proceso de observación en investigación de este trabajo.





## 1. Introducción

Habiéndome criado en un entorno bilingüe y, aún más importante, en una isla que depende tanto del turismo como lo es Lanzarote, siempre he creído que los programas de inmersión lingüística eran imprescindibles para el correcto desarrollo del alumnado. Puede que suene categórico, pero la realidad es que incluso los profesores de inglés ven mermadas sus capacidades, al no poder practicar la lengua extranjera todos los días, ergo, si se le niega al alumnado, que tiene un dominio de la lengua bastante inferior, la oportunidad de interactuar con otras lenguas y no se promueve el uso de la competencia plurilingüe, tristemente, el alumnado no prosperará nunca o solo lo hará una fracción muy pequeña del mismo. Por lo tanto, no se puede esperar que el alumnado consiga los objetivos que Europa estipula (Comisión Europea (Secretariat-General, SG) , 2010), si no se desarrollan Programas o, incluso, la mejora de los ya existentes, que busquen ayudar al alumnado a conseguir dichos objetivos.

Cabe destacar que, la primera lengua extranjera y los idiomas en general son agentes de continuo cambio y, siempre se han dicho que están, de alguna manera, “vivas”, demostrando que el uso de los propios hablantes genera cambios que se perpetúan en el tiempo. Creo que ese es un factor importante a la hora de demostrar la importancia de Programas lingüísticos, como es el caso del *Programa de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras*, también conocido como *AICLE*, ya que permite un seguimiento real de la lengua en el momento. Así pues, el presente trabajo intenta analizar las ventajas y desventajas del Programa AICLE, realizando una comparativa con el Programa idiomático propio del IES Profesor Martín Miranda, conocido como *Sailing on English*.

El primer capítulo del presente documento, titulado *Análisis del programa AICLE, su evolución en Canarias y buenas prácticas en España* intenta desentrañar el funcionamiento y metodología AICLE, hablando, en primer lugar, del bilingüismo y plurilingüismo, conceptos que se utilizarán durante el desarrollo del presente trabajo. En segundo lugar, la normativa, las características del profesorado y alumnado adscrito



al Programa AICLE. En tercer lugar, con el modelo de las cuatro Cs<sup>1</sup> y las herramientas As<sup>2</sup>, se expone una de las formas más comunes de programar, de acuerdo con el currículo de esta metodología. Además, se enseña el origen y la evolución del Programa en Canarias, ya que ambos centros, foco de este análisis, están ubicados en el archipiélago canario, más concretamente en la isla de Tenerife. Así pues, en relación con la evolución del Programa AICLE, se subraya la importancia del Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras, PILE (PILE, 2016), Programa de Canarias que busca la mejora del AICLE y que, hoy en día, ya está en funcionamiento. Finalmente, para concluir el capítulo, se explican las buenas y malas praxis referentes al Programa AICLE, en España, tratando de introducir así el segundo capítulo.

En el segundo capítulo “Análisis comparativo de los Programas AICLE y *Sailing on English*, en los centros de educación secundaria obligatoria IES Teobaldo Power y Profesor Martín Miranda” se desarrollan principalmente cuatro epígrafes de interés. Siendo el primero la contextualización de los centros, que intenta establecer unos conocimientos básicos sobre el entorno socio-económico, equipo docente y alumnado de los institutos, que albergan los Programas lingüísticos a analizar.

En segundo lugar, se explica el Programa *Sailing on English*, exponiéndose sus fundamentos y objetivos, así como su proceso de evaluación trimestral, concretamente el primer y último trimestre del curso 2018/2019.

En tercer lugar, se realiza la comparación de los Programas AICLE y *Sailing on English* a través de los datos obtenidos, en las encuestas realizadas al profesorado y alumnado de ambos centros y, para concluir el capítulo, se expone la visión de la autora de este trabajo, dando su opinión y crítica, sobre el Programa AICLE, así como dar respuesta a si merece la pena la implantación del Programa AICLE, en el IES Profesor Martín Miranda, o si sería prudente impulsar otro tipo de Programas lingüísticos.

---

<sup>1</sup> Cuatro Cs: *Content, Communication, Cognition & Culture*, traducidas al español como: *contenido, comunicación, cognición y cultura*.

<sup>2</sup> Herramientas As: *Analyse, Add & Apply or Assure*, traducidas al español como: *Analizar, Añadir y Aplicar o Asegurar*.



Finalmente, y para concluir el este análisis, en el apartado de conclusiones, se hace un resumen de lo explicado durante este proyecto de investigación, con el fin de clarificar y hacer más sencilla la asimilación de los datos aquí expuestos.



## 2. Análisis del programa AICLE, su evolución en Canarias y buenas praxis en España.

### 2.1. Bilingüismo y Plurilingüismo:

Según el Diccionario de la RAE (DRAE), el bilingüismo se define como “*El uso habitual de dos lenguas en una misma región o por una misma persona*” (DRAE, 2014). Sin embargo, este término va mucho más allá del simple manejo de un individuo de dos idiomas. Pamela Knight y Ruth Swanwick (2002) indican que el concepto se refiere a una parte intrínseca del comportamiento humano y, aunque es verdad que hace referencia a aquellas personas que pueden interactuar haciendo uso de dos lenguas, las autoras hacen hincapié en los distintos *grados de profundidad* que se pueden alcanzar. (Knight & Swanwick, 2002)

Los *grados de profundidad* previamente mencionados, son de naturaleza determinante al discernir un hablante nativo de uno que no lo es, dado que Knight y Swanwick (2002) consideran que definir o catalogar a alguien como nativo es difícil, ya que la definición de lo que se considera como hablante nativo, afirman no estar consolidada. Sin embargo, el enfoque del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, en adelante, *MCERL*, (Consejo de Europa, 2001) subsana la visión de ambas autoras catalogando a los usuarios en distintos niveles según su dominio, en lo que denominan como los *seis niveles clásicos*: A1, A2, B1, B2 y C1, C2. Estos niveles, de acuerdo con el *MCERL* (2001), pueden variar dependiendo de la lengua o incluso estar nombrados de manera distinta, ya que “*(...) aunque en la práctica existe un amplio consenso en cuanto a su uso, no es ni mucho menos universal*”. (Consejo de Europa, 2001)

De este modo, es importante saber que el *MCERL* se enfoca principalmente en hacer de los alumnos *agentes sociales*, miembros de una sociedad que no solo está relacionada con la lengua, sino con todo tipo de factores específicos referentes a la misma, como pueden ser el entorno, la cultura, etc. (Consejo de Europa, 2001). De este fenómeno también hablan Knight y Swanwick (2002) que, aunque nos muestran una



visión del bilingüismo bastante clara, también ofrecen referencias al desacuerdo reciente entre lingüistas, que intentaban definir el bilingüismo como un fenómeno aislado. Por su puesto, esto se debe a que no se tenían en cuenta ni la cultura ni el grado de manejo de la lengua. Knight y Swanwick (2002) puntúan así, la necesidad de ver este término como algo enteramente relativo a cada individuo y, por lo tanto, variable según el conocimiento y uso individual de cada uno de los usuarios de la lengua, la forma en la que la alternan su uso y la manera en la que los idiomas que utilizan para comunicarse, influyendo unos sobre otros. En otras palabras, a lo que el marco hace referencia como las competencias, actitudes, destrezas y capacidades de cada individuo. (Consejo de Europa, 2001)

Teniendo en consideración lo hasta ahora mencionado, cabe destacar que, aunque es cierto que el bilingüismo era la meta en las aulas hasta hace poco, según los objetivos marcados por Europa 2020, (Comisión Europea (Secretariat-General, SG) , 2010) la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias (en adelante, *Consejería de Educación*) ha estipulado que es de suma importancia el poder universalizar el aprendizaje en lenguas extranjeras. De esta manera, dejamos de referirnos a bilingüismo para centrarnos en el concepto de plurilingüismo, que viene recogida por el MCERL de la siguiente manera:

(...) el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua, desde el lenguaje familiar hasta el de la sociedad en general, y después hasta las lenguas de otros pueblos (ya sean aprendidas en la escuela o en la universidad, o por experiencia directa), el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2001, pág. 4).

Por lo tanto, lo que realmente marca la diferencia entre el bilingüismo y el plurilingüismo es la competencia intercultural y la capacidad del usuario de poder usar su conocimiento previo, para aprender con más facilidad varios idiomas. La competencia intercultural está definida por el Centro virtual Cervantes como “la



*habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse, adecuada y satisfactoriamente, en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad." (Instituto Cervantes, 1997-2022). En otras palabras, el usuario de la lengua extranjera, además de manejar dos o más lenguas, podrá interactuar adecuadamente en el contexto en el que usa la misma, comprendiendo y actuando en consecuencia. Es decir, pudiendo comunicarse con otros solventando la barrera cultural, en un contexto determinado.*

Esta perspectiva del plurilingüismo, dada por el marco, ha de complementarse con la visión de Uri Ruiz Bikandi que define el plurilingüismo como *"un proceso individual, dinámico y evolutivo, siempre derivado de factores de orden sociopolítico y también personal, que permite la adquisición del conocimiento lingüístico en función de las pautas culturales, de las necesidades de relación y, especialmente, del uso que se haga de ellas"*. (2012, pág. 67) Es decir, el plurilingüismo nace de la necesidad del usuario de comunicarse, ya que vivimos en una sociedad donde múltiples lenguas coexisten y dependerá, siempre, de la ya nombrada competencia intercultural.

Sin embargo, la importancia de este autor radica en la comparación que hace entre el plurilingüismo y el multilingüismo, ya que establece que todas las sociedades son multiculturales independientemente del uso que hagan los usuarios de sus lenguas. (Ruiz Bikandi, 2012) Esto se da, por la ya mencionada, coexistencia de distintos idiomas en la sociedad, independientemente de si el usuario hace uso de las lenguas existentes en dicho contexto o no.

En esta visión, se destaca la posibilidad de que todos los ciudadanos europeos, en cierta medida, son plurilingües, ya que viven en un entorno multilingüe. Siendo el multilingüismo un fenómeno de carácter lingüístico definido por la coexistencia de varias lenguas en un mismo territorio. Además, Beacco y Byram (2008, pág. 7) afirman que dichos usuarios plurilingües no tienen por qué tener un manejo de muchas lenguas a un nivel alto, sino que la importancia de este hecho está en la posibilidad que ostentan los usuarios de emplear más de una lengua, así sea a distintos niveles. Es decir, lo





significativo de este hecho es que puedan comunicarse haciendo uso de distintos idiomas sin importar el grado de dominio de estas.

Todo esto, se relaciona con lo dicho por Uri Ruiz Bikandi que menciona en su artículo, *El plurilingüismo visto desde los documentos europeos; Una mirada crítica*, que el objetivo último de la educación plurilingüe es adquirir, consecuentemente, la *competencia plurilingüe*. (2012, pág. 73) Se entiende, de esta manera, que el objetivo último de educación plurilingüe es la capacidad del usuario de poner en práctica las distintas lenguas que conoce, para realizar el proceso de comunicación y ser un agente social, capaz de interactuar satisfactoriamente con otros usuarios de la lengua en un contexto multilingüe. Siguiendo con lo hasta aquí expuesto, hay que tener en cuenta que los objetivos del MCERL no son otra cosa que un medio para conseguir un aprendizaje de segundas y terceras lenguas, así como una educación plurilingüe e intercultural de calidad. Entre los propósitos del MCERL destacan los siguientes:

Propiciar y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de distintos países, una base sólida para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a los alumnos, a los profesores, a los diseñadores de cursos, a las instituciones examinadoras y a los administradores educativos a situar y a coordinar sus esfuerzos. (Consejo de Europa, 2001, pág. 5)

Razón por la que programas como el AICLE, motivo de este trabajo, o el Erasmus+ han sido implementados en el ámbito de la Educación, para dar cabida al plurilingüismo en la sociedad desde el inicio de la formación.

## **2.2. AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) / CLIL (Content Language Integrated Learning)**

Cada vez es más difícil ignorar la importancia del plurilingüismo, especialmente en regiones como Canarias donde el turismo es una de las mayores fuentes de ingresos. Como vimos en el apartado anterior, la Consejería de Educación, así como el MCERL tienen entre sus objetivos desarrollar un aprendizaje integrado, que se mantenga a lo largo de la vida y que incluya fundamentalmente la competencia intercultural y



plurilingüe. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020, pág. 4) Es por esto, que programas como el AICLE, el Porfolio Europeo de las Lenguas, el eTwinning o el programa Erasmus+ se han implementado en el ámbito de la Educación.

Así pues, el programa AICLE, Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas o CLIL, en inglés, es un programa educativo que busca la enseñanza de contenidos utilizando la lengua extranjera, diferente a la primera lengua de los estudiantes, cuya intención es no solo adquirir los contenidos necesarios para superar las asignaturas estudiadas, sino la adquisición de la lengua extranjera al mismo tiempo que se desarrollan los contenidos de la asignatura. Es decir, fomentar el plurilingüismo al mismo tiempo que se imparten los contenidos curriculares establecidos por la consejería de educación.

Los aspectos fundamentales del programa son mayoritariamente cuatro. En primer lugar, la lengua extranjera generalmente utilizada en este programa es el inglés, ya que se considera la *lingua franca* por excelencia, pero se pueden incluir al programa otras opciones como son: el alemán, francés, portugués o el italiano. En segundo lugar, el programa suele ponerse en marcha una vez los estudiantes ya han adquirido cierto nivel de conocimientos, tanto en la lengua extranjera como referente al contenido a impartir, ya que de otro modo el intentar enseñar contenidos usando un medio de comunicación extraño para el alumnado sería ciertamente imposible. Además, este programa suele impartirse en asignaturas denominadas “*de contenido*”, siempre excluyendo las asignaturas de Lengua Castellana y Literatura y Religión de las opciones a incluir en el programa. Todo esto supondrá, consecuentemente, un aumento, en teoría favorable, de las horas de inmersión lingüística para el alumnado. Finalmente, como cuarto punto, se tendrá como prioridad el “*principio de continuidad en las áreas o materias AICLE a lo largo de los diferentes niveles y etapas educativas, de forma que el alumnado pueda avanzar ininterrumpidamente en la adquisición de los contenidos propios de estas áreas o materias*” (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020, pág. 6). Es decir, con este programa se busca que, de forma paulatina, los estudiantes puedan desarrollar las competencias lingüística, plurilingüe e intercultural al mismo tiempo que aprenden y desarrollan los contenidos de la



asignatura. De esta manera, los alumnos curso tras curso aumentarán su conocimiento lingüístico, su léxico y dominio de la lengua extranjera, a la par que el contenido específico de las asignaturas que cursan.

Por otro lado, cabe destacar, tal y como establecen Christiane Dalton-Puffer y Ute Smit (2013), la gran acogida y éxito del programa, así como algunos de sus logros. De este modo Dalton-Puffer y Smit aseguran que el rápido crecimiento del programa AICLE y su popularidad se deben al impacto que ha tenido mundialmente, ya que es innegable que dicho Programa ha contribuido enormemente a la mejora del aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito institucional. Este programa, dicen Dalton-Puffer y Smit, ha supuesto una mejora en otros ámbitos, como son: la mejora de aprendizaje de contenidos, un enfoque cultural más extenso, mejoras cognitivas en el alumnado, mejora de la autonomía y la motivación entre otros. (Dalton-Puffer & Smit, 2013). Esto se corrobora con lo expuesto en la ya citada resolución número 614 del 29 de junio del 2020, (Gobierno de Canarias, pág. 9) donde se exhibe que la metodología empleada busca que “el alumno sea agente de su propio aprendizaje y desarrolle las competencias de manera comprensiva y significativa, actuando el profesorado como guía o facilitador del proceso educativo”. Es decir, que el alumnado sea responsable de su proceso y que se busque la asimilación de conocimientos a largo plazo a través de la figura del docente.

Es por todo esto, tal y como dicen Frigols y Marsh (2014) en el Informe de evaluación externa; programa CLIL de la Consejería de Educación, Universidades y Sostenibilidad de Canarias, en adelante, *Consejería de Educación*, que dos de los factores a tener en consideración sobre el programa son la transversalidad y la edad en la que los alumnos comienzan a aprender la segunda lengua, así como a aprender a través de ella. Así pues, la edad es un factor de suma importancia para el programa CLIL, ya que cuanto antes se comience a aprender la lengua, mayor índice de éxito se tendrá posteriormente en la educación secundaria obligatoria. Pero sin duda, una de las características más positivas de este programa es su gran transversalidad. Después de todo, el inglés no es más que una herramienta para comunicarse con otros, es por esto por lo que tiene una gran capacidad adaptativa a la hora de impartir otras asignaturas,



ya que no deja de ser un canal a través del cual transmitir información. De esta manera, Frigols y Marsh postulan lo siguiente:

Los temarios interdisciplinares invitan a una estrecha colaboración docente mediante la que el profesorado de diferentes asignaturas comparte la carga de una dimensión determinada (por ejemplo, estilos de vida saludables), y ayudan a reforzar el concepto de que no es solo inglés lo que se está integrando en el plan de estudios, sino también contenidos de otras materias. (Informe de evaluación externa: Programa CLIL de la Consejería de educación, universidades y sostenibilidad de Canarias., 2014, pág. 19)

De esta manera, cada profesor puede impartir su contenido y se pueden realizar proyectos entre distintas asignaturas, usando el inglés como medio de comunicación. En consecuencia, el alumnado, no solo mejorará la competencia lingüística, sino que ampliará su campo de conocimientos, aprendiendo para ser un agente social.

### **2.3. Normativa, Profesorado y Alumnado**

Según la resolución número 693 del 2022, el programa AICLE tiene como metas fundamentales:

“la mejora del proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras y de la competencia comunicativa del alumnado, la impartición de áreas o materias no lingüísticas en el idioma extranjero objeto del mismo, el incremento de las horas de inmersión en el idioma, así como contribuir al desarrollo de las demás competencias del alumnado.” (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 4)

Por lo tanto, el aprendizaje integrado de lenguas extranjeras no es más que una vía para asegurar el plurilingüismo y la participación del alumnado como un agente social, capaz de interactuar en distintos contextos. En este sentido, se busca dar continuidad al aprendizaje de lenguas en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, a través de la participación tanto de las familias como del centro educativo relacionado con el Programa AICLE y, según La Ley Canaria de Educación 6/2014 del 25 de julio, se establece que:



[El] Gobierno de Canarias promoverá la elaboración de planes que potencien el aprendizaje de idiomas en todas las enseñanzas, promoviendo la integración del contenido de cada una de ellas con el idioma correspondiente. El objetivo de estos planes será mejorar las competencias lingüísticas de la población canaria en la lengua materna y, a la vez, dotarla de competencias plurilingües y pluriculturales. (BOC número 152, del 7 de agosto de 2014, pág. 20)

Es por tanto una solución lógica la implantación de programas educativos como el Erasmus+ o el AICLE, que favorecen en gran medida la integración de los contenidos en un idioma extranjero, favoreciendo notablemente el plurilingüismo y la multiculturalidad entre el alumnado. De acuerdo con la resolución 693 del 2022 el programa AICLE se divide en modalidades según la etapa. En este sentido, se recoge que los centros de educación Infantil y Primaria están organizadas en “modalidades” A, B, C y D, dependiendo de su “grado de inmersión” o el número de asignaturas no lingüísticas, que se imparten en la lengua extranjera. En consecuencia, la modalidad A pertenece a aquellos centros que tienen en su haber el certificado de compromiso del Claustro y el acuerdo del consejo escolar en cuanto a la participación en el Programa, pero que por desgracia no cuentan con los recursos necesarios para implementar la modalidad AICLE. En segundo lugar, la modalidad B, es aquel que recoge los centros que participan del Programa impartiendo dos o más áreas en todas sus sesiones siguiendo el modelo AICLE. Siguiendo esta línea, la modalidad C es aquella en la que los centros imparten dos o más áreas en inglés, a todos los niveles y en todos los grupos de la Educación Primaria, siguiendo el AICLE. Finalmente, la modalidad D en estas etapas, está pensada para el segundo ciclo de educación infantil, con un mínimo de cinco horas semanales repartidas en la semana o en la etapa de primaria en tres o más áreas siguiendo el modelo AICLE, de manera que estas tres áreas estén implantadas a todos los niveles y grupos en todas sus sesiones. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 7)

De igual manera, en la etapa de educación secundaria y bachillerato los centros pertenecientes a estas etapas estarán categorizados según su grado de inmersión teniendo en cuenta la lengua extranjera elegida por el centro y, aquellos que cuenten



con más de un idioma relacionado con el programa estarán categorizados según el idioma con mayor grado de inmersión. Al igual que en la etapa anterior las modalidades son cuatro: A, B, C y D. Siendo la modalidad A pertenece a aquellos centros que tienen en su haber el certificado de compromiso del Claustro y el acuerdo del consejo escolar en cuanto a la participación en el Programa, pero que por desgracia no cuentan con los recursos necesarios para implementar la modalidad AICLE.

La modalidad B está enfocada a aquellos centros que imparten solo una materia, en todas sus sesiones, siguiendo el Programa mientras que la modalidad C es aquella en la que se imparten dos materias en todos los niveles, en todas sus sesiones y en todos los grupos de la ESO. Finalmente, la modalidad D recoge aquellos centros que imparten tres o más materias en la modalidad AICLE en todos los niveles, en todas las sesiones y en todos los grupos de la ESO. Así pues, la normativa contempla que todos los centros que impartan la modalidad D en esta etapa Educativa y que impartan el programa Bachibac *“quedarán directamente adscritos a esta modalidad”* y, que *“Los Centros de Educación Obligatoria deberán cumplir los requisitos de ambas etapas para poder acceder a esta modalidad.”* (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 7)

Además, los idiomas autorizados para impartir el Programa AICLE en los centros públicos de la comunidad Autónoma de Canarias son: inglés, para las etapas de educación Infantil y Primaria, mientras que en Secundaria son: inglés, francés y alemán. Así pues, el programa AICLE se contempla en la normativa de forma que de ofrecer varios idiomas se ha de realizar el papeleo pertinente de forma aislada, para cada idioma propuesto. Así pues, la normativa también contempla que tanto el proyecto educativo y la programación general anual de los centros ha de ser elaborada y mostrar la implicación del claustro. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 5)

Según la normativa el claustro es responsable de gestionar y optimizar los recursos con los que cuentan, estableciendo los horarios y la secuenciación de materias no lingüísticas implicadas en el programa para conseguir el mayor rendimiento posible,



reflejaran en la programación los criterios y decisiones pedagógicas relacionadas con las materias de áreas no lingüísticas. Además, en el plan de comunicación lingüística el claustro desarrollará la aportación del programa AICLE de acuerdo con la competencia lingüística y adoptarán aquellas decisiones cuyo objetivo último sea la de establecer la coherencia pedagógica entre las materias no lingüísticas y no lingüísticas del centro. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 5)

Dado que uno de los estamentos del programa es la continuidad de los alumnos la normativa contempla que los centros evolucionaran dependiendo del nivel de los alumnos, siempre cubriendo los niveles más bajos antes de comenzar la implantación en los niveles posteriores. Además, de la misma manera, para asegurar la continuidad, primaria juega un papel fundamental en dicha continuidad, ya que se espera que los alumnos desarrollen las bases de la lengua durante esta etapa y continuar, de esta manera, en los niveles superiores. En relación con lo previamente expuesto, la normativa explicita que en secundaria la continuidad deberá asegurarse a través de la implantación del programa a todos los niveles de la etapa. De esta manera, se deberán aumentar las horas AICLE, adaptándose siempre a los recursos disponibles en el centro. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 5)

Otro aspecto relativo a los aspectos técnicos de la modalidad AICLE es que la adjudicación de grupos relativos al programa se ejecutara a través del equipo directivo de cada centro, con el fin de garantizar el aprovechamiento de los recursos del centro. Así pues, se establecerán las medidas metodológicas y organizativas que introduzcan de manera satisfactoria la incorporación del alumnado al programa, ayudándolo en su adaptación, teniendo en especial consideración la diversidad del aula de los alumnos participantes y su evaluación en cada materia.

La normativa también contempla a los centros educativos como un agente de gran importancia en el programa. De esta manera, “priorizaran su participación en proyectos educativos transnacionales” resolución número 693 del 2022, Tomo: 1 - Libro: 583. Pág. 6). Es decir, intentarán participar de programas tales como el Programa Erasmus+ o el eTwinning, favoreciendo así la movilidad tanto de alumnado como de



profesorado, facilitando el aprendizaje lingüístico en un contexto real, enriquecedor y experiencial relacionados con el Programa AICLE (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 6)

Los centros educativos también son responsables de la posible participación de las familias, ya que deben promover y facilitar la posibilidad a través de reuniones informativas, así como mantener cierta coordinación con el AMPA para promover la oferta de actividades extraescolares relacionadas con las lenguas extranjeras que sirvan de apoyo al Programa y la inmersión de los alumnos y, finalmente, en la medida de lo posible el centro deberá establecer medidas que faciliten la convergencia de otros programas como: el Programa estEla, Programa STEAM y con la Red INNOVas, con el AICLE. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 6)

En cuanto al profesorado el programa AICLE debemos tener en cuenta, por un lado, la figura del coordinador y, en segundo lugar, la figura del docente AICLE como tal. Comenzando con la figura del coordinador, es importante señalar que cada centro contará únicamente con coordinador del programa, independientemente del número de lenguas afiliadas al mismo. Este coordinador debe ser elegido por el equipo directivo del centro y será preferiblemente un profesor de la lengua extranjera dominante, afiliada al Programa CLIL, que tenga los siguientes méritos: “Formación y experiencia en la modalidad AICLE”, “capacidad para liderar el trabajo en equipo” y “la capacidad para planificar y coordinar proyectos de aprendizaje y actividades de interés para el alumnado” (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 13)

Entre las labores del coordinador de acuerdo con la resolución ya citada se encuentra coordinar, obviamente, al profesorado que participa en el programa, sirviendo de apoyo a la hora de gestionar o programar sus clases, elaborar un plan de acogida para aquellos profesores que se acaban o que van a incorporarse al Programa, monitorear las funciones de el o los auxiliares de conversación y asistir al CCP cuando sea necesario, con el fin de informar sobre los avances del programa en el centro, asistir a las reuniones de coordinación y seguimiento de la DGOIC, dirigir la elaboración del





profesorado de la memoria de seguimiento, anual, del programa añadiendo a dicho documento las consecuentes propuestas de mejora dado los datos obtenidos. Por ende, se espera que el coordinador del programa en dicho centro participe y lidere el seguimiento y evaluación del Programa. Así pues, de la figura del coordinador también se espera que fomente y asegure el uso de la lengua extranjera, de todos los participantes, en las sesiones de coordinación y, finalmente, que fomente y favorezca las buenas praxis del programa dentro del centro, así como su posterior evolución. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 12)

En segundo lugar, hay que mencionar e las características del profesorado AICLE según la normativa. En este sentido, se establece que pueden formar parte del Programa AICLE los profesores de áreas no lingüísticas, como lingüísticas, siempre que los últimos sean de la lengua extranjera protagonista del programa, o no lingüísticas que acrediten al menos un B2 de competencia comunicativa según los criterios del MCERL. Entre las funciones de este sector del profesorado están, lógicamente, el impartir la materia en la lengua extranjera adscrita al programa y usar dicho idioma en contextos no solo académicos, sino también en contextos cotidianos, con el fin último de proporcionar una inmersión lingüística de calidad para el alumnado. Además, al igual que con la figura de coordinación, el profesorado deberá usar la lengua extranjera durante las sesiones de coordinación con sus iguales, así como participar en la consecuente evaluación del programa de acuerdo con lo establecido con la DGOIC, colaborar en el diseño y desarrollo de las pruebas de certificación lingüística del alumnado, cuando sea necesario. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 13) Para finalizar, la normativa recoge el proceso de evaluación del programa, así como los compromisos que, se supone, siguen tanto el profesorado como los respectivos centros adscritos al AICLE.

Comenzando con los compromisos de la Administración Educativa , es importante señalar que se comprometen a: ofrecer formación para el profesorado relacionado con el Programa AICLE, impulsarán metodologías que mejore y beneficie el desarrollo del Programa AICLE, para conseguir trabajo de equipo eficaz entre el profesorado y el centro y, finalmente, la Administración educativa se compromete a



realizar pruebas de certificación al profesorado CLIL, para ayudar, no solo a tener un profesorado cualificado para la correcta realización y desarrollo del Programa, sino para ayudar a los participantes a crecer laboralmente. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 10)

Para concluir con este apartado, es importante recalcar el funcionamiento de la evaluación del AICLE. En este sentido y según la resolución número 693 de 2022, la DGOIC se encargará de llevar un seguimiento de los centros pertenecientes al Programa de acuerdo con los datos de las memorias llevadas a cabo por cada coordinador AICLE. En segundo lugar, la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa, también conocida como ACCUEE, colaborará con la DGOIC para diseñar un plan común de objetivos a cumplir respecto al programa. Se espera que de este informe se extraigan ciertas conclusiones que ayudaran a evaluar mejor a los centros y conseguir de esta manera una mayor implicación en el Programa.

En tercer lugar, la evaluación no debe entenderse bajo ningún concepto como un hecho aislado que tiene lugar en un momento puntual, sino que se espera que sea un “proceso continuo” que tendrá en cuenta los avances de cada centro respecto al Programa y en el que señalaran propuestas de mejora y, para concluir, se estipula que para realizarse la evaluación del programa la comunidad educativa de los centros deberá estar dispuesta a colaborar y participar en la elaboración de los informes y, la consecuente, entrega de información que ayudará positivamente a solucionar los posibles problemas o simplemente mejorar el programa en cada centro. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022, pág. 11)

## **2.4. Currículo AICLE: Modelo de las 4cs y las Herramientas**

### **As**

Para llevar a término el Programa AICLE de forma óptima, se pueden seguir una gran variedad de modelos que constituyen la guía fundamental del docente para el correcto desarrollo de las clases. Sin embargo, el modelo curricular de las “cuatro Cs”, es el más aceptado por la comunidad educativa, ya que permite una planificación



completa y rápida de las clases. En este sentido, el arquetipo previamente mencionado se basa en la idea de implementar cuatro principios básicos que son los siguientes: *Content, Communication, Cognition* y *Culture*, que se podrían traducir como: contenido, comunicación, cognición y cultura.

Según Do Coyle (CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective., 2005) estos cuatro estamentos, en los que se fundamenta el programa, tienen funciones determinadas. En este sentido, el contenido es el “*corazón*” del proceso de aprendizaje, ya que se trata del tema de estudio del alumnado, que se tratará en las aulas. En segundo lugar, la comunicación es la fórmula a través de la cual se transmite el conocimiento y va, de acuerdo con Do Coyle, “*más allá de la gramática*”. De esta manera, aunque los alumnos deban aprender también el idioma en el que se imparten las clases, el objetivo de esta segunda característica es usar el lenguaje no solo para comunicarnos, sino para aprender. (Coyle, 2005, pág. 4)

En tercer lugar, la cognición se refiere al hecho de que para que el programa AICLE tenga éxito como tal, se debe crear sesiones que estimulen al alumno y que capten su atención para, más adelante, según se aprende, se aumente paulatinamente la dificultad, ayudando al alumno a crear su propio proceso de aprendizaje, construyendo y asimilando los contenidos a través del idioma extranjero elegido, que en la mayoría de los casos es el inglés. De acuerdo con las opiniones de Doyle, la taxonomía de Bloom es, en este sentido, una herramienta útil para desarrollar el pensamiento crítico y el programa AICLE, ya que se ajusta perfectamente a sus dinámicas del programa.

Según Coyle, la taxonomía de Bloom se puede usar de forma significativa en el programa AICLE como una “*checklist*” para comprobar la evolución del alumnado (Coyle, 2005, pág. 4), ya que, como subraya Andrew Churches en su artículo la *Taxonomía de Bloom para la era digital* (2009), esta taxonomía es un método excelente para evaluar metas de aprendizaje, ya que:

Categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos. Su taxonomía sigue el proceso del pensamiento. Es sencillo; usted no puede entender un concepto si primero no lo recuerda y de manera similar, usted no puede aplicar conocimientos y conceptos si no



los entiende. Categoriza y ordena habilidades de pensamiento y objetivos. Su taxonomía sigue el proceso del pensamiento. Es sencillo; usted no puede entender un concepto si primero no lo recuerda y de manera similar, usted no puede aplicar conocimientos y conceptos si no los entiende. (Churches, 2009 , pág. 29)

En sentido, al catalogar el aprendizaje aprendido en organigramas simples es fácil entender lo que el alumno ha somatizado y adquirido al procesar el conocimiento de manera más eficiente. Además, ya que el Programa AICLE carece de una evaluación concreta que se aplique a la práctica, la Taxonomía de Bloom es un recurso útil, para asegurar que el alumnado ha alcanzado las metas que el profesorado ha establecido.

Finalmente, cultura se refiere al hecho fundamental de adquirir los conocimientos a través de una lengua extranjera, ya que, en este sentido, se promueve la tolerancia y la comprensión. A través de la cultura logramos entender aspectos típicos de la lengua que conllevan adquirir nuevos puntos de vista y, por tanto, desarrollar una visión más amplia del mundo multicultural en el que nos encontramos. Es por esto por lo que al utilizar la lengua extranjera es lógico que adquiramos no solo conocimiento lingüístico de la misma, que nos ayuda a adquirir conocimientos teóricos, en el caso de la metodología CLIL, sino que somaticemos e interioricemos, de alguna manera, una visión de la cultura más internacional (Coyle, 2005, pág. 4)

Sin embargo, Coyle examina el currículo de las cuatro Cs desde el uso de las herramientas catalogadas como las “tres As” que, según él, pueden ser utilizadas para programar las clases de la metodología AICLE de forma sencilla y estructural, creando una diferencia sustancial en cuanto a la programación de las clases AICLE. Estas herramientas son “*Analyse*”, “*add*” y “*Apply or Assure*”, que de aquí en adelante mencionare como analizar, añadir y aplicar, en ese orden. (CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective., 2005, pág. 5)

En primer lugar, la herramienta de *analizar*, como una de las 3As, está pensada como una forma de contextualizar el lenguaje necesario para desarrollar la clase. En este sentido, se utiliza esta herramienta para elegir el lenguaje adecuado para enseñar la terminología básica, frases y gramática necesarias para transmitir el conocimiento, no



en el sentido de traducir, sino como una manera de elegir la lengua necesaria para desarrollar el contenido a impartir, de forma que los alumnos lo entiendan, asimilando y añadiéndolo a sus propios esquemas mentales. (Coyle, 2005, pág. 4)

En segundo lugar, la herramienta de añadir está pensada para que el alumno se sienta cómodo en el entorno AICLE. De esta manera, se provee al alumno con estrategias diversas para poder adentrarse y trabajar en este contexto de forma que escale en conocimientos y dificultad de forma gradual, haciendo al profesor partícipe del aprendizaje de los alumnos, a través de la creación de recursos para apoyar al alumnado. De esta manera, se espera que los alumnos maximicen su potencial en el contexto AICLE. (Coyle, 2005, pág. 4)

En tercer y último lugar, la herramienta de aplicar está basada en la premisa de que las lenguas emergen en contextos determinados y que el aprendizaje se desarrolla en espacios cognitivos y culturales diversos. Así pues, solo cuando los alumnos aprenden a expandir sus miras pueden aprender de verdad en el contexto CLIL y desarrollen un pensamiento crítico. Finalmente, cabe destacar que según Coyle estas herramientas están pensadas para ser utilizadas, no desde una visión de la enseñanza lingüística de las lenguas en el programa CLIL, sino desde un punto de vista pragmático. Es decir, se usan para mejorar la comprensión de conceptos y, sobre todo, buscan la asimilación de los contenidos. Aun así, puntúa Coyle, en múltiples ocasiones es necesario un énfasis exhaustivo de la gramática, dejando tristemente, los contenidos a un lado y es aquí donde la figura del profesor es fundamental. (CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective., 2005, pág. 5).

## **2.5. Origen y Evolución del Programa AICLE en Canarias**

Tal y como explican Muñoz y Navés (2007) en el capítulo *Spain* (2007) en la obra de Marsh, (Muñoz & Navés, 2007) David & Wolff, Dieter, sobre el CLIL, el primero de estos programas se originó en 1996 en un acuerdo entre el Ministerio de Educación Cultura y Deportes español y el British Council. Este proyecto conocido como *The Bilingual and Bicultural Project* tenía como objetivo impartir clases de inglés, en las



escuelas españolas, y darles la oportunidad a los estudiantes españoles de seguir un currículo bilingüe. Desde entonces el número de estudiantes y escuelas afiliadas a este tipo de programas ha crecido exponencialmente. Pero es en el año 2003, según una de las resoluciones del Gobierno de Canarias, cuando la comisión europea adopta un plan conjunto que buscaba fomentar el aprendizaje de idiomas. Se propuso así, la incorporación en Europa de una nueva metodología que promovió de forma significativa el aprendizaje de idiomas y diversidad lingüística. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)

Según Carme Muñoz y Teresa Navés (CLIL in Spain, 2007) la comunidad de Madrid estableció completamente, sin la ayuda del British Council, su programa CLIL en 2004. A este programa se le añadieron 26 nuevas escuelas a las 13 que ya eran partícipes consolidados del *Bilingual and Bicultural Project*. De esta manera, para el curso 2005-2006 habrían sumado otras 54 escuelas que pasaban a formar parte del programa. Sin embargo, mientras que comunidades como Madrid ya tenían en marcha el proyecto AICLE, Canarias no se inició en este hasta el curso 2004-2005. Estos primeros pasos se dieron como un *proyecto experimental* al que denominaron *Aprendizaje Activo de Lenguas Extranjeras*. Este proyecto tan solo se dio en nueve centros públicos de educación infantil y primaria de toda Canarias.

No obstante, tal y como continua la resolución número 614 del 29 junio de 2020, en el siguiente curso escolar (2005-2006) el programa continuó avalado por la resolución del 7 de junio de 2005, donde se introducen los "*Proyectos de Secciones Bilingües para la enseñanza de áreas no lingüísticas en inglés* en centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Canarias" (Gobierno de Canarias, pág. 1) donde se escogen finalmente a doce institutos de educación secundaria para participar del proyecto.

En el siguiente curso escolar, 2006-2007 la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias propuso "*impartir otras áreas en inglés*" para lograr un mayor rendimiento del idioma en los estudiantes partícipes del programa. Es aquí donde se comienzan a implementar la competencia intercultural y plurilingüe, ya que se esperaba de los



alumnos no solo aprender a dominar la lengua extranjera y comunicarse con ella, sino a relacionarse con ciudadanos de otros países a través de la mejora de la competencia lingüística.

Según la resolución 614 de junio de 2020, es en este momento cuando se añaden ocho centros de primaria y ocho de educación secundaria a los ya existentes dentro del proyecto secciones bilingües. Con este proyecto se intentaba alcanzar una serie de objetivos, entre ellos: mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje del inglés, cambiar la metodología a una más innovadora, combinando áreas lingüísticas y no lingüísticas, mejorar la competencia comunicativa a través de un currículo bilingüe que propiciase el aprendizaje de áreas no lingüísticas, usando la lengua extranjera, inducir al trabajo cooperativo entre los distintos departamentos del centro y fomentar la creación de materiales que hicieran factible la adaptación del currículo a las áreas no lingüísticas. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)

Posteriormente, en el curso 2007-2008, se crea un convenio entre La comunidad autónoma de Canarias y el Ministerio de Educación y Ciencia en el que se desarrolla un nuevo programa orientado a las lenguas extranjeras. Bajo las siglas PALE o Programa de Apoyo a la enseñanza de Lenguas Extranjeras, este programa tenía como objetivo cofinanciar las medidas que se mantendrían con la llegada del AICLE, como son la formación del profesorado que participaba en el Proyecto de Secciones Bilingües. Tal y como establece la resolución 614 de junio de 2020, estas medidas para formar profesorado de inglés o que en su defecto imparta áreas no lingüísticas, es decisivo para el correcto desarrollo del programa (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)

Las medidas de formación se basaron principalmente en dos modalidades distintas: una formación inicial y una formación continua. En la primera se impartían cursos de competencia lingüística mientras que en la segunda modalidad había varias opciones como estancias formativas en el extranjero durante el curso escolar o intercambios con otros profesores. Cabe destacar que en las resoluciones de este curso se nombra, por primera vez, el acrónimo CLIL. Sin embargo, no es hasta el curso 2008-



2009 en el que se consolida el programa AICLE como tal. En este curso escolar se refuerza el papel activo de los equipos directivos en los centros, se determina la continuidad del profesorado, se amplía el horario de estos y por primera vez se establece la figura del coordinador, responsable del funcionamiento del programa. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)

En el siguiente curso, 2009-10 el programa AICLE evoluciona y el número de centros que participan del programa crece sustancialmente alcanzando los 169 en total, de los cuales forman parte tantos privados como concertados. Es en este curso escolar cuando se nombra el programa por primera vez por el acrónimo CLIL, renombrado el programa. Se elabora tanto el perfil del profesorado CLIL como el procedimiento por el cual han de involucrarse las familias de los alumnos. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)

Así pues, se incluyen otras novedades en el programa como son que el “profesorado de materias no lingüísticas con el perfil adecuado pueden proponer materias no lingüísticas que, en ocasión de vacante, podrían ser cubiertas por profesorado con perfil CLIL-AICLE” y, por primera vez desde el comienzo del programa se habla del proceso de seguimiento de este. Es decir, por primera vez se busca evaluar y ver los puntos desfavorables, a mejorar el programa, con la intención de subsanarlos y lograr una mejora real de la metodología y el proceso de enseñanza- aprendizaje en la lengua extranjera. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)

Siguiendo esta línea, en el curso 2010-2011 se introducen algunos aspectos a destacar sobre el programa AICLE y es que: se incorporan 16 institutos al programa, aparece la figura de los auxiliares de conversación, el profesorado cuenta con nuevos métodos formativos al incluirse la formación en entornos virtuales y se incorpora el programa AICLE a centros de formación profesional, exigiéndole al alumnado un B2 en inglés de acuerdo con el MCERL. Finalmente, en los cursos 2011-2012 y 2012-2013 en adelante, hay pocas modificaciones que sean relevantes más que la desaparición de la figura de los auxiliares de conversación, decisión que en mi humilde opinión es más que desacertada. (Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583, del 29 de junio de 2020)





## 2.6. Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras (PILE)

Tal y como se ha nombrado con anterioridad, Canarias, dada su localización geográfica, es un lugar de encuentro de múltiples idiomas y, como consecuencia de ello, se han creado diferentes programas referentes a las lenguas extranjeras. Derivado del programa AICLE, se ha creado un nuevo proyecto en relación con este campo: El PILE. Este programa conocido por el acrónimo PILE o Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras, es una iniciativa del Gobierno de Canarias que comenzó su desarrollo, en 2004 a través de la Consejería de Educación de la comunidad que busca seguir con la metodología AICLE, añadiendo mejoras en su normativa, currículo y métodos de implantación.

En consiguiente y como respuesta a las necesidades del archipiélago, el plan PILE tiene como objetivo último el desarrollo competencial del alumnado en lenguas extranjeras, contemplando siempre la continuidad de los centros que ya eran partícipes de algún programa lingüístico, como puede ser el AICLE, además de la implementación de nuevas medidas que sirvan a los propósitos mencionados. Así pues, este proyecto tiene validez a todos los niveles de la educación pública, desde primaria hasta Formación profesional o Escuela Oficial de Idiomas.

Aunque comenzó su desarrollo en 2004, el programa tiene un periodo de vigencia que abarca desde el curso escolar 2016-2017, donde se comenzó la implantación con 14 centros piloto, hasta el curso 2037-2038 donde se espera la “implantación total del modelo bilingüe en todos los niveles de la Educación Obligatoria, de la Educación pública.” El plan PILE cuenta con dos estrategias fundamentales encauzadas a conseguir los objetivos anteriormente descritos. La primera se entiende como “el establecimiento mecanismos y medidas que permitan la mejora de la competencia comunicativa por parte de los agentes educativos y el desarrollo de modelos plurilingües en los centros, facilitando la impartición de materias del currículo en lenguas extranjeras”. En segundo lugar, la capacidad de acreditar la competencia de idiomas según los niveles estipulados por el MCERL mediante certificaciones oficiales, tanto del equipo docente como de los alumnos.



De esta manera, con estas líneas estratégicas el PILE intenta fomentar la competencia plurilingüe a través de todas las lenguas presentes en el sistema educativo. Así pues, se espera poder incrementar la tasa de empleabilidad en Canarias y dar respuesta a las necesidades del mercado laboral, ya que los principios que fundamentan el plan así lo permiten. (PILE, 2016, pág. 3). En este sentido la *calidad, inclusividad, simplificación y generalización* son una parte intrínseca del programa, características que “*buscan adquisición competencial en lenguas extranjeras del alumnado*”, el desarrollo de tácticas para implementar actuaciones que den respuestas a sus necesidades, la simplificación de los modelos organizativos de los centros para conseguir un que permita la implantación y funcionamiento de la metodología AICLE, dentro del desarrollo curricular de las diferentes etapas educativas” y, finalmente, propiciar el desarrollo metodológico y de organización de los centros educativos, las propuestas de formación, y las actividades propuestas como parte del desarrollo de este plan, para atender a características propias de esta comunidad autónoma. (PILE, 2016, pág. 18)

En otro orden de acontecimientos la implantación del plan está dividido en tres fases diferentes. Una primera fase que ya tuvo lugar en el curso 2016-2017, donde se comenzó con: “(...) Pilotaje del PILE en 14 centros de Educación Infantil y Primaria de todas las islas. La selección de estos centros se basa en la posibilidad de sus plantillas para transformar plazas de primaria en plazas de inglés. De esta manera, se estipula que uno de los principios del plan es impartir un tercio del currículo en inglés al principio de la implantación y un cuarenta por ciento al finalizar el plan. (PILE, 2016, pág. 8)

En la segunda fase, que es la que nos encontramos actualmente, se intentará aumentar progresivamente el número de auxiliares de conversación “*dentro de la red de centros bilingües*”, que acompañarán a los alumnos en infantil y los dos primeros cursos de primaria, durante el setenta por ciento del tiempo. Sin embargo, se espera que se a medida que asciendan en su formación disminuyan las horas en las que este recurso este a su disposición. No obstante, se intentará que el cuarenta por ciento de las sesiones, se cuente con este recurso. En este sentido, también se desarrollará un plan de formación para que esté capacitado para “impartir la metodología AICLE” (PILE, 2016, pág. 8)



Finalmente, para terminar con la implantación, la tercera y última fase continúa con las líneas de la fase anterior. Por lo tanto, se traslada a Secundaria lo que anteriormente se había llevado a primaria e infantil, para garantizar así “la continuidad del alumnado”. De esta manera, “En el curso 2037-2038, todos los centros públicos de Canarias, en todos sus niveles impartirán, como mínimo, el 40% de su currículo en lengua inglesa en las etapas de Educación Infantil y en Educación Primaria; y el 30% en ESO.” (PILE, 2016, pág. 9)

## **2.7. Buenas y Malas Praxis en España**

### **2.7.1. Buenas praxis.**

Hasta ahora se han visto en el presente trabajo todos los componentes que han tenido o tienen que ver con el Programa AICLE. Sin embargo, en muchas ocasiones lo establecido en la normativa o los objetivos que se desean cumplir parecen difuminarse o, incluso, imposibles de asumir. El presente apartado intenta enseñar ambos lados del programa, ensalzando aquellas prácticas que están bien fundamentadas, pero también mostrando los problemas de la metodología AICLE y sus dinámicas desfavorables que, desafortunadamente, son muchas veces son pasadas por alto. Es decir, dar a conocer las buenas y las malas praxis del Programa AICLE, en España.

Tal y como se ha nombrado con anterioridad, el Programa AICLE está relacionado profundamente con la competencia plurilingüe. En este sentido, el propio objetivo del programa ya es una ventaja, ya que busca la mejora del alumnado de idiomas, a través de las asignaturas denominadas “de contenido”. En este sentido, grosso modo, autores como Klímová (2012) subrayan de forma general los beneficios del Programa. En su artículo: *CLIL and the teaching of foreign languages*, donde se muestran algunos de estos beneficios generales de la metodología AICLE, que son: “*it builds intercultural knowledge and understanding, it learns about specific neighbouring countries/ regions and/ or minority groups, it introduces the wider cultural context, it develops intercultural communication skills, it prepares for internationalization, specifically EU integration*” (2012, pág. 573). Es decir, el propio programa promueve que los alumnos expandan no



solo sus conocimientos, sino sus valores ya sea, a través del idioma: aprendiendo la cultura, acercándose, valorando y respetando a otros o de forma contextualizada a través de Programas idiomáticos, relacionados con el AICLE, tales como el programa *eTwining* o el *Erasmus+*.

De esta manera, Klímová continúa exponiendo las ventajas generales del programa afirmando que: *“it accesses international certification, it creates better working environment, it enhances school profile”* (2012, pág. 573). En otras palabras, igual que se le da la oportunidad al profesorado de seguir creciendo profesionalmente a través de la mejora de su competencia lingüística, formación y certificación de idiomas, también se ayuda al alumno, dándole la oportunidad de certificar idiomas de manera oficial, mejorando así su currículum y, además, dando la oportunidad de mejorar la comunicación en el aula y el trabajo en equipo, ya que, como se trabaja por proyectos, se favorece en gran medida el compañerismo. Además, dado que hay una carencia de carácter lingüístico, el alumnado suele recurrir al apoyo de los compañeros de clase, fomentando un aprendizaje compartido, de grupo.

Por otro lado, Klímová, también estima que el Programa AICLE beneficia: *“language knowledge and communication skills, it makes students learn the same way as native speakers do, it deepens awareness of both mother tongue and target language, it develops plurilingual interests and attitudes”* (2012, pág. 573). De esta manera, al tratarse de un aprendizaje contextualizado, se busca aprender de la lengua y expandir los horizontes de los alumnos que, probablemente, se vean influenciados por la misma y, en consecuencia, por su cultura, aprendiendo nuevas formas de aprender, de entender y, sobre todo, de vivir, ampliando sus horizontes y descubriendo nuevos intereses relacionados con la lengua extranjera.

Klímová continúa su artículo diciendo que el Programa AICLE *“complements other subjects at school and thus deepen student knowledge, e.g. of history, geography, arts, or mathematics, it accesses subject-specific target terminology, it provides opportunities to study content through different perspectives”* (2012, pág. 573). Así pues, el estudio transversal de asignaturas de contenido a través de la lengua extranjera



permite estudiar el currículo de estas, desde diferentes ángulos, ya que en el caso de asignaturas como Historia o geografía, se pueden estudiar movimientos de formas diferentes dependiendo del autor que se elija o incluso de los materiales que se utilicen para impartir una clase.

También se argumenta que entre los beneficios del AICLE se encuentran *“it prepares for future studies and/ or working life, it enables to diversify methods and forms of classroom practice, it complements individual learning strategies, it increases learners’ motivations and confidence in both the language and the subject being taught”* (Klímová, 2012, pág. 573). Esta visión nos muestra la mejora del alumnado a través de la adquisición de métodos de aprendizaje, aprender a través de un currículo más completo y la confianza desarrollada al hacer salir y sobrevivir al alumno en un entorno que no es su zona de confort, ayudándolo así a conseguir mayores oportunidades laborales. Así pues, el *Informe conjunto de 2012 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)* explicita:

(...) la importancia de la educación y la formación para prevenir el desempleo juvenil y destaca la relación estrecha entre educación y mercado de trabajo— se considera que, en la medida en que se mejore la competencia en idiomas de niños y niñas, jóvenes y personas adultas, se estará contribuyendo a los objetivos de la estrategia Europa 2020 en lo que refiere a crecimiento y empleabilidad, puesto que esta mejora aumenta las posibilidades de empleo de los individuos y da respuesta a las necesidades del mercado laboral. (PILE, 2016, pág. 10)

Teniendo lo previamente citado en cuenta, es natural ver el AICLE como una vía compensatoria en el que el esfuerzo del alumnado está enfocado a la obtención de un empleo futuro debido a la mejora de idiomas. Por tanto, con este programa se consigue la internalización de un alumnado que no necesitará de quedarse en el país de origen para desarrollarse laboralmente, sino que será un individuo capaz de moverse en un contexto multicultural, plurilingüe que le aportará oportunidades de crecimiento personal y laboral.



Sin embargo, aunque a grandes rasgos los beneficios ya nombrados parecen muchos, hay que acotar las ventajas al sistema educativo español. De esta manera, podremos entender cómo se pueden mejorar aquellos aspectos que, aunque en un principio puedan parecer una fortaleza para el Programa, pueden necesitar de mejora o, simplemente, beneficios que no encontramos en otras partes del mundo puedan verse descubiertas en España. Así pues, siguiendo la evaluación realizada en España sobre el AICLE en el libro: *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, se establecen las siguientes ventajas del programa: Ayuda a encontrar un buen trabajo, dadas la mejora en la segunda lengua extranjera, tal y como veíamos con Klímová, ya que *“el inglés es necesario y te lo exigen en casi todos los trabajos”*. (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 153) .

También se subraya la importancia de los intercambios y los programas idiomáticos que trabajan en sintonía con el Programa AICLE, ya que hacen del mismo una oportunidad experiencial que permite al alumnado desarrollar su competencia plurilingüe. Además, se enfatiza la importancia de que *“la enseñanza de varias asignaturas en inglés te ayuda a mejorar el nivel en esta lengua, que es tan necesaria hoy en día”*. (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 153). De esta manera, al dedicar una gran parte del horario escolar al inglés, se mejora la competencia lingüística y el desempeño de los estudiantes en la lengua extranjera. Asimismo, se resalta que, como también sostenía Klímová, (2012) no solo se *“facilitan muchas oportunidades para progresar con la lengua extranjera”*, sino que se preparan por medio del programa AICLE para la internalización del alumnado, ayudándolo a abrir miras y a aprender de forma distinta y, por último, se remarca la importancia del trabajo por proyectos que ayuda a los estudiantes a entender y somatizar los tecnicismos propios de la asignatura, al mismo tiempo que aprenden los contenidos de la asignatura. (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 153)

Para terminar con las buenas praxis en España, considero que una de las grandes fortalezas, también denotada por Ortega Martín, J.L Trujillo y otros (2018), son los profesores y su arduo trabajo. En este sentido, *“Los profesores son conscientes de que su trabajo AICLE es un reto educativo que supone un gran esfuerzo por su parte, ya que*



*su labor es la de crear materiales que han de emplear de manera eficaz en la práctica docente.”* (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 137). Pese a su esfuerzo, los profesores, como también se observa en este libro, no tienen una remuneración acorde con las horas extra, la creación de materiales, ni el esfuerzo que se necesita para llevar a cabo el Programa con éxito. Cabe resaltar que, aunque no estoy de acuerdo con que no haya un premio al esfuerzo y labor docente, el hecho de que el profesorado se tome la molestia de sacrificarse por sus alumnos para conseguir una educación de calidad, también es una fortaleza enorme del AICLE y, como resultado de esta buena praxis, apunta Ortega Martín, J.L Trujillo y otros, *“aproximadamente un 30% de los alumnos está motivado para someterse a los exámenes de certificación de los niveles B1 y B2.”* (2018, pág. 137). Lo cual supone, a mi parecer, una mejora importante en nuestro sistema educativo, ya que la falta de una competencia lingüística real entre el alumnado español es un problema que afecta severamente a las ofertas de empleo a las que puede optar al alumnado. Otra fortaleza relacionada con el profesorado es el gran nivel de inglés que resulta en una ayuda para el coordinador, *“ya que solo tienen que incidir en las cuestiones metodológicas”*. (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 137)

### **2.7.2. Malas praxis.**

Al igual que en el apartado anterior, Klímová (2012) no solo sustrae las cualidades del programa AICLE, sino que muestra de forma general las desventajas de este. En este sentido, este autor nombra seis malas praxis relacionadas con el Programa de manera mundial. *“Students with mixed language competences of the target language in one class, students with mixed learning abilities in one class, language is not taught systematically, a lack of suitable learning materials for the selected CLIL subjects”* (Klímová, 2012, pág. 573). En este sentido, es una realidad que el programa carece de un apoyo fundamentado que favorezca la labor de los profesores, dado que, no existe una guía clara que establezca una forma de actuar concreta en las clases. Así pues, el profesorado es el encargado de crear los materiales, programar y dar las clases, que pueden diferir de los del resto del equipo docente, aun perteneciendo al mismo departamento e impartiendo a los mismos niveles.



Además, Klímová destaca que el Programa tiene otras carencias como: “unsuitable learning styles and teaching approaches, a large number of students in one class, language teachers might find it difficult to teach other subjects” (2012, pág. 573). Así pues, de manera general, es claro que el CLIL muestra deficiencias claras no solo en cuanto a la mencionada guía y supervisión de un cuerpo que instruya al coordinador y al profesorado en cuanto al funcionamiento óptimo de las clases, sino a las grandes ratios en las aulas, la falta de preparación del profesorado, que puede frustrarse intentando expresarse en la lengua extranjera.

Ahora pues, centrándonos en el análisis en España, es lícito preguntarse si un programa que no solo da contenido sino que espera que el alumnado estudie ese contenido en la lengua extranjera, es viable sin poner en riesgo aquello que se pretende enseñar, ya que en el caso particular de España los datos muestran claramente que en Canarias “únicamente un 42% del alumnado alcanza el nivel de usuario independiente (B1) en la primera lengua extranjera, porcentaje que llega al 27% en el caso del estado español.” (PILE, 2016, pág. 4) Es decir, se pretende que un alumnado que no tiene el nivel necesario en la segunda lengua, aprenda los mismos contenidos, establecidos en el currículo, que aquellos alumnos que no pertenecen al AICLE.

Además, los datos recogidos en el artículo *Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain* (2017) establece que “there are differences between the means of the two groups, with students attending non-CLIL schools showing higher scores” y “students learning contents through the L1 showing higher scores in Science than their counterparts studying through English” (Fernández-Sanjurjo, Fernández-Costales, & Blanco, 2017, pág. 6). En otras palabras, el alumnado CLIL o AICLE sacrifica parte del contenido por el aprendizaje de la lengua, y eso se denota en los resultados de los exámenes, que son peores en el caso de los alumnos AICLE.

El contenido que se pierde está pues, relacionado con el lenguaje que se utiliza per se y los tecnicismos de cada asignatura, ya que aun sabiendo inglés es difícil que el alumnado conozca todas las palabras relacionadas con un tema, aun sabiendo inglés, y





esto afecta gravemente a los resultados obtenidos por el alumnado. De hecho, esto se puede observar claramente en el estudio realizado por Cabezuelo y Pavón (2019): “According to the interaction between language and word solving problems, students also reported that word problem solving processes require more time in L2 than in L1, and the unknown non-mathematical vocabulary is problematic” (Cabezuelo & Pavón, 2019, pág. 35). El vocabulario específico ralentiza de manera significativa el aprendizaje de contenido en el programa, ya que, si el alumnado no entiende, en este caso en Matemáticas, lo que significa el enunciado es imposible que pueda aprender al mismo ritmo que un alumno que no tiene esta problemática y cuyos enunciados o apuntes están en la lengua materna.

Por otro lado, tal y como establecen Carmen Floriano Ramos y Mara Fuentes Gutiérrez (2021), “otro elemento que puede limitar la aplicación de este enfoque es el profesorado y las necesidades del centro donde se establezca, puesto que la implantación de AICLE es más compleja que la enseñanza tradicional de lenguas” (Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE, 2021, pág. 37). En este sentido el profesorado es reticente a implementar este tipo de programas, ya que como se muestra en estudios recientes, tales como el de Pérez Cañado (Stopping the “pendulum effect” in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge., 2017), la formación lingüística del profesorado de materias no lingüística es, en muchos casos, deficiente para impartir asignaturas en una lengua extranjera. (Pérez Cañado, 2017, págs. 84-85)

En este sentido, si el profesorado no cuenta con los medios o la formación para impartir el Programa de manera satisfactoria, no podremos esperar buenos resultados en un alumnado que, en muchas ocasiones, muestra carencias lingüísticas. Ergo, no es solamente que el programa cuente con un profesorado que no está versado y formado para desempeñar esta labor, sino que también el alumnado tiene dificultades para entender lo que se le intenta enseñar por falta de un conocimiento lingüístico previo. Así pues, Pérez Cañado continúa exponiendo lo siguiente “*CLIL teachers need to be highly committed, enthusiastic, long-term and stable, linguistically proficient, and innovative, as the success of bilingual programs ultimately depends on them*” (2017, pág.



85). Aunque se supone que la figura del docente es simplemente la de facilitador y el alumno es responsable de su propio aprendizaje, es importante seguir formando un profesorado de calidad que garantice el correcto desarrollo del alumnado y, por tanto, que acrediten mínimo un B2 en la lengua extranjera, según el MCERL, para poder, de esta manera, enseñar el contenido y tratar con el desconocimiento de un alumnado que, a mi parecer y según los datos expuestos, está en desventaja dado el pobre conocimiento que tiene sobre la lengua extranjera.

Además, tal y como vimos con las fortalezas, el libro *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*, también deja ver las debilidades principales del Programa en España, con las que terminaré de completar el apartado. Así pues, Ortega Martín, J. L., Trujillo Sáez...et al, señalan la enorme dificultad que se presenta a la hora de establecer periodos de coordinación, ya que cuadrar el horario del equipo que forma parte del horario, es cuanto menos fácil y, por lo tanto, los centros suelen recurrir a reuniones de subgrupos de coordinación que delegaran el análisis de los consecuentes informes de seguimiento al coordinador, sobre el que cae prácticamente todo el peso del programa. Es por esto por lo que también se resalta la necesidad de conseguir cursos de coordinación que necesitan fervientemente “orientación para liderar el equipo pedagógico plurilingüe de manera más eficaz.” (Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España., 2018, pág. 138)

Como consecuencia de la falta de formación de los coordinadores, nos encontramos con malas praxis en cuanto a la metodología de implantación y evaluación del Programa AICLE, que en la mayoría de los casos se implementan de acuerdo con “*impresión*” del equipo docente, que, no nos olvidemos, puede ser errónea. Además, la continuidad, que es uno de los factores clave del programa, no se garantiza en todos los centros, lo cual genera un desequilibrio en el alumnado que tendrá que acostumbrarse a una nueva metodología de un año escolar a otro, perjudicando al alumnado (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 138). Por otro lado, Ortega Martín, J. L., Trujillo Sáez, F. et al, denotan un problema de gran magnitud en cuanto al funcionamiento del programa y es que:



No existe una auténtica evaluación externa de los resultados. De hecho, hace tres cursos, hubo un intento de que todos los alumnos que pertenecían al programa plurilingüe se sometiesen a los exámenes de los niveles A2 y B1 según fuera el caso. De mismo modo, al final del primer año del programa se aplicó un test a los alumnos, auspiciado por el CEFORE, para evaluar el funcionamiento del programa. Sin embargo, estas iniciativas quedaron en vía muerta y la única constancia que tiene el centro y la Administración educativa del funcionamiento del programa AICLE es la memoria que elabora el equipo pedagógico plurilingüe al final de cada curso académico. Este documento no es más que un cuestionario de satisfacción con el objetivo de comprobar que se ha cumplido con los requisitos del programa. (Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España., 2018, pág. 138)

En este sentido, es ridículo que se exija una mejoría real de las destrezas del alumnado en una lengua extranjera, cuando el periodo de evaluación y seguimiento que se promete es inexistente. Si el profesorado y la coordinación del programa en cada centro carecen de una metodología fija y de los consejos necesarios, así como propuestas de mejora reales, es imposible o casi imposible que el Programa se lleve a cabo de forma óptima o que simplemente se mejoren los defectos de la metodología AICLE. Además, si el documento de evaluación es simplemente un “cuestionario de satisfacción” y no hay una comprobación de lo que se pone, el equipo docente puede llevar a cabo en las aulas sin mala intención unas prácticas que, seguramente, no guarden relación con la metodología AICLE y, aun así, cumplimentar el formulario como si se estuviera realizando una buena praxis.

Ortega Martín, J. L., Trujillo Sáez, F. et al, continúan su análisis exponiendo la falta de recursos humanos ofertados por la Administración Educativa y como ese factor dificulta la atención en centros bilingües a alumnos NEAE a los que les resulta imposible seguir esta clase de programas y acaban convirtiéndose en una “carga” para el profesorado que, por desgracia, no puede dividirse para atender las necesidades de cada alumno. De esta manera y dado la ratio alta de alumnos, se critica el hecho de que, pese a que se busque impartir el 40 por ciento del currículo en la lengua extranjera en la metodología AICLE, solo un 10% se lleva a cabo de manera satisfactoria, ya que de otro modo y dado la diferencia de ritmos de aprendizaje es inviable conseguir ese



objetivo. Además, *“debido fundamentalmente a las características de los grupos, el hecho de impartir la docencia en lengua extranjera se contempla como un retraso en el desarrollo del programa de contenidos de la asignatura.”* Esto se debe principalmente a la falta de dominio de la lengua por parte de los alumnos que necesitaran para entender plenamente la sesión la lengua materna. (Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España., 2018, pág. 138)

Por último, es importante destacar que la figura del coordinador es aquella que presenta las mayores dificultades para hacerle frente al programa, no solo por la falta de formación para el puesto, sino por las diversas características del alumnado presentes en un aula. Con las ratios altas y sin profesores de apoyo que faciliten la labor docente es *“complicado aplicar las estrategias del programa plurilingüe adecuadamente. De hecho, varios centros reclaman que se solucionen problemas de falta de profesorado o bajas de larga duración de manera diligente, ya que esta situación mina la credibilidad del programa y desanima a los profesores”* (Ortega Martín, y otros, 2018, pág. 153),



### **3. Análisis Comparativo de los Programas *AICLE* y *Sailing on English*, en los Centros de Educación Secundaria Obligatoria *IES «Teobaldo Power»* e *IES «Profesor Martín Miranda»*.**

#### **3.1. Contextualización de los Centros Educativos**

Los centros, foco de este análisis, son el IES Teobaldo Power, institución AICLE desde 2006, y el IES Profesor Martín Miranda que, si bien no es un centro ACILE reconocido, cuenta con un proyecto idiomático propio llamado *Sailing on English*, el cual comenzó su implantación en el curso 2017-2018.

Por un lado, el IES Teobaldo Power es un centro ubicado en el distrito de la Salud, en Santa Cruz de Tenerife, capital de la isla. El instituto tiene adscritos tres centros de educación infantil y primaria: el CEIP Salamanca, el CEIP Villa Ascensión y el CEIP San Fernando. Según la información facilitada por el propio centro, el instituto cuenta con un número de alumnos cercano a los 750 estudiantes y, además, los datos indican que el alumnado perteneciente a la ESO procede, mayoritariamente, del CEIP San Fernando con aproximadamente un 40% de las nuevas incorporaciones. En segundo lugar, a ese 40% le sigue un 17%, que corresponde al CEIP Salamanca y, finalmente, en menor medida al CEIP Villa de Ascensión, al que corresponde un 13% del alumnado de nuevo ingreso. Por lo tanto, únicamente el 30% restante se atribuye a otros centros, los cuales son, principalmente, concertados. De esta manera, el porcentaje de alumnado restante correspondería mayoritariamente a estudiantes extranjeros que se incorporan por primera vez al sistema educativo español y alumnado correspondiente al CEIP Gesta Veinticinco de Julio, del barrio de la Salud. (IES Teobaldo Power, 2021)

Es importante destacar que el IES Teobaldo Power recibe alumnado de dos zonas diferenciadas: En primer lugar, el distrito La Salud, donde residen un número importante de familias con algunas dificultades económicas y, además, una parte pequeña de la población inmigrante. En segundo lugar, el instituto recibe alumnado del distrito La



Salle, de familias mayoritariamente de clase media, media- baja. En cuanto a Bachillerato, en la modalidad de Ciencias, las nuevas incorporaciones, según los datos obtenidos de la página web del centro, representan aproximadamente un 40% del alumnado, que proceden mayoritariamente de institutos concertados y privados y que, en el caso de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales, asciende, aproximadamente, al 50% del alumnado. (IES Teobaldo Power, 2021)

En cuanto al profesorado, cuentan con un equipo docente de 52 miembros que se dividen en 15 departamentos distintos, siendo estos Biología, Inglés, Dibujo, Latín Economía, Lengua Castellana y literatura, Educación física, Matemáticas, Filosofía, Física y Química, Francés, Historia, Música, Religión y Tecnología. Además, el centro participa de varios programas de renombre, tales como: el conocido Programa Erasmus+ o el AICLE, motivo de este trabajo. (IES Teobaldo Power, 2021)

Entre los objetivos planteados para el Programa AICLE en este centro se encuentran: Fomentar y mejorar la competencia comunicativa de los alumnos de 1º, 2º, 3º y 4º de ESO, promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística entre el alumnado y profesorado, sensibilizar al alumnado de las ventajas de aprender idiomas, posibilitar la participación del alumnado y del profesorado en intercambios con otros países, acercándolos al conocimiento de la diversidad cultural de Europa, favorecer y fomentar la participación en Proyectos de la UE y, finalmente, potenciar la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. En este sentido, los objetivos planteados concuerdan con lo presentado en los apartados anteriores de este proyecto de investigación. Además, según el centro, en el curso actual 2021-22 hay 14 grupos AICLE-CLIL en la ESO (total de grupos 20 en el que participan 8 departamentos, 11 docentes de diferentes materias y 6 docentes pertenecientes al departamento de inglés). (IES Teobaldo Power, 2021)

Por otro lado, el IES Profesor Martín Miranda se fundó en 1978 como un centro enfocado a los cursos de la ESO y bachillerato, bajo el nombre de *Instituto de Bachillerato Mixto San Hermenegildo*. En un principio este centro formaba parte del *Complejo Escolar Militar de La Cuesta*, junto con el *Colegio de EGB Fernando III el Santo*,



que hoy en día comparte denominación y solar con el instituto. Inicialmente, el centro era dependiente del Ministerio de Defensa, pero más adelante, en 1991, la titularidad y la gestión del instituto fueron cedidas a la Consejería de Educación del Gobierno de Canarias. Así pues, en 2011 el instituto pasó a llamarse IES Profesor Martín Miranda, en honor a don José Francisco Martín Miranda, antiguo profesor y director de dicha institución. (IES Profesor Martín Miranda, 2021)

El centro cuenta ya con más de cuarenta y tres años de existencia en los que siempre ha estado enfocado al bachillerato y es, por tanto, el único centro público en La Cuesta con este tipo de enseñanza. Además, es el centro educativo que cuenta con mayor número de estudiantes de la ESO en dicha zona. En este sentido, cabe destacar que La Cuesta está situada al sureste del municipio de La Laguna y está formado por los núcleos urbanos de La Candelaria, El Becerril, Barrio del Obispado, El Charcón, La Higuera, La Piterita, Las Mantecas, Princesa Ibaya, Urbanización La Florida y Zona Industrial La Cuesta, que supone un núcleo poblacional grande en el que conviven cerca de 30.000 ciudadanos. En cuanto al entorno social, La Cuesta es conocida por ser un lugar residencial con poco impacto en el sector servicios y cuyos habitantes son más bien de clase media o media-baja. (IES Profesor Martín Miranda, 2021)

Conocido tradicionalmente como un referente de excelencia académica e innovación metodológica, es el primer centro escolar en Canarias que cuenta con un observatorio astronómico. Por lo tanto, es pionero en el desarrollo de proyectos europeos y actividades de colaboración con el *Instituto de Astrofísica de Canarias*. El instituto cuenta con tres plantas y unas buenas instalaciones deportivas con un gimnasio, canchas amplias de voleibol, fútbol, baloncesto y vóley-playa. Así como una biblioteca, ubicada en la tercera planta que ostenta cerca de nueve mil libros. Además, el centro dispone de dos laboratorios de Ciencias Naturales y Química, una emisora de radio propia, dos aulas específicas de Plástica y Música, respectivamente, un taller de Tecnología y Robótica y un observatorio astronómico con un Club de astronomía propio. (IES Profesor Martín Miranda, 2021)



En cuanto al profesorado, el Instituto tiene un Claustro formado por 65 docentes para el curso 2021-2022 y, durante el curso 2021-2022 el Instituto impartió enseñanzas de ESO (cuatro niveles) y Bachillerato (tanto modalidad de Ciencias y Tecnología como de Humanidades y Ciencias Sociales) a 736 estudiantes. Sin embargo, ya se sabe que se espera un aumento en todos los grupos de la ESO, en un grupo más, para el año escolar próximo. (IES Profesor Martín Miranda, 2021).

### **3.2. Programa «*Sailing On English*», Origen y Evaluación**

#### **3.2.1. Origen y desarrollo del programa «*Sailing on English*»**

Según los datos facilitados por el centro IES Profesor Martín Miranda y la coordinadora y profesora responsable del Programa, el proyecto idiomático de este centro comenzó su implantación en el curso 2016-2017, bajo el nombre “*Sailing on English*”, y, dicho proyecto, se preveía ampliable a cursos siguientes según los resultados obtenidos, favorables de su evaluación y, de conformidad, regulación y normativa. Siguiendo el modelo AICLE, el programa, dice el centro, está directamente vinculado con el objetivo general del currículo de enseñanza secundaria, ya que está dispuesto para ayudar al alumnado a mejorar su comprensión y expresión de forma oral y por escrito, en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada. (IES Profesor Martín Miranda, 2015)

De esta manera, el centro considera que el correcto dominio de la lengua inglesa se hace imprescindible en la sociedad actual. Así pues, es de suma importancia que el alumnado sea competente en destrezas y habilidades para adaptarse a un modelo social que cambia permanentemente, ya que el manejo de la lengua extranjera permite participar en contextos en los que se emplea la misma, como lengua vehicular un idioma diferente al materno. Esto implica que, con el desarrollo de la competencia comunicativa, el alumnado del IES Profesor Martín Miranda puede tener a su alcance mayores fuentes de información, una amplia consciencia intercultural y capacidad de movilidad durante sus estudios y más adelante, por lo que tendrán, a su vez, más expectativas de incrementar sus relaciones personales y de acceder a puestos de





trabajo, tal y como se establece en los objetivos de Europa 2020. (Comisión Europea (Secretariat-General, SG) , 2010)

Este programa comenzó su desarrollo con tan solo tres departamentos adscritos, que permitieron una evolución óptima del Sailing on English en el curso 2018-19 y, dada la participación en el Programa, los departamentos de Matemáticas, Geografía e Historia inspiraron a otros como Tecnología, que acabaron mostrando su interés por participar del mismo al ver los resultados en el alumnado. Es por esto por lo que, en el siguiente curso escolar, todos los departamentos ya nombrados continuaron su participación y, en el presente curso, se añadieron definitivamente, los departamentos de Biología y Geología y Cultura Plástica y visual. (IES Profesor Martín Miranda, 2015)

De acuerdo con esto, el centro dispone que los objetivos adquiridos en el Programa se engloban dentro de una línea de actuación común, a seguir por los departamentos adscritos, y contribuyen a la mejora de los aprendizajes y del rendimiento escolar general del alumnado. Estos objetivos son : la búsqueda por mejorar la competencia comunicativa en la lengua extranjera, en este caso el inglés, ya que la lengua inglesa se utiliza como base de este Programa al igual que en el Programa AICLE, para aprender contenidos al mismo tiempo que se establece como vía de comunicación entre alumnos o alumnos y profesores. Es decir, el uso de la lengua adquiere un sentido instrumental, que refuerza el aspecto comunicativo de la misma. (IES Profesor Martín Miranda, 2015)

En segundo lugar, *Sailing on English*, emplea una metodología que está centrada en el alumno, haciéndolo agente activo y responsable de su propio aprendizaje, promoviendo así su implicación y, por su puesto, teniendo presente las características del propio alumno a través del aprendizaje cooperativo. Por lo tanto, la enseñanza se define como flexible y facilitadora, atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje, así como inclusiva. Finalmente, el tercer y último objetivo marcado es el de llevar a cabo este programa, tal y como establece la metodología AICLE, asegurar la continuidad del alumnado, ya que el Proyecto comenzó con primero de la ESO y se buscaba seguir



ampliando los cursos adscritos al Programa paulatinamente. Cabe destacar, que en el curso escolar 2021-2022 se consiguió la implantación satisfactoria de primero a tercero de la ESO y, en los siguientes cursos, se espera ampliar este Proyecto a cuarto, ya que solo algunos grupos de los últimos niveles participan en el Programa. (IES Profesor Martín Miranda, 2015)

El IES Profesor Martín Miranda dispone que este proyecto está representado por la continuidad de los alumnos y el trabajo de los profesores, implicados en el Programa, desde sus inicios. Además, teniendo en cuenta la importancia de la competencia comunicativa, se establece que su correcto desarrollo en el *Sailing on English* se potencia a través de: El uso de la lengua inglesa dentro y fuera del aula como medio de comunicación, las diferentes actividades planteadas por el profesorado pertinente, basadas en el trabajo cooperativo y que potencian el uso de la lengua inglesa. (IES Profesor Martín Miranda, 2015)

Además, se estipula que para mejorar la competencia comunicativa de los alumnos es necesario llevar a cabo proyectos interdisciplinares, usando la lengua extranjera. En este caso el inglés, fomentando de esta manera el aprendizaje cooperativo. Para concluir con estas medidas, se desarrollarán actividades tanto de carácter escolar como extraescolar, que persigan potenciar la competencia comunicativa de la lengua inglesa. Así pues, este Programa idiomático busca el desarrollar estos proyectos educativos interdisciplinares, de manera que se pueda realizar al menos uno por cuatrimestre, complementándolo con actividades extraescolares que tendrán lugar durante el curso. (IES Profesor Martín Miranda, 2015).

### **3.2.2 Proceso de evaluación del programa, indicadores y evaluaciones de 2018/2019.**

Según lo dispuesto por el IES Profesor Martín Miranda (2018-2019), para el correcto desarrollo de la evaluación del Programa, será indispensable el diseño y la consecuente aplicación de materiales e instrumentos de evaluación propios, tales como: rúbricas o cuestionarios, donde se puedan reconocer los avances producidos en



el aprendizaje de la lengua inglesa, por el alumnado. De igual modo, la Dirección del Instituto y la Comisión de Coordinación Pedagógica, deberán realizar una evaluación de carácter cualitativo cada tres meses, a partir de la implantación del proyecto. Así pues, se evaluarán también los medios, las actividades propuestas y aprendizajes adquiridos por los alumnos. Finalmente, las conclusiones relevantes que se hayan obtenido durante la evaluación se llevaran al Consejo Escolar, que será el encargado último de juzgar los avances y de aceptar las posibles propuestas de mejora. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019) De esta manera, los indicadores evaluables del Programa son, de acuerdo con el centro, los siguientes cuatro:

En primer lugar, se evaluará si se han implementado correctamente los proyectos con participación de distintos departamentos didácticos y, por tanto, su diseño, aplicación y evaluación. Así pues, se espera evaluar su transversalidad, la implicación de los departamentos, así como las fortalezas y debilidades de los mismos, para su posterior análisis y mejora. En segundo lugar, se evaluará si se ha promovido adecuadamente, a través de los proyectos y las actividades, un cambio fructífero de la metodología del centro, ya que se busca la introducción del alumnado y profesorado al trabajo cooperativo. En tercer lugar, se valorará si se han aplicado correctamente las actividades que desarrolla el plan de aprendizaje en los grupos de primero y segundo de la ESO del centro, cumpliendo los objetivos estipulados para cada nivel y, finalmente, se tendrá en cuenta si se han llevado a cabo actividades escolares y extraescolares que favorezcan el desarrollo de la competencia comunicativa, como pueden ser excursiones en las que se explique en la lengua extranjera, la bienvenida de alumnos Erasmus +. Etc. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019)

De acuerdo con la evaluación del primer trimestre, del Programa *Sailing on English*, en el curso académico 2018-2019, facilitada por el centro IES Profesor Martín Miranda, en la siguiente tabla, se evalúan los cuatro indicadores expuestos con anterioridad. En este sentido, se plasman los aspectos positivos y negativos, así como las acciones realizadas de acuerdo con cada uno de los indicadores ya mencionados. De esta manera, se explicita, de forma esquemática, las actividades que se realizaron en



dicho curso, con el nombre de los “proyectos” que tuvieron lugar durante ese primer trimestre. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019, pág. 1)

En segundo lugar, se habla del cambio metodológico del centro a través de las actividades mencionadas, junto con una breve explicación, que plasma de manera general los avances que se han logrado y se destaca el “desarrollo de competencias” que ayuden al alumnado a adaptarse a esta nueva metodología, para después centrarse en lo que desean lograr con el proyecto “Pretendemos el uso de una metodología centrada en el alumno que promueva su implicación”. Es decir, se busca, tal y como se explicita en el programa AICLE, que el alumno sea responsable de su propio aprendizaje y, sobre todo, la mejora del trabajo en equipo, importantísima en la modalidad AICLE o Sailing, ya que se busca el trabajo por proyectos. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019, pág. 1)

Sin embargo, creo que la importancia de la evaluación viene dada en el tercer punto de la tabla adjunta, ya que se muestra la autocrítica al programa. En esta ocasión, al hablar de las actividades que desarrollan el plan de aprendizaje se habla de que, pese a que la coordinación de los grupos de primero de la ESO ha sido buena, la acogida del alumnado deja que desear, ya que hay una discordancia en cuanto al ritmo del alumnado a la hora de aprender. Es más, aunque los diferentes ritmos de aprendizaje no impidieran alcanzar el objetivo propuesto que era la participación del alumnado, sí que se nombra que “la motivación” no parece ser igual en todo el alumnado y, por tanto, el informe de la evaluación da a entender que no “todos” han participado como se esperaba. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019, pág. 1)

Otro aspecto importante relacionado con el tercer indicador es la exposición de todo el alumnado, incluido el alumnado NEAE, a este Programa y su consecuente cambio metodológico. En este sentido, aunque en la evaluación aparece como una ventaja el hecho de que se incluya a todo el alumnado en esta nueva metodología, y se muestre como una exposición “lógica” para aprender la lengua al mismo nivel y ritmo que sus compañeros. Si bien la medida está pensada con una buena intención, podría resultar ser contraproducente. Es decir, si un alumno que no necesita adaptación ya



tiene problemas para entender las clases en inglés, es claro que un alumno NEAE no va a poder seguir, en la mayoría de los casos, el ritmo de la clase y que, consecuentemente, esto podría suponer que el profesor aminorará el ritmo por este perfil de alumnos con necesidades especiales o ignorará, tristemente, a esta fracción del alumnado. Finalmente, el cuarto y último indicador de la evaluación del primer trimestre de 2018/2019, que explica las actividades pensadas para desarrollar correctamente la competencia lingüística, expone tres actividades concretas que han permitido el uso de la lengua inglesa: impartir las clases en inglés, motivo principal del programa, una obra de teatro en la lengua extranjera y, finalmente, los desdoble que permiten la mejora de la lengua de una manera más individualizada, ya que hay menos alumnos por la consecuente división de grupos. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019, pág. 1)

<b>INDICADORES DE EVALUACIÓN</b>	<b>ACCIONES REALIZADAS 1er trimestre 2018/2019</b>
Se han implementado (diseño, aplicación y evaluación) de proyectos con participación de distintos departamentos didácticos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Participación en la salida de convivencia realizada por el departamento de Educación Física para 1º Eso.</li><li>• Actividad “Corazones heridos” junto con el departamento de Tecnología.</li><li>• Actividad” Pasos a seguir en un proyecto” con el Departamento de Tecnología”.</li><li>• Actividad junto con el Proyecto de Embellecimiento de Nuestro Centro “Mensajes y Deseos de Navidad”.</li></ul>
Se ha promovido a través de los proyectos y las actividades el cambio metodológico del centro, especialmente la introducción del trabajo cooperativo.	Teniendo en cuenta que queremos introducir cada vez más el trabajo cooperativo, las actividades se han planteado para desarrollar las Competencias que permitan al alumno adaptarse a un cambio metodológico basado en el trabajo cooperativo. Pretendemos el uso de una metodología centrada en el alumno que promueva su implicación,



	considerando sus características propias y atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje.
Se han aplicado actividades que desarrollan el plan de aprendizaje en todos los grupos de primero ESO del centro.	<p>La coordinación del profesorado que imparte en 1º ESO ha sido excelente. Lo que ha hecho posible que las actividades se hayan desarrollado en todos los grupos. Sin embargo, debemos señalar que nuestro alumnado presenta diferentes estilos y ritmos de aprendizaje, y también diversos grados de motivación. Nuestro objetivo ha sido que todos los alumnos participasen en el proceso de aprendizaje, de tal manera que la diversidad de actividades hiciera posible que todos ellos encontrasen alguna que se adaptase a su estilo de aprendizaje.</p> <p>En relación, a los alumnos con <u>necesidades educativas especiales</u> han recibido el mismo “input” de la lengua que el resto, ya que entendemos que la exposición al idioma debe ser igual para todos, lo cual responde a una forma lógica de aprender un idioma, ya sea la lengua materna o cualquier lengua extranjera.</p>
Se han llevado a cabo actividades escolares y extraescolares que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Una hora de desdobles a la semana han permitido implementar actividades que desarrollasen la Competencia Comunicativa.</li><li>• La lengua Inglesa es usada para aprender contenidos a la vez que para comunicarse. Es decir, el uso de la lengua adquiere un sentido instrumental que refuerza el aspecto comunicativo de la misma</li><li>• Obra de teatro en lengua Inglesa representada por un grupo de la ESO.</li></ul>

(IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019)

Habiendo analizado la primera tabla, que corresponde con el primer trimestre del curso 2018/2019, es importante ver la evaluación final que se centra en el tercer



trimestre de dicho año escolar, para comprender la consecuente evolución del programa y las mejoras que se han llevado a cabo. En este sentido, en la siguiente tabla vemos como el primer criterio ha sufrido un cambio sustancial, ya que no se nombran de forma esquemática las medidas que se han implementado durante el trimestre, sino que se explican de forma más detallada. Además, el número de actividades ha crecido. Así pues, se nombra un desdoble especial para la adquisición de vocabulario específico en la materia de matemáticas, que era uno de los grandes problemas del programa AICLE. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019, pág. 3) Por otro lado, en este mismo indicador, se nombran proyectos específicos adscritos a otros programas como es el caso de *Brújula 20* que, según el Gobierno de Canarias “es un programa de (CEUCD), desarrollado desde el Área de Tecnología Educativa (ATE), que nace para dar respuesta a la necesidad de apoyo pedagógico y metodológico que demandaba el profesorado.” (Programa Brujula 2020, s.f)

En este sentido, vemos como el segundo indicador aparece representado de igual manera al final de las acciones realizadas para el primer indicador, ya que al crear cuentos el alumno es dueño de su propio aprendizaje, cumpliendo así con la metodología que se desea incluir. Así pues, en el tercer indicador, se aprecia que no ha habido mejoría reflejada en la evaluación, ni reflexiones sobre el alumnado NEAE al que se le impone aprender al mismo ritmo que sus compañeros y, finalmente, es palpable la mejoría del Programa en el último indicador, ya que aumentan las actividades que buscan la mejora de la competencia lingüística. En este sentido, el programa *Sailing on English* aumenta sus horas de desdoble en la hora de inglés, proporcionando al alumnado un aprendizaje más individualizado, de calidad. Además, el número de departamentos adscritos al programa se aclara en la evaluación del tercer trimestre, dado los datos proporcionados por el centro. Sin embargo, aunque no aparezca en la tabla, sabemos que a partir del siguiente año escolar, se aumenta el número de departamentos adscritos al programa, lo cual genera una mejora sustancial para el desarrollo de la competencia lingüística. Finalmente, el número de obras de teatro realizadas por los alumnos pasa de una, el primer trimestre, a dos en el tercero, lo que



supone una oportunidad más para el alumnado de poner en práctica los conocimientos adquiridos en la lengua extranjera. (IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019, pág. 3)

INDICADORES DE EVALUACIÓN	Acciones realizadas, tercer trimestre de 2018/2019
<p>Se han implementado (diseño, aplicación y evaluación) de proyectos con participación de distintos departamentos didácticos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desdobles quincenales en la materia de matemáticas con actividades desarrolladas en inglés enfocadas a la adquisición del vocabulario específico de la materia, potenciando la competencia lingüística y teniendo en cuenta los distintos niveles de aprendizaje (proyecto día europeo de las lenguas, concurso de problemas en todos los primeros de la ESO durante todo el curso escolar, proyecto pico-pico, juegos, etc.)</li> <li>• Elaboración de maquetas globo terráqueo a partir de instrucciones en inglés.</li> <li>• Descripción en inglés en la materia de Geografía e Historia. De paisajes naturales y humanizados. Diseño de murales informativos: Presentaciones en la materia de inglés de estos proyectos “Ecofriendly” realizados por todo el alumnado de primero ESO. Adaptación y traducción del proyecto Brújula 20.</li> <li>• Creación de cuentos por parte de 2ºESO C y lectura de los mismos en la biblioteca al resto del alumnado del nivel durante la celebración de Halloween.</li> </ul>
<p>Se ha promovido a través de los proyectos y las actividades el cambio metodológico del centro, especialmente la introducción del trabajo cooperativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sí. Pretendemos el uso de una metodología centrada en el alumno que promueva su implicación, considerando sus características propias y atendiendo a los distintos estilos de aprendizaje.</li> </ul>





<p>Se han aplicado actividades que desarrollan el plan de aprendizaje en todos los grupos de primero ESO del centro.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La coordinación del profesorado que imparte en 1º ESO es excelente. Lo que ha hecho posible que las actividades se hayan desarrollado en todos los grupos. Nuestro objetivo ha sido que todos los alumnos participasen en el proceso de aprendizaje, de tal manera que la diversidad de actividades hiciera posible que todos ellos encontrasen alguna que se adaptase a su estilo de aprendizaje.</li><li>• En relación, a los alumnos con <u>necesidades educativas especiales</u> han recibido el mismo “input” de la lengua que el resto, ya que entendemos que la exposición al idioma debe ser igual para todos, lo cual responde a una forma lógica de aprender un idioma, ya sea la lengua materna o cualquier lengua extranjera.</li></ul>
<p>Se han llevado a cabo actividades escolares y extraescolares que favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dos horas de desdoble a la semana en la materia de inglés ha permitido implementar actividades que favorecen el desarrollo de la Competencia Comunicativa.</li><li>• A través de las materias de Geografía e Historia, Matemáticas, e inglés, la lengua inglesa es usada para aprender contenidos a la vez que para comunicarse. Es decir, el uso de la lengua adquiere un sentido instrumental que refuerza el aspecto comunicativo de la misma</li><li>• Representación de dos obras de teatro por parte de alumnado de 2ºESO a todo el Centro.</li></ul>

(IES Profesor Martín Miranda, 2018-2019)

### 3.2.3 Comparación de las evaluaciones de ambos programas en Canarias

Teniendo lo hasta ahora dicho en consideración y como se ha expresado con anterioridad, el Programa Sailing on English es una variante, en teoría, más simple y siempre adaptada a la metodología del IES Profesor Martín Miranda, que el propio programa AICLE en el que los centros adscritos deben adaptarse para encajar en una modalidad ya estructurada. Este hecho, que se puede sustraer claramente al comparar las evaluaciones del Programa AICLE realizadas de forma general en Canarias, con las del Sailing on English.



En principio, según la evaluación realizada al Programa AICLE en Canarias, las premisas de las evaluaciones y la metodología parecen ser similares. De hecho, el informe estipula que se debe evaluar el programa al menos una vez por trimestre, en la Comisión de Coordinación pedagógica, tal y como ocurre con el programa Sailing on English. También tienen en común ambos programas la intención de analizar su praxis en el centro y realizar un informe con los aspectos que, en su opinión, no estén siendo fructíferos o necesiten de cierta mejoría, para desarrollar el programa de manera óptima. (Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583, del 8 de junio de 2022)

Sin embargo, la evidencia parece sugerir que la diferencia entre ambos programas está en “las dotaciones” de la Consejería de educación, a aquellos centros que son, por derecho AICLE. Es decir, el programa Sailing on English, al no ser oficial, no recibe ayuda por parte de la Consejería por este Programa y, por tanto, no tienen por qué atenerse a una normativa tan diligente y estricta, sino que pueden hacer todas las adaptaciones que consideren oportunas, como puede ser la introducción a su programa de los auxiliares de conversación, si así lo desearan. Además, es palpable la diferencia entre ambos programas en cuanto a indicadores de calidad, ya que mientras que el Programa Sailing on English, tan solo tiene cuatro, el Programa AICLE, parece tener una forma de evaluación bastante más completa, al menos en el IES Teobaldo Power (IES Teobaldo Power, 2015-2016, pág. 9). Si bien, el IES Teobaldo Power no ha facilitado documentos referentes a la evaluación del Programa per se, la evaluación de éxito escolar del curso 2015/2016 mantenida por este centro, podría dejar entrever, según los objetivos establecidos, una posible relación con la evaluación del Programa AICLE. En este sentido durante la evaluación de 2014/2015, el IES Teobaldo Power evaluó éxito escolar del centro desde los siguientes 10 objetivos:

En primer lugar, propiciar y elevar el nivel de educación y formación para todos, auspiciando la inclusión social y la paridad de oportunidades, fomentando la igualdad de género y la no discriminación. Seguido de Mejorar la tasa de éxito escolar y ampliar la tasa de idoneidad unido a la reducción del abandono escolar temprano y del absentismo, generando actitudes en nuestro alumnado como la constancia, la confianza individual, el esfuerzo y por supuesto el entusiasmo. En tercer lugar, Atender a la



diversidad del alumnado según sus necesidades, mejorando los aprendizajes instrumentales básicos de lectura, escritura, cálculo y resolución de problemas, haciendo hincapié en la competencia comunicativa oral y escrita, el desarrollo del espíritu emprendedor, la iniciativa y la autonomía personal, la creatividad, la participación y el sentido crítico. En cuarto lugar, Impulsar el dominio de las lenguas extranjeras y, particularmente, el aprendizaje de otras áreas en alguna lengua extranjera. (IES Teobaldo Power, 2015-2016, págs. 5-8)

Así mismo, el siguiente objetivo es Incrementar el uso de las tecnologías de la información, de la comunicación TIC y de los espacios virtuales de aprendizaje, desde un enfoque integrador de estas herramientas. Además, en sexto lugar se muestra como indicador de calidad Favorecer un clima de convivencia positiva como factor de calidad educativa, adoptando medidas de integración y prevención con el alumnado que distorsiona o presenta algún tipo de inadaptación al Centro, y aceptando la diversidad como elemento enriquecedor y fuente de aprendizaje. Del mismo modo se busca potenciar la participación de la comunidad educativa en las actividades del centro y fomentar la presencia del mismo en su entorno sociocultural y socio-productivo. (IES Teobaldo Power, 2015-2016, págs. 9-11)

Por otro lado, en octavo lugar se evalúa Implicar al profesorado del centro en planes, proyectos y actuaciones de innovación educativa y formación, destinados a la mejora de la enseñanza y al trabajo en equipo. Igualmente, se usan como indicadores evaluables del Programa AICLE Conferir a los contenidos canarios una presencia significativa en los currículos, promoviendo la utilización del patrimonio social, cultural, histórico y ambiental de Canarias como recurso didáctico y, para concluir, Apostar por una organización y gestión del Centro basada en la prevención y la previsión. (IES Teobaldo Power, 2015-2016, págs. 12-14)

En este sentido, aunque esta evaluación no es específica del Programa AICLE, sí que está contemplado, a través del objetivo número cuatro, que aparece en la tabla anexada. El interés de esta, está en el acercamiento a una posible evaluación del Programa AICLE de este centro. Así pues, si miramos la tabla del Teobaldo Power para



el cuarto objetivo veremos que está bastante más completo que las tablas destinadas a evaluar el *Sailing on English*. Cada uno de los objetivos se evalúa, de manera independiente y, sin embargo, hay unas acciones claras para la mejora. En este caso, incluso se añade más de una, mostrando medidas concretas que, se entiende, se deseaban añadir el siguiente trimestre. Por otro lado, aunque ambas evaluaciones nombran la temporalización de forma concreta, que en este caso es trimestral, el *Sailing on English*, es menos específico en cuanto a referirse a quien o quienes son los encargados de llevar a cabo las acciones. Mientras que, como se puede observar en la tabla anexada, los responsables en el IES Teobaldo Power de impulsar la mejora de las lenguas extranjeras son: los Jefes de departamento de inglés y francés, en las correspondientes evaluaciones mediante los datos que registra *Píncel eKade*. (IES Teobaldo Power, 2015-2016, pág. 8).

Por último, en la tabla anexada, se muestran, a modo de evaluación, unos indicadores específicos para cada uno de los objetivos planteados, como ya nombré con anterioridad, viéndose claramente quien evalúa las medidas adoptadas para cada uno de los objetivos, cuando se los evalúa y como se evalúan. De esta manera, se podría entender, si la evaluación específica del AICLE, siguiera las pautas marcadas en esta, que a nivel organizativo, el AICLE en el IES Teobaldo Power es un programa que llevaría un seguimiento más riguroso que el *Sailing on English*. Sin embargo, cabe destacar, que si bien puede parecer que el programa AICLE es bastante más complejo, al menos en cuanto a normativa, regulaciones y evaluación, dado su carácter reconocido por la Consejería de Educación, no hay que olvidarse de que el centro IES Teobaldo Power es un centro AICLE desde 2006 y que han tenido más de una década para perfeccionar su metodología e implantación, mientras que el otro programa es relativamente nuevo y, como vimos en apartados anteriores de este trabajo, que la evaluación este escrita de forma detallada no quiere decir que se estén implementando de igual manera las medidas en las aulas. Es decir, solo viendo las evaluaciones, es imposible concluir si un programa es mejor que otro, ya que solo podemos juzgar de forma genérica lo que se está llevando a cabo.



OBJETIVOS	ACCIONES PARA LA MEJORA	RESPONSABLES	TEMPORALIZACIÓN	EVALUACIÓN DEL PROCESO: CONCRECIÓN DE ACCIONES	
				INDICADORES DE EVALUACIÓN	Quién evalúa, cuándo y cómo
4.- Impulsar el dominio de las lenguas extranjeras y, particularmente, el aprendizaje de otras áreas en alguna lengua extranjera.	- Proyecto CLIL -Actividades no curriculares relacionadas con el idioma dentro del plan de actividades extraescolares, como teatro en inglés en horario no lectivo.	Coordinador del proyecto CLIL y profesorado del proyecto Jefes de departamento de francés e inglés	Trimestral	Media de porcentajes de alumnado de ESO con evaluación positiva en inglés y francés por encima de 6	Jefes de departamento de inglés y francés en las correspondientes evaluaciones mediante los datos que registra Píncel eKade.

(IES Teobaldo Power, 2015-2016)

### 3.3. Comparación de los Programas «Sailing on English» y

#### AICLE: Análisis de los Datos Obtenidos en Ambos Centros.

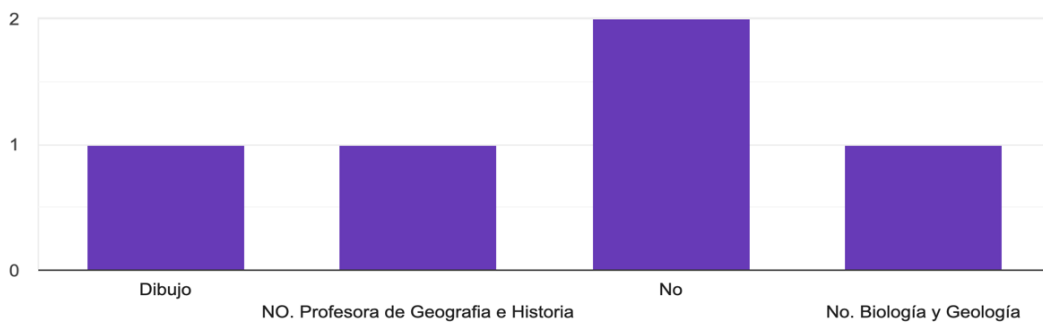
##### 3.3.1 Profesorado

Para analizar el grado de satisfacción en ambos centros, así como para realizar una comparación objetiva de los Programas *Sailing on English* y AICLE, se realizaron una serie de encuestas tanto a alumnado, como a Profesorado de ambos institutos. Así pues, comenzando con el análisis y comparación del profesorado, la evidencia muestra que el



equipo docente encargado del Programa *Sailing on English* es pequeña, ya que solo cuentan con cinco profesores encargados de las materias de Biología y Geología, Educación Plástica y visual, Geografía e Historia y, finalmente, un 40% que, aunque no esté especificado en la encuesta, corresponde con los dos profesores del departamento de Matemáticas, adscritos al programa. Además de los participantes en la encuesta, que conforman el equipo docente encargado de las materias de “contenido” en el Programa, todo el departamento de inglés, que, en este centro, está compuesto por nueve profesores, participan activamente del programa, prestando ayuda cuando se requiere.

¿Es profesor de Inglés? Conteste con Sí/No. En caso de que su respuesta sea No, indique que materia imparte o su rol en el centro  
5 respuestas

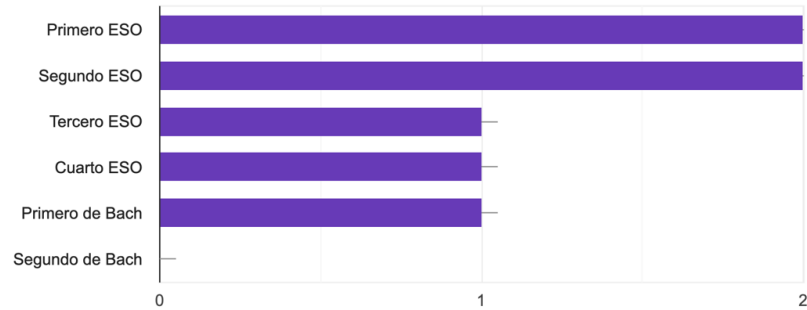


Los datos sugieren que el grupo de profesorado encuestado imparte las asignaturas de contenido a todos los grupos de la ESO y, a primero de Bachillerato. En la siguiente tabla se puede observar el impacto del Programa, ya que un 40% del profesorado afirma impartir clase a primero y segundo de la ESO, mientras que, solo un 10% de los encuestados, señala que imparte clases al resto de grupos, siendo estos: tercero, cuarto y Primero de bachillerato.



¿ A que cursos le da clase que estén incluidos en el programa?

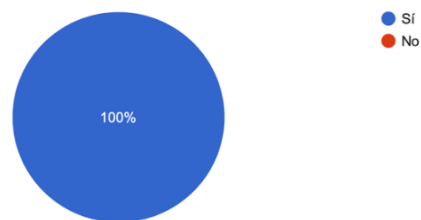
5 respuestas



Un dato relevante, a tener en consideración, es que el 100% de los encuestados era conocedor del Programa AICLE y que, en su mayoría, habían sido partícipes en algún momento del mismo en otros centros. Así mismo, el equipo docente aclaró los roles que habían tomado durante su participación en el AICLE, siendo un 100% de ellos profesores de contenido. Además, otro dato a tener en consideración es el antiguo rol de la jefa de estudios adjunta del centro, profesora de inglés y coordinadora del programa *Sailing on English* que, pese no haber participado en las encuestas, afirmó en varias ocasiones haber sido coordinadora AICLE en otros centros, motivo por el cual la habían elegido para el liderazgo del *Sailing on English*, ya que está versada en el puesto y todo parece indicar que es un pilar importante del Programa.

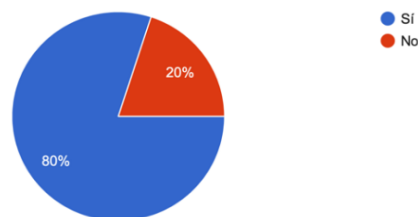
¿Es conocedor del programa CLIL/AICLE?

5 respuestas



¿Ha participado con anterioridad en el programa CLIL/AICLE?

5 respuestas





De esta manera, se le preguntó al profesorado del IES profesor Martín Miranda si era o no partidario del programa AICLE. En este sentido, los profesores expresaron unánimemente la importancia del programa al subrayar que. “Es necesario para integrar al alumnado en otros idiomas” o “enriquece la formación del alumnado.”. Sin embargo, también demostraron su preocupación al mencionar que, para estar de acuerdo completamente con la metodología AICLE, en el que basa el programa idiomático de su centro, el instituto que lo implemente debe asegurar la coordinación correspondiente para poder desarrollar de manera óptima el mismo, facilitando así la labor del profesorado.

De este modo, la mayoría mencionó que no necesariamente el Programa AICLE debía ser implementado en todos los centros. De hecho, el 60% de los encuestados expresaba una clara negativa a la implantación total del AICLE, ya que “se debería tener en cuenta el contexto socioeconómico de los centros” antes de pensar en implantar el programa o incluso porque se debería tener en consideración las características del alumnado al que va a ir dirigido dicho Programa”. Además, algunos incluso mencionaron la importancia de tener en cuenta cuáles son los “resultados reales”, teniendo presente si, realmente, el alumnado está adquiriendo el conocimiento realmente o no.

Siguiendo esta línea el profesorado del IES Profesor Martín Miranda expuso su conformidad con el impulso de programas lingüísticos, más allá del AICLE, como podría ser el propio programa del centro, ya que según afirmaban los profesores, estos programas “favorecen la inmersión lingüística del alumnado” o incluso mencionaron que “cualquier iniciativa en ese sentido se podría aplicar si contribuye positivamente al uso del inglés en materias no lingüísticas”. De esta manera, se volvió a mencionar la necesidad de resultados reales, que demostraran la eficacia del programa a desarrollar, mientras que otros simplemente resaltaban la importancia de proyectos internacionales y mejora del inglés para el alumnado.

Así pues, se le preguntó al profesorado de este centro sobre el programa y su rol en el mismo, a lo que el 100% de los encuestados respondieron que su rol era de profesor en un programa bilingüe similar al AICLE, algunos también nombraron sus





labores de forma específica, dando datos como por ejemplo el número de horas en semana que le dedicaba al programa en sus clases, en este caso una en la que realiza actividades para “desarrollar sobre todo el vocabulario”, y la respuesta del alumnado que había sido favorable. En este sentido, la profesora de Geografía nombró la importancia de programar las clases con materiales sencillos que les permitiera a los alumnos sentirse cómodos en un contexto informal, adaptándose a su nivel y que así, no se negaran a realizar las actividades por miedo al fracaso. Finalmente, se subrayó la importancia del trabajo interdisciplinar por proyectos y la labor docente que se realiza sobre todo en el aula, siendo un programa que permite “flexibilidad para adaptar el aprendizaje del inglés a los contenidos de la materia y a los diferentes niveles del alumnado”. Consecuentemente, el profesorado, perteneciente al Programa, resaltó el buen funcionamiento del programa a través de los resultados, “visibles en el alumnado”.

De este modo, se plasmó en las encuestas que el *Sailing on English* había permitido que el alumnado se familiarizara con la lengua extranjera y que, ya que el programa es flexible, habían conseguido que el alumnado lo viera las clases de contenido en inglés de forma “lúdica”, sin sentirse “forzado” y, sobre todo, de manera que disfruten aprendiendo. Además, algunos profesores mencionaron que el alumnado ve incrementado su grado de participación, dado que “el alumnado ve en el programa una manera de mejorar su nota y no como un impedimento para lograr su objetivo”, ya que el porcentaje que se da en inglés es menor que en otros programas lingüísticos como el AICLE. En este sentido, se puede ver una de las grandes fortalezas del Programa, que no necesariamente debe cumplir con una cantidad de horas del currículo a la lengua extranjera, sino que puede adaptarse al grupo. Sin embargo, es importante señalar que hay profesores que piensan que el programa podría mejorarse, al elegir los grupos que participan en el mismo con algo más de medida ya que, las opiniones del profesorado parecen sugerir que no todo el alumnado está preparado o es adecuado para afrontar el programa.

Además. El 80% de los encuestados aseguró haber recibido formación AICLE en algún punto de su trayectoria laboral, lo cual indica un punto favorable para el



Sailing on English, ya que al ser este Programa una versión del CLIL, dicha formación contribuye a la mejora del mismo en el centro y sirve como indicador de calidad. Así pues, un 40% del profesorado específico que había realizado cursos de formación AICLE de la Consejería de educación, mientras que, otro 40% del profesorado afirmó haber realizado cursos de formación AICLE de la escuela oficial de idiomas y, finalmente, solo un 20% del profesorado manifestó haber realizado cursos organizados por el CEP o autoformación. Dado que solo un profesor no había participado en el programa con anterioridad, solo un 20% de los encuestados aseguró no haber recibido ninguna clase de formación previa.

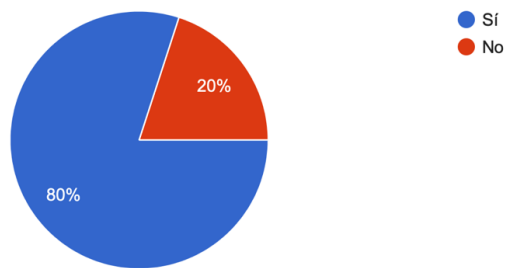
Es correcto pensar que, ya que hay cursos específicos del Programa AICLE, también debería haber cursos en formación, de carácter general, para programas idiomáticos. Sin embargo, el profesorado manifestó su negativa al decir que no habían recibido ninguna clase de formación específica o relativa al *Sailing on English*. Obviamente, este programa no está reconocido por la consejería y es por eso por lo que no se creará ningún curso de formación para un Programa de estas características. Sin embargo, apuntan los profesores en las encuestas, las plazas para cursos de la consejería o el CEP son limitadas, más incluso cuando son presenciales, y esto es un problema a nivel organizativo, ya que si hay tan pocas plazas como dicen, la evidencia parece sugerir que solo un porcentaje pequeño del profesorado estará debidamente cualificado para formar parte de estas iniciativas lingüísticas, lo que se podría traducir en malos resultados, por malas praxis de un profesorado que pese a querer formarse no puede hacerlo.

Por otro lado, es sabido que para impartir el Programa AICLE es necesario acreditar un B2 en la lengua extranjera, en este caso inglés. En este sentido y como podemos ver en la siguiente gráfica, un 20% de los encuestados no alcanza el nivel B2, lo cual es un punto bastante negativo para el desarrollo del programa *Sailing on English*. Es aquí cuando la flexibilidad del Programa podría ser laxa, ya que facilitaría la participación de profesorado no cualificado en el Sailing on English. El resto de los encuestados, que sí tenían dicha certificación, especificaron los títulos obtenidos, siendo estos: C1, B2 y uno de ellos el *First Certificate in English* de Cambridge. Sin embargo, se



ha detectado una incongruencia en los datos obtenidos, ya que uno de los profesores que decía tener dicha titulación, especificó a posteriori, que solo tenía el B1 y la Certificación para el Proyecto AICLE, ergo solo el 60 % de los encuestados tiene realmente el B2.

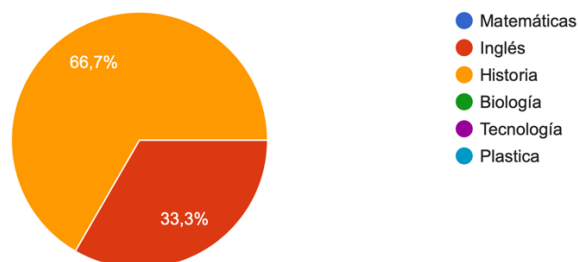
¿Tiene certificado un B2+?  
5 respuestas



Finalmente, se concluye la encuesta al profesorado del IES Profesor Martin Miranda, preguntando sobre las formas en las que el centro se promueve la competencia plurilingüe, a lo que el equipo docente encargado del Programa responde con el mismo Programa idiomático del centro o *Sailing on English* y con el Programa Erasmus+, abogando así “por la internalización”.

En contraposición, en la encuesta realizada a los docentes del IES Teobaldo Power participaron solamente tres profesoras AICLE, dos de ellas pertenecientes al departamento de Geografía e Historia y una de ellas del departamento de inglés, coordinadora del Programa en el centro.

¿Qué materia imparte?  
3 respuestas





A diferencia de los docentes encargados de los partícipes del Programa *Sailing on English*, el 100% de los encuestados en el IES Teobaldo Power han acreditado al menos un B2 para participar en el proyecto. Así pues, hay docentes que tienen el B2, necesario según la normativa para ser profesor AICLE, sino que hay algunos con más de un idioma acreditado teniendo un C1 en inglés y un B2 en francés y alemán. De igual manera, se les preguntó qué clase de formación habían recibido para formar parte del programa y el 100% de los encuestados aseguraron haber participado en “cursos diversos” de formación AICLE o, al igual que en el otro centro, cursos organizados por la Consejería de Educación. Cabe mencionar, que también se nombró un título propio de la ULL, Experto Universitario en metodologías para currículo CLIL.

Sin embargo, mientras que el profesorado del IES Profesor Martín Miranda estaba generalmente contento con el desarrollo del programa en el centro, el equipo docente encuestado muestra unanimidad al decir que se siente disconforme con el avance de los alumnos tanto en la lengua inglesa como en el desarrollo y asimilación de los contenidos curriculares. Es más, afirman que en asignaturas como Historia es imposible profundizar en la materia si se da el contenido estrictamente en inglés y “sobre todo en niveles como 4º de la ESO”. Esta respuesta parece sugerir que el desarrollo de las clases en inglés de las asignaturas de contenido es inviable, ya que si un alumno de cuarto de la ESO, que conforma uno de los niveles más altos a los que va dirigido el Programa, no es capaz de expresar y asimilar los contenidos en inglés, menos lo hará un alumno de primero y segundo.

Además, esta opinión se complementa con otras visiones del mismo equipo docente, que dicen que el éxito de las clases y asimilación de contenidos depende del “tipo de alumnado” o “el nivel de dominio del idioma extranjero y de la homogeneidad del grupo”. Si bien podría considerarse que un grupo homogéneo facilita la labor docente en cualquier sentido, al tratarse de alumnado “seleccionado” es incompatible la visión que aporta el profesorado con la realidad, ya que da a entender que están, de alguna manera, eligiendo erróneamente al alumnado que formará o forma ya parte del Programa.



Además, se le preguntó al profesorado si estaba de acuerdo con la segregación del alumnado y si existían diferencias entre el alumnado AICLE y no AICLE en el centro, a lo que el 100% de los encuestados afirmó que si existían diferencias. Sin embargo, mientras que el 33,33% de los encuestados afirmaba que las diferencias “radican en la actitud del alumnado hacia el programa”, lo que podría entenderse como una forma de decir que el ritmo de los alumnos lo marcan íntegramente ellos y que el Programa en sí, no es determinante para desarrollar un nivel educativo mejor o peor.

Esta visión, si ha sido interpretada correctamente, parecería no ajustarse a la realidad, ya que obviamente un grupo “seleccionado” que no cuenta con alumnos NEAE, donde hay un ritmo de trabajo exigente, podría ser mejor y asegurar, en este caso, un mejor desempeño de la lengua inglesa y de los contenidos del currículo (siempre que se respeten dichos contenidos y no se sacrifiquen en aras de aprender la lengua). Es decir, que los alumnos pertenecientes a estos grupos podrían verse beneficiados de una manera que otros alumnos no. Por otro lado, el 66.66% del profesorado, aseguraba que hay una diferencia real entre los grupos, ya que al estar compuestos por alumnado “seleccionado”, con un “nivel competencial más alto”, serán grupos con mejores resultados académicos. Es más, apunta una de las profesoras, que el hecho de que no haya alumnado NEAE en estos grupos, ya hace una diferencia sustancial.

De esta manera, se preguntó al profesorado si estaban conformes con el desarrollo del Programa AICLE en el IES Teobaldo Power, a lo que solo el 33.33% del profesorado encuestado respondió que sí, mientras que el otro 66.66% decía o no estar conforme, o solo parcialmente, ya que por un lado una de las profesoras decía no estar de acuerdo con la segregación del alumnado, dando a entender que podría ser mejor un cambio metodológico en el que todos los alumnos pudieran tener la oportunidad de participar en el AICLE y, el otro 33,33% opinaba que no todo el alumnado seleccionado cumple con los requisitos y el perfil necesario para ser partícipe del Programa.



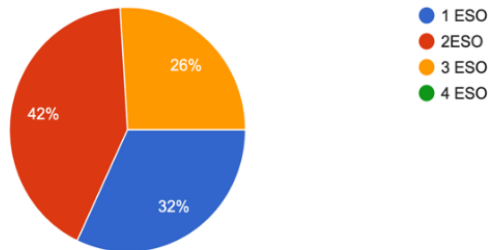
Para finalizar, al igual que al IES Profesor Martín Miranda, al equipo docente del IES Teobaldo Power también se le preguntó sobre las medidas para fomentar la competencia plurilingüe en el centro, a lo que el 100% de los encuestados respondió nombrando los diferentes programas que se desarrollan en el instituto. Así pues, nombraron el Programa Erasmus, el AICLE, el trabajo con eTwinning. Sin embargo, una de las respuestas del profesorado podría interpretarse como preocupante, ya que mientras afirma que el centro “fomenta la realización de Proyectos interdisciplinarios y la participación en Proyectos europeos.” También subraya la mala praxis de la Consejería de educación, al eliminar el descuento de hora lectiva del profesorado CLIL y la poca oferta de cursos para la formación del profesorado. Consecuentemente, evitando que el Programa siga desarrollándose como debe, asunto del cual ya aparecieron ciertas quejas en el otro centro, sobre todo, relacionadas con las pocas plazas ofertadas en los cursos de formación.

### **3.3.2 Alumnado.**

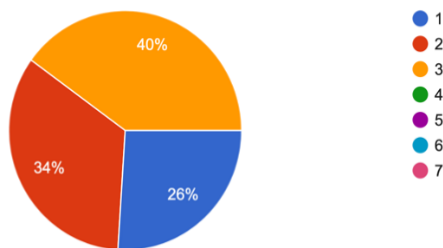
De la misma manera que se encuestó al profesorado sobre los Programas Sailing on English y AICLE, se realizaron encuestas al alumnado, con el mismo propósito de ver y analizar el grado de funcionalidad y satisfacción de los alumnos en ambos programas. Así pues, empezando con el IES Profesor Martín Miranda se realizó la encuesta a varios grupos de la ESO, específicamente, participaron cincuenta alumnos de los cuales un 32% era de primero, un 42% de segundo y, finalmente, un 26% de tercero de la ESO. Según los datos obtenidos, las gráficas parecen sugerir que los alumnos de tercero de la ESO tendrían, solamente, una asignatura de contenido impartida en la lengua extranjera, mientras que los alumnos de segundo tendrían tres asignaturas de contenido en inglés y, finalmente, los alumnos de primero de la ESO darían dos asignaturas en inglés, sin contar la propia asignatura de primera lengua extranjera.



Elija el curso al que pertenece  
50 respuestas

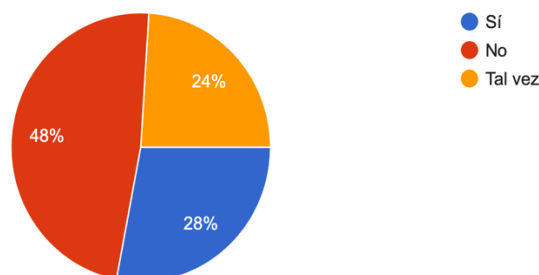


¿Cuántas asignaturas das en Inglés? SIN CONTAR INGLÉS  
50 respuestas



Un dato de suma importancia es la percepción que tienen los alumnos en cuanto a la dificultad del Programa. Así pues, se le pregunto al alumnado del IES Profesor Martín Miranda si consideraban que las materias impartidas en la lengua extranjera eran más difíciles que aquellas que impartían en la lengua materna. La respuesta del alumnado fue diversa, pero la mayoría, con un 42% exhibió su conformidad con el Programa al responder que no le parecía más difícil esta modalidad. En segundo lugar, un 28%, afirmó que sí era más difícil y, finalmente, el 24% restante optó por responder *tal vez*.

¿Consideras que las asignaturas que das en inglés son más difíciles que las que se imparten de manera ordinaria?  
50 respuestas



Teniendo en cuenta la controversia de la pregunta anterior, se pidió al alumnado que justificara la respuesta y tras un análisis de las mismas, se ha llegado a la conclusión



de que las respuestas se pueden agrupar en cuatro conceptos distintos. En primer lugar y el más importante, es la competencia lingüística y el nivel del alumnado. Muchos han afirmado que “se les da bien o mal” el inglés y por eso les cuesta en mayor o menor medida entender las clases. En segundo lugar, está el nivel de comprensión y afinidad con la asignatura. En este sentido, algunos alumnos afirmaban que “si no lo entiendo en español...” Dando a entender que su dominio de la asignatura es deficiente y, por tanto, entender la asignatura en otro idioma se hace complejo. En tercer lugar, bastantes alumnos nombraron el “vocabulario” como un factor determinante a la hora de entender las clases. Hay que tener en cuenta que por alto que sea el nivel de inglés de los alumnos, los tecnicismos son complejos y es imposible que un alumno los maneje a un nivel elevado con soltura. Finalmente, en cuarto lugar, otro factor nombrado por el alumnado, de carácter determinante para el óptimo funcionamiento del Programa, es la figura del docente y su “capacidad” para adaptar o no el nivel de las actividades y lengua extranjera, a la hora de impartir las clases.

Además, se pidió al alumnado que profundizara más en la descripción del Programa, al solicitarles que nombraran beneficios y desventajas relativas al mismo. Así pues, los beneficios más nombrados fueron cuatro. Por un lado, los alumnos afirmaron que aprender como tal, ya era un beneficio del Programa *Sailing on English*. De este modo establecieron que aprender los hacía ganar conocimientos útiles, una mayor comprensión del idioma, adquisición de vocabulario específico y, por ende, un mejor manejo de la lengua extranjera. En segundo lugar, el alumnado estableció que, como consecuencia de aprender, una segunda ventaja del programa eran las posibilidades de futuro que ofrece el mismo, pudiendo viajar a otros países o, incluso, acceder a oportunidades laborales que necesiten de idiomas.

En tercer lugar, se nombró la cultura como un beneficio, ya que el alumnado siente que gracias al *Sailing on English* podrá ver películas, escuchar música. Etc., en versión original, Además de entender a otros y hacer amigos. Es decir, crear lazos con otros salvando la barrera cultural y de lenguaje. Finalmente, en relación con este último punto algunos alumnos nombraron la importancia de “poder comunicarse”, ya que expresarse en la lengua extranjera da la posibilidad de interactuar con otros, sobre todo





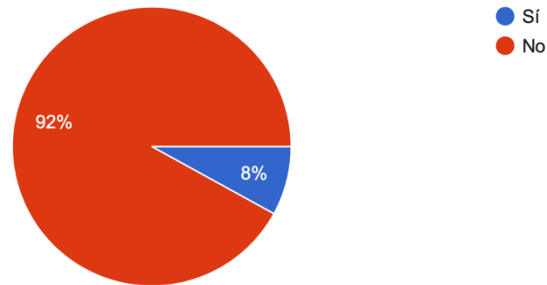
en el caso del inglés que es “la lengua del futuro”, como se referían a ella algunos alumnos. Es decir, la importancia del inglés para el alumnado radica en su uso como “lengua franca”, lo que les permitirá establecer contacto con otras culturas, entendiéndolos y, sobre todo, haciendo amigos.

En este sentido, pese a haber resaltado, según la visión del alumnado, los beneficios del Programa, los alumnos también han desarrollado su pensamiento crítico al describir las desventajas del mismo. Estas desventajas se resumen principalmente en dos, que están interconectadas. En primer lugar, el alumnado de este centro piensa que hay una dificultad mayor, que radica principalmente en el manejo de la lengua. Así pues, dicen que hay vocabulario específico que, aunque los profesores intenten adaptar, en muchas ocasiones, es imposible de entender completamente, lo que conlleva que se sientan más “perdidos” en cuanto a las explicaciones se refiere y, además, en relación con esto, algunos muestran su preocupación en cuanto al hecho de que no pueden expresarse como desearían y esto ralentiza en cierto modo la resolución de dudas. En segundo lugar, bastantes alumnos muestran su preocupación al referirse al programa como un impedimento para dar más contenido, incluso, afirman algunos que el dar las clases en inglés los retrasa o estudian contenido que ya se ha impartido en años anteriores, retrasando su aprendizaje en aras de aprender la lengua extranjera.

Queriendo saber y entender los posibles beneficios del programa de una forma más cuantificada y deseando saber si el esfuerzo del programa se veía traducido en certificación de idiomas, se preguntó al alumnado si habían certificado alguna lengua extranjera a través de la Escuela Oficial de Idiomas o Cambridge, a lo que los alumnos respondieron de manera poco satisfactoria, ya que solo un 8% del alumnado encuestado ha dicho haber certificado algún idioma de manera oficial.



¿Tienes algún idioma certificado por la EOI o Cambridge?  
50 respuestas

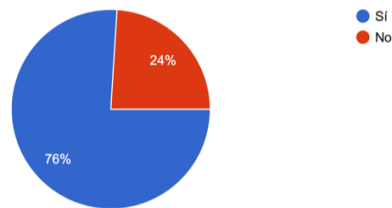


Desgraciadamente, de ese 8% los niveles que dijeron tenían certificados eran más bien bajos. Así pues, el idioma certificado más nombrado fue el inglés nivel A2, seguido del de dos alumnos que, sorprendentemente, decían tener el B1 y el B2, respectivamente. Además, algunos también indicaron tener el francés certificado con un A2.

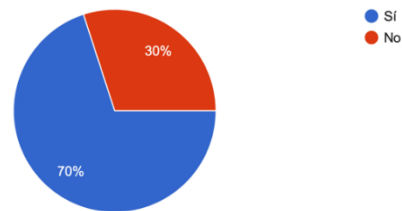
Queriendo entender como percibía el alumnado la metodología de las clases en el aula, se les preguntó si se hacía uso de alguna clase de material especial durante las sesiones del *Sailing on English*, a lo que un 70% respondió que sí. De esta manera, de ese 70%, un 39.47% respondió que hacían uso de *Liveworksheets*, un 21.05% nombró el uso de fichas relacionadas con el vocabulario, un 13.15% nombró las páginas web como recurso para estas clases, el 7,89% afirmó usar libros relacionados de alguna manera con la asignatura y el inglés, además, de *kahoot!* y, finalmente, el 5.26% del alumnado afirmó que se hacía uso durante las clases de murales y videos en inglés sobre la materia. Relacionado con esto, se preguntó al alumnado si estaba conforme con cómo se impartían las clases del Programa a lo que un 76% respondió positivamente. Este 76% del alumnado expresó su conformidad con las clases dando razones como, que se sentían cómodos a la hora de expresarse con los profesores, sin ser juzgados, apreciaban la sencillez de las sesiones y el esfuerzo docente en crear sesiones entretenidas a través de la gamificación y, finalmente, percibían este tipo de clases como “estimulantes” ya que, la evidencia sugiere que ayuda al alumnado a aprender más.



¿Estais conformes con como se dan las clases en inglés en esta asignatura?  
50 respuestas

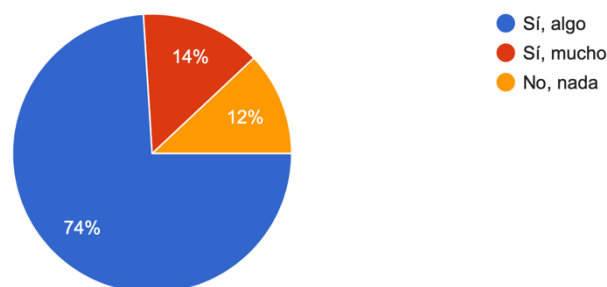


¿Usan alguna clase de material especial en las clases?  
50 respuestas



Finalmente, para acabar con las encuestas al alumnado del IES Profesor Martín Miranda, se les preguntó si habían notado una mejoría en su uso de la lengua extranjera desde que comenzaron su participación en el Programa. La respuesta fue positiva por parte del alumnado ya que, el 14% afirmó haber mejorado mucho su desempeño en la lengua inglesa, mientras que un 74% de los encuestados respondió que habían mejorado algo, lo cual sigue siendo positivo. Solamente, un 12% de indicó no haber mejorado nada, lo cual resulta altamente improbable, dado el tiempo que pasan en contacto con la lengua inglesa.

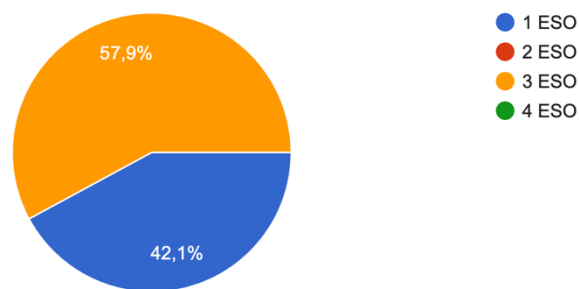
¿Consideras que tu nivel de inglés ha mejorado desde que tienes este tipo de asignaturas?  
50 respuestas





Al igual que se hizo con el profesorado de ambos centros, se pretende mostrar los resultados obtenidos en las encuestas realizadas al alumnado IES Teobaldo Power, comparando así ambos Programas lingüísticos. De esta manera, para ubicar al alumnado participante en las encuestas, se hizo elegir a los estudiantes el curso al que pertenecían. Los datos establecen que de los 19 participantes el 57,9% eran de tercero de la ESO y el 42,1% restante era alumnado de primero de la ESO y, aunque la participación ha sido menor en este centro, se considera que las respuestas obtenidas son suficientes para establecer una comparación entre ambos Programas.

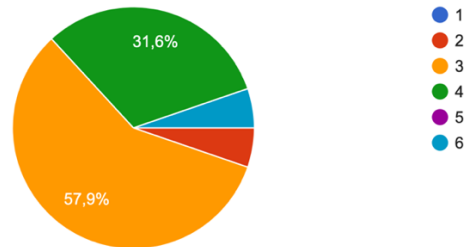
Elige el curso al que perteneces  
19 respuestas



De esta manera, se preguntó al alumnado del IES Teobaldo Power, el número de asignaturas que imparten en inglés y los datos sugieren que ha habido un pequeño desacuerdo en el alumnado, que se atribuye a un error a la hora de enumerar las asignaturas. Dado que los alumnos pertenecen a dos grupos diferentes, se concluye que los alumnos de primero de la ESO, que suponen un 42,1% del alumnado encuestado, imparten cuatro asignaturas en la lengua extranjera, mientras que el 57,9% restante, que equivaldría al alumnado de tercero de la ESO, imparte tres asignaturas en la lengua extranjera.



¿Cuántas asignaturas das en inglés? SIN CONTAR INGLÉS  
19 respuestas



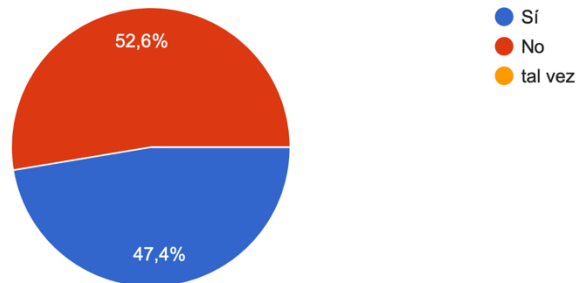
En este sentido, el alumnado de primero de la ESO en el IES Teobaldo Power, estaría impartiendo una asignatura más en inglés, que los alumnos del IES Profesor Martín Miranda, mientras que los alumnos de tercero de la ESO de este mismo centro estaría impartiendo dos asignaturas más en el Programa AICLE, que los alumnos de tercero de la ESO pertenecientes al Programa *Sailing on English*. De este modo, los datos parecen reflejar un mayor refuerzo idiomático en el Programa AICLE, donde se imparten más asignaturas en la lengua extranjera por curso, sin contar la materia de inglés. De igual modo, se preguntó a los alumnos del IES Teobaldo Power si las asignaturas impartidas en la lengua extranjera les resultaban más complicadas a lo que la mayoría con un 52.6%, respondió que no y un 47.4% que sí.

En este sentido, los datos son bastante diferentes a los obtenidos en el IES Profesor Martín Miranda, ya que ningún alumno respondió con un *tal vez* a la encuesta y, según los datos obtenidos, los alumnos AICLE consideran el programa un 19.4% de media más difícil, que los alumnos del *Sailing on English*. En cuanto a los porcentajes que muestran conformidad con la dificultad, hay una diferencia del 4.6% en los datos, que resulta más bien pequeña. En este sentido, habría que ver por cuál de las opciones se decantarían los alumnos del IES Profesor Martín Miranda que en un principio respondieron “tal vez” para tener unos resultados más concluyentes.



¿Consideras que las asignaturas que das en inglés son más difíciles que las que se imparten de manera ordinaria?

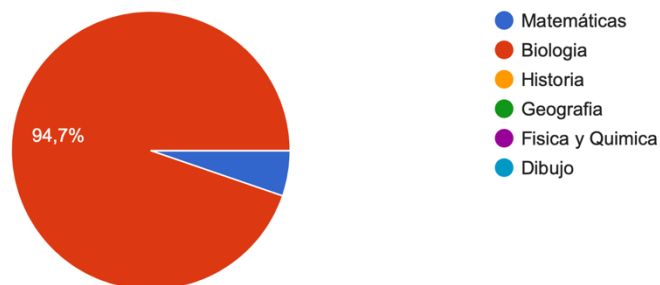
19 respuestas



Dado que este centro es AICLE, resulta interesante ver la percepción del alumnado en cuanto a dificultad de asignaturas comparado con la evaluación realizada a canarias, en la que se estipuló que, según los alumnos, la asignatura más difícil de entender en la modalidad AICLE era matemáticas. (Frigols & Marsh, 2014, pág. 148) Como se puede ver en la gráfica adjunta un 94.7% del alumnado encuestado afirmó que la asignatura de mayor complejidad en el Programa era Biología, frente a un 5.3% que afirmaba que la mayor dificultad se encontraba en Matemáticas. La respuesta ante esta, casi, mayoría absoluta dicen los alumnos radica principalmente en los tecnicismos, ya que la nomenclatura de biología es grosso modo, más compleja que matemáticas en las que los fundamentos del lenguaje son más bien sencillos, en la ESO.

¿Qué asignatura de las que cursas en inglés consideras que es más difícil de entender y trabajar en la lengua extranjera?

19 respuestas





En cuanto a los beneficios y desventajas del Programa los alumnos AICLE fueron bastante más concisos, sobre todo, en cuanto a sus respuestas dando dos beneficios y tres desventajas al Programa. Como beneficios afirmaron que Aprender era uno de ellos, tal y como lo hicieron los alumnos del programa *Sailing on English*. De este modo, ellos englobaban dentro de esta ventaja el aprender nuevo vocabulario, adquirir nuevos conocimientos y mejorar la lengua extranjera de forma rápida. En segundo lugar, también nombraron la importancia de comunicarse y hacer nuevos amigos. Sin embargo, de alguna manera los alumnos del Programa AICLE fueron capaces de comprender uno de los motivos y ventajas más grandes del programa, ya que, dentro de este sentido de aprender y comunicarse, nombraron la capacidad de aprender más de una lengua de manera más rápida, entendiendo el programa como un medio para dominar la competencia Plurilingüe.

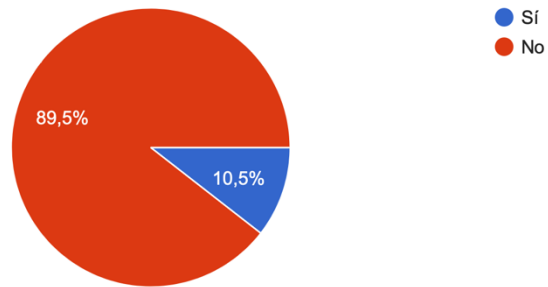
Sin embargo, al igual que fueron más explícitos en cuanto a las ventajas del Programa AICLE, se podría considerar que han sido mucho más críticos que los alumnos del Programa *Sailing on English*, al describir sus desventajas. En este sentido, mostraron tres desventajas principales, siendo estas: la infinidad de tecnicismos, que dificultan el aprendizaje del alumnado y hacen que sea difícil entender la clase. En segundo lugar, un ritmo de aprendizaje mucho más lento, ya que los contenidos impartidos son más simples que los de los grupos no AICLE, ergo, se sacrifica contenido al intentar que el alumno aprenda en la lengua extranjera y, finalmente, el profesorado. La respuesta del alumnado ante esto fue justificar la mala praxis en el centro al decir que *“ningún profesor da la clase realmente en inglés, hay algunas asignaturas en las que ni se molestan”*. En este sentido, las respuestas del alumnado parecen sugerir que el Programa AICLE podría necesitar de mejoras importantes en este centro para el próximo curso.

También se preguntó a los alumnos del IES Profesor Martín Miranda si habían certificado algún idioma, con intención de ver qué resultados reales estaba teniendo el Programa y su impacto fuera de las aulas. De nuevo, las encuestas mostraron resultados desfavorables, aunque con una ligera mejoría. Sin embargo, dado que este centro es AICLE desde 2006 cabría esperar que la diferencia entre ambos programas fuera muy



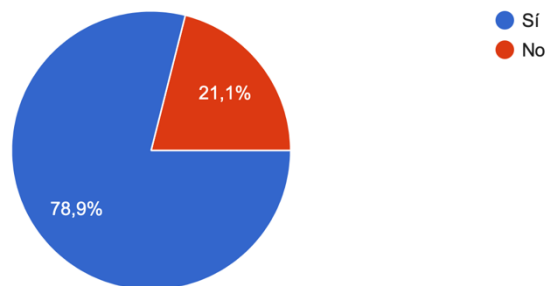
superior a un 2 %. De nuevo, los alumnos pertenecientes a este programa aseguraron tener certificado, mayoritariamente, niveles bajos como A2 en inglés y francés.

¿Tienes algún idioma certificado por la EOI o Cambridge?  
19 respuestas



Los datos reflejaron que los alumnos usan materiales especiales en el aula. De hecho, un 78,9% de los encuestados estuvo de acuerdo en que se usaban materiales diversos a parte del libro. En este sentido, un 52,63% de los encuestados nombró el Kahoot!, un 42,1% afirmó que se usaba en su gran mayoría el libro, el 15,78% específico como materiales el uso de páginas web y *liveworksheets* y, finalmente, el 5,26% nombró materiales como la web *Mentimeter*, presentaciones de google, videos, el cuadernillo y la famosa web Plickers. Estos datos, comparados con los obtenidos en el IES Profesor Martín miranda, dan a entender que el alumnado AICLE usa cuatro tipos de materiales más, que los alumnos del *Sailing on English*. Por lo tanto, esto podría dar a entender que los alumnos adscritos a este Programa, en el IES Teobaldo Power tienen una metodología más rica, con clases más diversas.

¿Usan alguna clase de material especial en las clases?  
19 respuestas

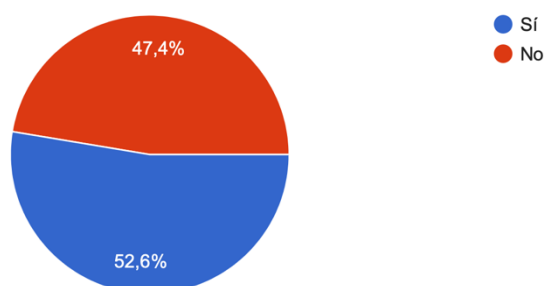






Siguiendo la misma línea que los alumnos del IES Profesor Martín Miranda, se le preguntó al alumnado del IES Teobaldo Power sobre su nivel de satisfacción en las asignaturas de la modalidad AICLE. Los datos muestran que el nivel de satisfacción es menor que el de los alumnos del Programa *Sailing on English*, ya que solo un 52,6% dijo estar conforme con cómo se impartían las clases, en contraposición con el 76% obtenido en el otro centro. De igual modo, se pidió a los estudiantes AICLE que justificaran su respuesta a lo que la mayoría del alumnado criticó la linealidad de las clases, que hacía de ellas poco atractivas o estimulantes. También se nombraron motivos para tan bajo porcentaje de satisfacción, el ritmo rápido de los profesores que, consecuentemente, solo consigue que los alumnos no entiendan las explicaciones, la poca organización de los apuntes y el bajo nivel lingüístico del profesorado que, dificulta la asimilación de contenidos o, incluso, entender las explicaciones. Por último, los alumnos afirmaron su descontento en cuanto a un profesorado que no parece implicado con el programa ni muestra esfuerzos por hacer amenas las clases, lo cual es un signo preocupante, que podría ser resultado de poco apoyo por parte de la organización del programa o las innumerables labores que se atribuyen a los docentes adscritos a este Programa.

¿Estais conformes con como se dan las clases en inglés en esta asignatura?  
19 respuestas

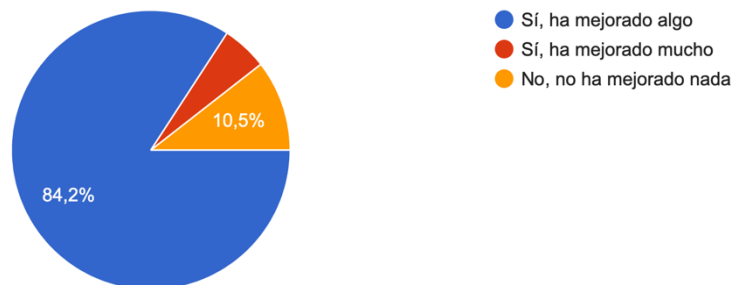


Finalmente, para concluir con las encuestas, se pidió a los alumnos que valoraran su progreso en la lengua extranjera desde que empezaron en el Programa AICLE. En este sentido, el 84% afirmó haber mejorado algo, el 10.5% de los encuestados expuso no haber mejorado nada y, solamente, el 5.3% dijo haber mejorado mucho. Los datos recogidos en el otro centro muestran que el auto concepto del alumnado, en cuanto al



aprendizaje de la lengua extranjera, es mejor en el Programa AICLE, que en el *Sailing on English*, aunque no por mucho. Aunque es verdad que el *Sailing on English* tiene un 14% de alumnado que considera que su dominio de la lengua extranjera es mejor, frente al 5.3% del Programa AICLE, hay un 12% del alumnado, en ese Programa, que considera que no ha aprendido nada, frente al 10.5% que responde lo mismo en el Programa AICLE. Aunque algo mejores, en cuanto a satisfacción grupal, estos datos podrían traducirse como un fracaso para la modalidad AICLE, ya que, pese a tener mucho más recorrido que el *Sailing on English*, solo lo adelanta en un 1%, al hacer la suma de aquellos que han aprendido algo o mucho, y es claramente superado cuando se mira la enorme diferencia entre alumnos que sienten que han mejorado mucho su dominio de la lengua extranjera de un Programa a otro.

¿Consideras que tu nivel de inglés ha mejorado desde que tienes este tipo de asignaturas?  
19 respuestas



### 3.4 Una Nueva Visión: ¿Merece la Pena el Programa AICLE o se Debería Apostar por Variantes Como *Sailing On English*?

Habiendo analizado los datos de las encuestas de ambos Programas, es claro que pese a llevar poco tiempo, el Programa *Sailing on English* ha sabido adaptarse bien a las necesidades del centro y el alumnado. Aunque la que la normativa del programa *Sailing on English* difiere de la del AICLE y tiende a ser más simplista, el nivel de satisfacción tanto de alumnado como de profesorado parece ser mejor que en el AICLE. Además, si bien los resultados en certificación parecen ser parecidos en ambos centros, de acuerdo con los datos obtenidos en las encuestas, el IES Profesor Martín Miranda, cuenta con un equipo de profesores dispuesto a sacrificarse por el Programa y, al no estar sujetos por



la normativa de la Consejería de Educación, las adaptaciones que han llevado a cabo muestran una riqueza mayor al incluir, aunque de manera ocasional, auxiliares de conversación en las.

Por un lado, la segregación del alumnado en ambos programas es un punto para tener en cuenta ya que, si bien el *Sailing on English* entiende que todo el alumnado debe participar del mismo, el AICLE es más conservador al mantener una distinción entre el alumnado, creando grupos AICLE y no-AICLE. En este sentido, los testimonios de las profesoras del IES Teobaldo Power, podrían dejar entre ver una problemática bastante grande, en el desarrollo del Programa, y es que, si los grupos AICLE no tienen NEAE y estos solo están ubicados en los grupos no AICLE, sería normal que los alumnos que no pertenezcan a este Programa y estén en dicho centro, vean sus progresos ralentizados al tener un grupo menos homogéneo, con necesidades distintas que deberá suplir, en la mayoría de los casos, el profesor. Es por esto, que la visión de algunas profesoras AICLE al decir que no están de acuerdo con la segregación o, incluso, como están formados los grupos, parece ser aceptable ya que, si bien el formato AICLE podría no estar destinado a todo el alumnado, no se puede obviar que se está delimitando el número de oportunidades a las que tiene acceso el mismo.

Según los objetivos de Europa 2020, (2010) se busca que el archipiélago canario adquiera la lengua extranjera a medio- corto plazo, en un aprendizaje que se perpetúe en el tiempo. (Comisión Europea (Secretariat-General, SG) , 2010). De esta manera, parece ilógico que un Programa destinado a que el alumnado aprenda lenguas extranjeras delimite quien puede acceder y quien no al mismo, ya que al final todos los alumnos deberían saber inglés para poder tener opciones en el mercado laboral que se les presenta y, especialmente, en el archipiélago canario, donde gran parte del mercado laboral está enfocado al turismo y, por ende, al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Sin embargo, el Programa *Sailing on English*, tal y como está planteado, teniendo como meta todo el alumnado, incluido el alumnado NEAE, podría suponer demasiado esfuerzo para un perfil de alumnado que teniendo problemas entendiendo las materias en la lengua materna, se podría ver de alguna manera colapsado, al intentar enfrentarse



a las materias en inglés. Sin embargo, al no tener una evaluación concreta de este perfil de alumnado los datos no son concluyentes, pero es un punto clave del programa que debería desarrollarse en futuros análisis.

Otro factor a tener en cuenta en cuanto al programa AICLE es la elección del alumnado para cada grupo, dado que las respuestas a las encuestas del profesorado, en esta modalidad, podrían dar a entender que el alumnado AICLE no está siendo seleccionado adecuadamente, lo que complicaría el desarrollo de las clases al contar con grupos heterogéneos. En este sentido sería lógico pensar que, si se va a hacer una diferenciación entre grupos, se haga con un fundamento metodológico que avale dicha elección. Sin embargo, no se ha encontrado evidencia del proceso de elección del estudiantado y el centro tampoco ha facilitado documentos sobre dicho procedimiento. Por lo tanto, aunque no se puede hacer un análisis exhaustivo de este hecho, sería interesante evaluar las elecciones del centro, en cuanto a que alumnos pertenecen al programa y porqué ciertos grupos de alumnos sin adaptaciones curriculares son considerados no aptos para la metodología AICLE.

Otro punto importante foco de análisis es la formación que recibe el profesorado para poder realizar Programas idiomáticos. Mientras que los alumnos encuestados del IES Teobaldo Power, se quejaban de la poca o insuficiente formación de su profesorado, los estudiantes del *Sailing on English* ensalzaban la metodología y programación de las clases llevadas a cabo por sus profesores. En este sentido, parece lógico pensar que la Consejería de Educación, debería habilitar un mayor número de plazas para garantizar el correcto desarrollo del programa AICLE, ya que, si el profesorado incluido en dicho Programa no tiene las herramientas o la formación necesarias para desarrollar unas clases adecuadas para el alumnado meta, no se puede esperar que los resultados que se encuentren sean buenos o de mejoría, respecto a evaluaciones anteriores. Sin embargo, se puede ver que aunque el profesorado del IES Profesor Martín Miranda no tiene una formación exquisita, este hecho no parece ser totalmente determinante en cuanto a la satisfacción del alumnado. No obstante, este hecho parece ser fundamental en un Programa como el AICLE, que destina más horas al desarrollo de la lengua inglesa, en este caso, se puede ver en las encuestas que los alumnos AICLE, explicaban que sus



profesores muchas veces ni si quiera intentaban hablar en inglés o, incluso, que impartían muchas menos horas de las que establece el currículo en la lengua inglesa, usando el español no para aclarar dudas, sino para desarrollar la clase, lo cual es completamente incongruente con el Programa ya que se estaría realizando la clase como si el grupo no formara parte de la metodología AICLE.

Por otro lado, si bien el profesorado del *Sailing on English* no puede esperar formación específica para su programa, sería deseable que la Consejería de Educación creara cursos de apoyo a nuevos proyectos idiomáticos y que apostara por nuevas medidas para asegurar la competencia plurilingüe, ya no solo en las aulas, sino a un nivel posterior, ayudando al profesorado a desempeñar su labor, sin exigirle que para desarrollar de manera óptima el Programa idiomático del centro, sea cual fuere, sea autodidacta, ya que ese ensayo-error que el profesorado tristemente tiene que realizar para perfeccionar los conocimientos que va adquiriendo de forma autónoma, al no tener la formación necesaria, al final podría afectar al alumnado y la visión que tiene sobre la lengua extranjera, que desgraciadamente grosso modo no es buena.

Si bien los programas lingüísticos AICLE y *Sailing on English* son distintos, un factor a mejorar es el número de horas que destinan, ambos Programas, a la mejora de la lengua inglesa. Aunque en la metodología AICLE los alumnos tienen más asignaturas y más horas por curso, en la lengua extranjera, pueden no ser suficientes por si solas. Los alumnos, en ambos centros, han expresado su malestar al hablar de su propio dominio de la lengua, diciendo que si "sabes inglés" es más sencillo entender las clases y seguir la metodología bilingüe propuesta por el centro. Sin embargo, esto también ocurre a la inversa y es que, como ya se ha explicado con anterioridad, aunque los alumnos tengan un manejo de la lengua bueno o al menos aceptable, es imposible que conozcan todos los tecnicismos de la misma referentes a las distintas asignaturas ofertadas en la lengua extranjera. Es por esto, que una posible solución al problema sería la incorporación de horas de refuerzo, así como tomar prestada la sugerencia de uno de los alumnos del Teobaldo Power, que hablaba de crear un archivo común para cada asignatura, en las que se mostraran los tecnicismos a usar y el uso que se le puede dar a esas palabras en un contexto real.



Este hecho es una de las grandes fortalezas del Programa *Sailing on English*, ya que no se pone tanto énfasis en el manejo de vocabulario específico, aunque sí lo utilizan en a la hora de impartir las clases, sino que priman el intento del alumno de expresarse en la lengua inglesa, consiguiendo una atmósfera en la que equivocarse es aceptable. De esta manera, el profesorado es capaz de generar un ambiente estimulante para el alumnado, a través de juegos y fichas con las que los estudiantes se involucran y aprenden sin darse cuenta. Además, este programa ha introducido, tal y como se ve en las evaluaciones trimestrales, horas complementarias de inglés en las que proveen al alumnado con los tecnicismos de la unidad por adelantado, de esta manera, aceleran el ritmo de las clases y evitan que el alumnado sienta que no entiende o no es capaz de seguir las clases dadas en una lengua diferente a la materna. No obstante, las encuestas han dejado claro que esta medida no es suficiente ya que hay un porcentaje grande del alumnado que cree que, aun así, no es capaz de entender las explicaciones del profesorado.

Todo lo expuesto con anterioridad lleva a uno de los grandes problemas de la metodología AICLE, que también ha tenido repercusión en su variante, el *Sailing on English*, y es que para dar cabida a la lengua extranjera en las aulas, se sacrifica parte o gran parte del currículo de la asignatura, haciendo que estos grupos se queden rezagados uno o varios temas por detrás de sus compañeros, que no pertenecen al Programa. Así pues, los alumnos pertenecientes a Programas lingüísticos tienden a no profundizar tanto y quedarse con un contenido más superficial en las asignaturas en las que se desarrolla el Programa. En este sentido y según las encuestas realizadas, ambos Programas tienen mucho que mejorar.

Para que el Programa AICLE pudiera ser implantado en un nuevo centro, véase el *IES Profesor Martín Miranda*, se debe cumplir una serie de requisitos que, según el gobierno de Canarias son tres. Disponer de un cuerpo docente acreditado que pueda impartir las materias de contenido en la lengua extranjera, acreditando como mínimo un B2 según el MCERL, haber cumplimentado el certificado de compromiso del Claustro, con la consecuente aprobación del consejo escolar del centro y garantizar que el Programa AICLE cumpla con las directrices de la DGOIC, ajustando así la organización del



centro a las mismas. (Resolución número 1260, Tomo: 1 , Libro: 583, del 23 de julio de 2021)

Una vez cumplimentado los documentos (véase anexos 5 y 6) se subirán a la sede del Gobierno de Canarias, en la sección de procedimientos, para los procesos educativos y profesorado, más específicamente en el apartado Programa AICLE (curso 2021-22), cuyo plazo acabó el 30 de septiembre. Sin embargo, tal y como expresaban en las encuestas los profesores del IES Profesor Martín Miranda, no todos los centros están preparados para implantar el AICLE. Es más, dados los fallos de ambos Programas sería interesante intentar crear una nueva versión del AICLE que solventara lo anterior, ya que el Programa como tal parece no estar adaptado al sistema educativo actual y no lo estará hasta resolver los problemas hasta ahora planteados.

Por otro lado, el centro IES Profesor Martín Miranda es un centro de clase media-baja en el que un cambio de metodología tan estricto podría resultar contraproducente, ya que no todo el profesorado cuenta con la formación necesaria, ni el alumnado cuenta con las bases para poder formar grupos AICLE funcionales y aun teniendo esto, la versatilidad que ofrece el *Sailing on English* es un punto muy favorable que parece validar la funcionalidad del Programa.



## 4. Conclusiones y propuestas de mejora

Para dar cierre a este trabajo, se expondrán las conclusiones a las que se han llegado durante su realización. Ciertamente, si bien la modalidad AICLE tiene una intención encomiable, su mala praxis en España, así como en Canarias, en nuestra humilde opinión, podría ser manifiestamente mejorable y, aunque, en su mayoría, el profesorado intenta salvar los problemas que surgen de la mala organización del Programa en general, esta metodología parece no estar creada para llevarse a cabo en las aulas españolas.

La falta de un trabajo conjunto con la Consejería de Educación y, los impedimentos que surgen de la misma son claramente visibles en factores de gran importancia para el Programa, como son: la elección de grupos, para la “correcta segregación del alumnado”, que resultaría así en creación de grupos homogéneos o, incluso, la poca formación ofrecida para el profesorado relacionada con Programas idiomáticos, que hacen de la modalidad AICLE un problema tanto para alumnos, como para Profesores. Sin duda, la evidencia mostrada en este documento parece denotar el poco equilibrio existente entre el dominio de la lengua que se desea lograr, los objetivos de contenido curricular que se desean cumplir y, en tercer lugar, la realidad de unas aulas que, al estar masificadas, no resultan el entorno más idóneo para conseguir avances reales con un alumnado que, tristemente, no tiene el nivel para seguir esta clase de Programas, sin un apoyo externo.

Además, si bien el AICLE está ideado con la intención de que el alumnado aprenda la lengua extranjera y mantenga ese aprendizaje a lo largo de su vida, la evidencia parece mostrar que no hay un impacto real en la adquisición de idiomas en el alumnado, ya que la certificación que consigue el alumnado, comparados a los esfuerzos que realiza el profesorado, parecen nulos. En este sentido, el problema se ve agravado al analizar la disposición de las clases en cuanto al currículo AICLE y es que, como se ha dicho en el desarrollo de este trabajo, la evidencia parece sugerir que el Programa per se, podría ser un obstáculo a la hora de impartir el currículo en su totalidad. Con esto no solo nos referimos a la Lengua Inglesa, sino a los contenidos a impartir. En este sentido,





la lengua inglesa parece, según los datos obtenidos en las encuestas, se ha convertido en una brecha entre los objetivos curriculares y el alumnado, que ve dificultado su proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la evidencia parece sugerir que las evaluaciones trimestrales realizadas en el Programa AICLE, son insuficientes, dado que no hay una figura de inspección que obligue a los centros a desarrollar e implementar las mejoras sugeridas. Por lo que, si bien podría considerarse que el profesorado hace “lo que puede” para conseguir resultados, no tienen una línea clara que seguir para la mejora del Programa. Es más, a este hecho se le suma, la ya nombrada problemática relacionada con la poca formación ofrecida por la Consejería de Educación, que obliga al profesorado a realizar pruebas de ensayo-error, para mejorar su praxis, lo que podría afectar de manera negativa al alumnado.

Finalmente, y teniendo en consideración lo expuesto con anterioridad, creemos que el desarrollo del Programa no es compatible con los objetivos marcados. Así pues, tal y como se ha dicho en el presente trabajo, el Programa AICLE debería reinventarse, buscando el avance real de un alumnado que no tiene las herramientas para enfrentarse a dar las clases en inglés. Es por esto que, en vez de buscar la implantación del Programa en todos los centros, se debería primero evaluar el mismo e implementar las medidas necesarias para que, tanto alumnos como profesores, se sientan cómodos con una metodología que, parece, albergar grandes deficiencias. Por último, es conveniente subrayar la importancia de versiones del Programa AICLE, como el *Sailing on English*, no como un obstáculo para el Programa, sino como un intento de mejora del mismo que, según los datos recogidos, parece haber equiparado al Programa AICLE, incluso, adelantándolo en algunos casos, pese a su poco recorrido. Sin embargo, se estima necesario un análisis más profundo del tema, para llegar a conclusiones y propuestas de mejora más concretos. Así pues, sería deseable el desarrollo de futuras investigaciones sobre los Programas lingüísticos en España y sus propuestas de mejora.



## Referencias bibliográficas

- Beacco, J.-C. (2008). De La Diversidad Lingüística a La Educación Plurlingüe: La Guía para la elaboración de las Políticas Lingüísticas Educativas. *Synergies Chili*, 4(4), 1-10. Fuente: <https://gerflint.fr>
- Beacco, J.-C., & Byram. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. *Council of Europe*, 7.
- Cabezuelo, R., & Pavón, V. (2019). Analysing mathematical word problem solving with secondary education CLIL students: A pilot study. *Latin American Journal Of Content & Language Integrated Learning*, 12(1), 18-45.
- Churches, A. (2009). "Taxonomía de Bloom para la era digital." . 1-13.
- Comisión Europea (Secretariat-General, SG) . (2010). *EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. (Comisión Europea) Fuente: Diario Oficial de la Unión Europea: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=celex:52010DC2020>
- Comunidad Autónoma de Canarias. (del 7 de agosto de 2014). *BOC número 152*.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (1.ª edición ed.). (S. G.-S. Publicaciones, G. S.A, Eds., & I. C. Español, Trad.) 28014, Madrid.
- Coyle, D. (2005). CLIL—A Pedagogical Approach from the European Perspective. In: *Hornberger N.H. (eds) Encyclopedia of Language and Education*.
- Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). *Content and Language Integrated Learning: A research agenda*.
- Fernández-Sanjurjo, J., Fernández-Costales, A., & Blanco, J. M. (2017). Analysing students' content-learning in science in CLIL vs. non-CLIL programmes: empirical evidence from Spain. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*.
- Floriano Ramos, C., & Fuertes Gutiérrez, M. (Diciembre de 2021). Enfoque AICLE y enseñanza del español en la educación superior británica: perspectivas del profesorado de ELE. *Doblele*(7), 31-49.  
doi:<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.82>
- Frigols, M. J., & Marsh, D. (2014). *Informe de evaluación externa: Programa CLIL de la Consejería de educación, universidades y sostenibilidad de Canarias*. Consejería de Educación, Universidad y Sostenibilidad del Gobierno de Canarias.
- Gobierno de Canarias. (del 23 de julio de 2021). *Resolución número 1260, Tomo: 1 , Libro: 583*.
- Gobierno de Canarias. (del 29 de junio de 2020). *Resolución número 614, Tomo 1 , libro 583*.
- Gobierno de Canarias. (del 8 de junio de 2022). *Resolución número 693 Tomo: 1 - Libro: 583*.
- Gobierno de Canarias. (s.f). *Programa Brujula 2020*. Fuente: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/programabrujula20/>
- IES Profesor Martín Miranda. (2015). *Sailing on English*. San Cristobal de la Laguna.
- IES Profesor Martín Miranda. (2018-2019). *Evaluación Sailing on English 2018/2019*. inédito, San Cristobal de la laguna.



- IES Profesor Martín Miranda. (2021). *IES Profesor Martín Miranda*. Fonte: <https://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/edublog/iesprofesormartinmiranda/>
- IES Teobaldo Power. (Junio de 2015-2016). *PROPUESTAS DE MEJORA. INDICADORES DE EVALUACIÓN ÉXITO ESCOLAR (MES DE JUNIO 14-15, JUNIO 15-16)*. Acesso em Junio de 2022, disponível em <http://teobaldopower.org/programaciones/PGA-16-17/Propuestas-de-mejora-Indicadores-de-logros-16-17.pdf>
- IES Teobaldo Power. (2021). *Proyecto Educativo; IES Teobaldo Power*. Fonte: <https://teobaldopower.org/ies/>
- Instituto Cervantes. (1997-2022). *Centro Virtual Cervantes*. Acesso em Junio de 2022, disponível em [Diccionario de términos clave de ELE: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/compintercult.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm)
- Klímová, B. F. (2012). CLIL and the teaching of foreign languages. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*(47), 572-576.
- Knight, P., & Swanwick, R. (2002). *Working with Deaf Children*. (Routledge, Ed.) Taylor & Francis Group.
- Muñoz, C., & Navés, T. (2007). CLIL in Spain. Em D. Marsh, & D. Wolff, *Windows on CLIL* (pp. 160-165). European Centre for Modern Languages.
- Ortega Martín, J. L., Trujillo Sáez, F., Hughes, S. P., Madrid Fernández, D., Gómez Parra, M. E., Martínez Agudo, J. D., & ... & Rodríguez Sabiote, C. (2018). *Influencia de la política educativa de centro en la enseñanza bilingüe en España*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Documentación y Publicaciones: Fundación British Council, Madrid.
- Pérez Cañado, M. (2017). Stopping the “pendulum effect” in CLIL research: Finding the balance between Pollyanna and Scrooge. *Applied linguistics review*, 8(1), 79-99.
- PILE. (2016). *Gobierno de Canarias*. Acesso em junio de 2022, disponível em [Gobiernodecanarias.org: https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/\\_galerias/descargas/proyectos\\_legislativos/plan\\_impulso\\_lenguas\\_extranjeras\\_pile.pdf](https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web/_galerias/descargas/proyectos_legislativos/plan_impulso_lenguas_extranjeras_pile.pdf)
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española* (23 [23.5 en línea] ed.). Madrid: Espasa. Acesso em 5 de mayo de 2022, disponível em <https://dle.rae.es>
- Ruiz Bikandi, U. (2012). El plurilingüismo visto desde los documentos europeos: una mirada crítica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 66-73.



## Anexos

### Anexo 1: Acrónimos y abreviaturas usadas en este trabajo

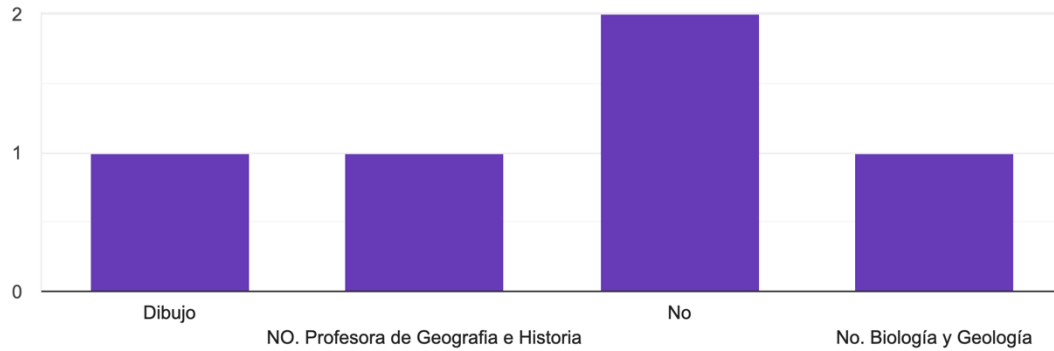
ACCUE	Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa
AICLE	Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos
BachiBac	Programa de doble titulación que brinda al alumnado la posibilidad de alcanzar simultáneamente el Título de Bachiller español y el Diplôme du Baccalauréat francés al término de sus estudios secundarios postobligatorios.
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica.
CEP	Centro del Profesorado
CLIL	Content and Language Integrated Learning
DGOIC	Dirección General de Ordenación, Innovación y Calidad
ESO	Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)
esTEla	Programa que tiene como objetivo general facilitar la transición educativa del alumnado entre las etapas de la Educación Infantil, la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria, para prevenir el absentismo y el abandono escolar temprano, mejorar el rendimiento académico y reducir la desigualdad de oportunidades
IES	Instituto de Enseñanza Secundaria
MCERL	Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación
NEAE	Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo
PILE	Plan de Impulso de Lenguas Extranjeras
PMAR	Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento
RAE	Real Academia Española



## Anexo 2: Encuesta al profesorado del IES Profesor Martín Miranda

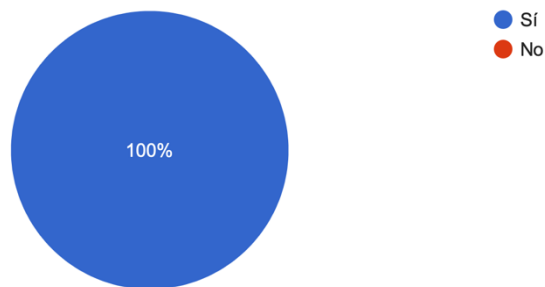
¿Es profesor de Inglés? Conteste con Sí/No. En caso de que su respuesta sea No, indique que materia imparte o su rol en el centro

5 respuestas



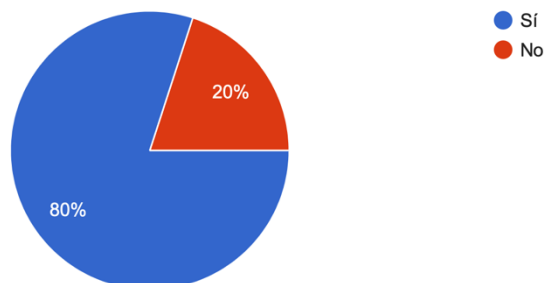
¿Es conocedor del programa CLIL/AICLE?

5 respuestas



¿Ha participado con anterioridad en el programa CLIL/AICLE?

5 respuestas



En caso de haber participado. ¿Qué rol tuvo en el programa? De no haberlo hecho, simplemente conteste con un "NO"

- Profesor AICLE



- NO
- Profesor/a
- Sí. Como profesor/a.
- Profesor/a

¿Se considera partidario del programa CLIL/AICLE? Por favor, justifique su respuesta

- Sí, es necesario para integrar al alumnado en otros idiomas.
- Sí, siempre que el centro esté bien coordinado
- Sí
- Sí porque enriquece la formación del alumnado.
- No con todos sus aspectos. A qué alumnado se aplica, contenidos "modificados", coordinación y preparación del profesorado implicado.

¿Cree que los resultados del programa CLIL/AICLE justifican su implantación en todos los centros? Justifique su respuesta

- Sí, debe implantarse una segunda lengua en este contexto insular y turístico.
- No tiene por qué
- Sí
- No. Se debería tener en cuenta el contexto socio económico de los centros.
- No, dependerá de las características del alumnado de los distintos centros. Hay que tener claro cuáles son los resultados reales, si el alumnado aprende o no con este programa. Quizá habría que cuestionar al alumnado implicado en el programa en ese sentido

¿Considera que se deberían apoyar otro tipo de programas más allá del CLIL/AICLE? Responda Sí/No y porqué.

- Sí, siempre que sea eficaz.
- Sí porque favorecen la inmersión lingüística del alumnado
- Sí, muy importante tener proyectos internacionales y programas de mejora del inglés
- Si. Hay diversidad de programas se puede responder mejor a las necesidades de los centros.
- Sí, cualquier iniciativa en ese sentido se podría aplicar si contribuye positivamente al uso del inglés en materias no lingüísticas.

Hable brevemente del programa *Sailing on English* y de su rol en el mismo.



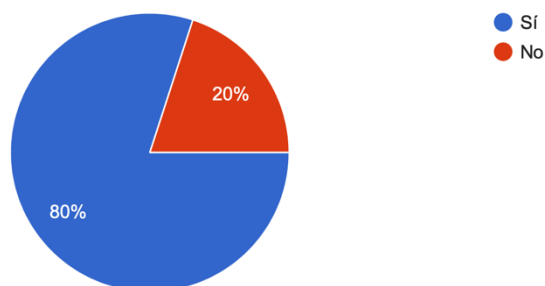
- Profesor con enseñanza bilingüe similar al AICLE.
- Doy clases como profesor, una vez a la semana, en inglés, realizando actividades para desarrollar sobre todo el vocabulario. El alumnado tiene buena respuesta. Se crean tareas interdisciplinares además de las tareas e impartir clases en inglés. Las tareas que hacemos en conjunto es una forma de visualizar nuestro trabajo, pero hay mucho más trabajo dentro del aula que no se ve
- Soy profesora dentro del grupo y es un programa que permite flexibilidad para adaptar el aprendizaje del inglés a los contenidos de la materia y a los diferentes niveles del alumnado.
- Profesora de Geografía en 1º ESO. Usamos la lengua inglesa en situaciones informales relacionadas a saludos, permisos, preguntas simples, instrucciones simples, vídeos sencillos sobre los contenidos, actividades adaptadas a su nivel para que no nieguen a enfrentarse a las mismas...

¿Cuáles son los resultados del programa idiomático del centro? ¿Considera que son adecuados?

- Sí, el alumnado se familiariza y defiende en una segunda lengua.
- Sí y que el alumnado no se siente obligado y se trabaja el idioma de manera más lúdica.
- Se puede mejorar eligiendo los grupos adecuados y la forma en que se reparte
- Sí
- Sí, creo que el alumnado lo va aceptando y, sobre todo, porque no supone merma en su nota, pero sí contribuye a mejorarla.

¿Tiene certificado un B2+?

5 respuestas



¿Tiene alguna clase de certificación de idiomas? Por favor, de tenerla indique el nivel y el idioma

- C1 Inglés



- No
- B2
- First Certificate of Cambridge
- B1 y Certificación para Proyecto AICLE

¿Ha recibido formación CLIL/AICLE? De ser así especifique que tipo de formación

- Cursos de formación de la Consejería<sup>3</sup>
- No
- Sí, en la Escuela de Idiomas<sup>4</sup>
- Si. Diferentes cursos de la Consejería de Educación
- Cursos organizados por el CEP, Escuela de Idiomas, autoformación.

¿Ha recibido algún tipo de formación para participar en el programa idiomático del centro? De ser su respuesta afirmativa, por favor indique el tipo de formación.

- No
- Cursos de formación de la Consejería
- No, y en los CEP las plazas son muy limitadas cuando son clases presenciales, que son, para mí, las más necesarias.

¿De qué manera se promueve el plurilingüismo en el centro?

- Múltiples, desde Erasmus+ hasta el programa bilingüe
- Con todos los programas que se trabajan en el centro por parte de mucha parte del profesorado.
- Con el programa *Sailing on English* y Erasmus+
- Con actividades interdisciplinares.
- A través de este proyecto y de los 2 Erasmus. El propio proyecto de dirección aboga por la internacionalización.

---

<sup>3</sup> Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias

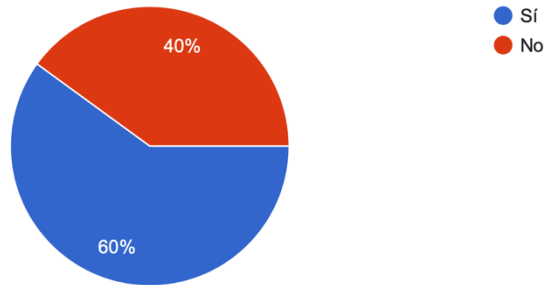
<sup>4</sup> Escuela Oficial de Idiomas





¿ Consideras que existe continuidad en el programa dentro de tu asignatura?

5 respuestas

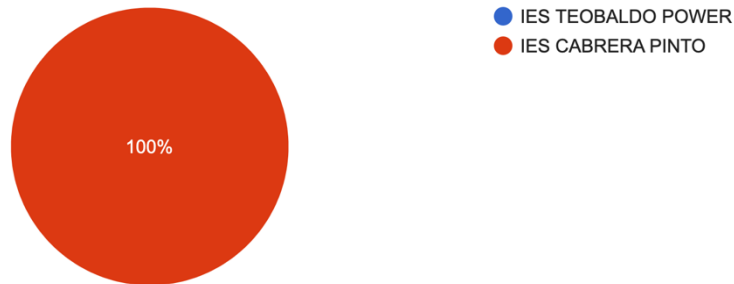




### Anexo 3: Encuesta al profesorado del IES Teobaldo Power.

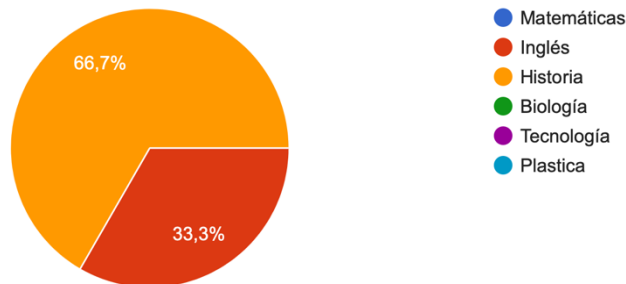
¿A que centro educativo pertenece?

2 respuestas



¿Qué materia imparte?

3 respuestas



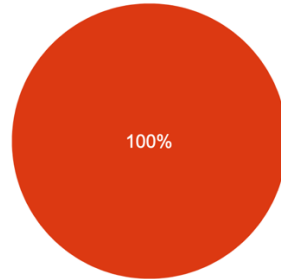
¿De qué manera se promueve el plurilingüismo en su centro?

- Proyecto Erasmus, proyecto AICLE, trabajo con eTwinning
- En el Proyecto de Centro
- Fomenta la realización de Proyectos interdisciplinares y la participación en Proyectos europeos. Es la Consejería la que con la eliminación del descuento de hora lectiva por dar CLIL o las reuniones en las que solo debe estar un profesor CLIL por departamento hacen que se desestime la participación en el Proyecto por parte del alumnado. Tampoco ofrece cada año variedad de cursos para Certificar las horas.



¿Ha escuchado sobre el programa Sailing on English?

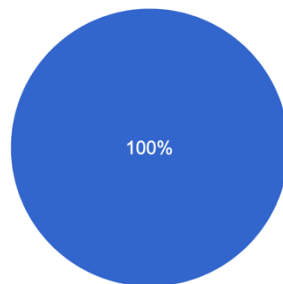
3 respuestas



● Sí  
● No

¿Es conocedor del programa CLIL?

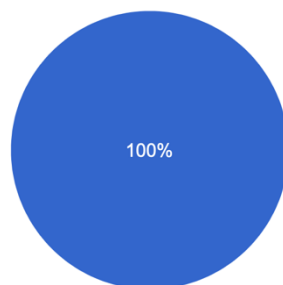
3 respuestas



● Sí  
● No

¿Es participe del programa CLIL/AICLE?

3 respuestas



● Sí  
● No

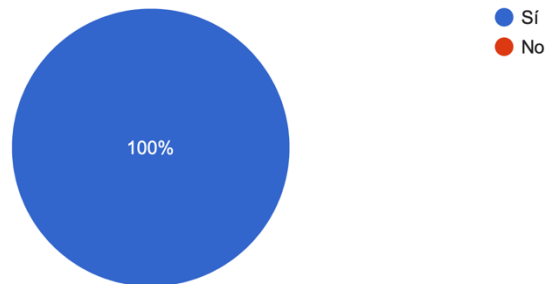
De no ser partícipe del programa CLIL/AICLE ¿Desearía formar parte? Justifique su respuesta

- Formo parte del programa como profesora que imparte inglés a 2 grupos CLIL [AICLE]. No tengo hora asignada para coordinación con el profesorado AICLE y las considero totalmente necesarias.
- Sí, soy participante



- Soy partícipe
- ¿Tiene alguna certificación de idiomas? Indique el nivel y el idioma.

¿Tiene certificado el B2+ de inglés?  
3 respuestas



¿Tiene alguna certificación de idiomas? Indique el nivel y el idioma.

- Licenciada
- C1 de inglés, B2 de francés y B2 de alemán
- B2 inglés

¿Ha recibido formación para participar en el programa CLIL? De ser así indique cuál.

- Cursos diversos
- Sí
- Varios cursos organizados por la Consejería de Educación, también un título propio de la ULL, Experto Universitario en metodologías para currículo CLIL...

¿Considera que los grupos CLIL aprenden de forma óptima tanto la lengua como los contenidos curriculares? De contestar No, justifique su respuesta

- No siempre. Influye bastante el tipo de alumnado que participa en CLIL
- No. Depende mucho del nivel de dominio del idioma extranjero y de la homogeneidad del grupo.
- No, creo que en Historia en concreto hay determinados procesos históricos y también contenidos en los que es imposible incidir y profundizar si sólo se explican en inglés, sobretodo en niveles como 4º de la ESO<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Quince años de edad



¿Considera que existen diferencias de nivel entre los grupos CLIL y los grupos que no pertenecen al programa? Justifique su respuesta

- Considero que las diferencias radican en la actitud del alumnado hacia el programa
- Sí, existen. Los grupos CLIL suelen estar compuestos por alumnado seleccionado por su nivel competencial más alto.
- Sí, desde el momento en que son grupos seleccionados y donde no hay alumnos NEAE esa diferencia se hace evidente.

¿Está conforme con el desarrollo del programa CLIL en su centro? Justifique su respuesta

- No. Considero el programa como una medida de atención a la diversidad y no todo el alumnado cumple perfil y actitud para trabajar en el programa. Es lo mismo que si a todo el alumnado se le aplica otra medida de atención a la diversidad de manera generalizada (PMAR<sup>6</sup>, Diversificación...)
- Relativamente. No estoy de acuerdo con la segregación del alumnado.
- Sí

---

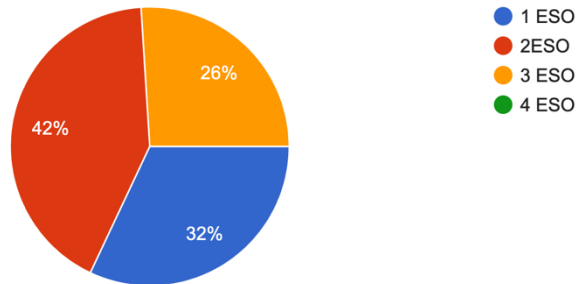
<sup>6</sup> Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento



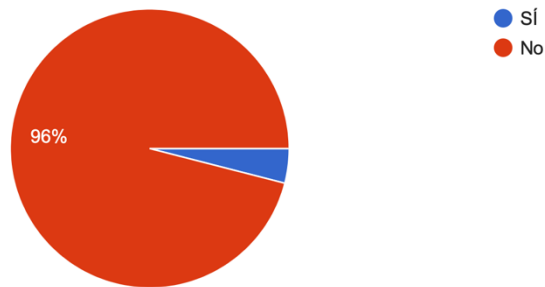
## Anexo 4: Encuesta al alumnado del IES Profesor Martín Miranda

En este anexo, se muestran las respuestas más significativas para el trabajo.

Elija el curso al que pertenece  
50 respuestas



¿ Conoces el programa CLIL?  
50 respuestas

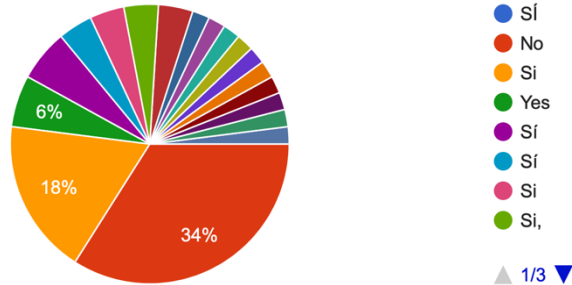


¿Conoces el programa *Sailing on English*?



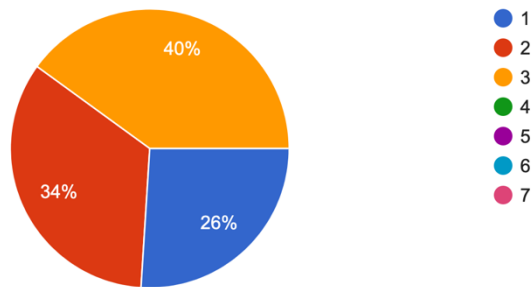
### ¿Conoces el programa Sailing on English?

50 respuestas



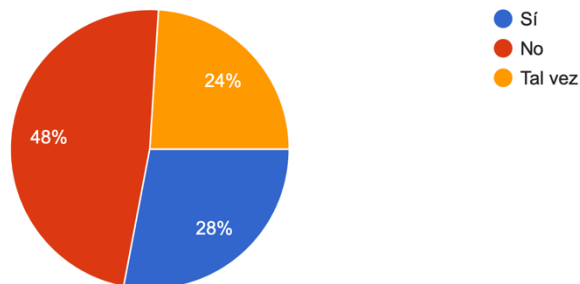
### ¿Cuántas asignaturas das en Inglés? SIN CONTAR INGLÉS

50 respuestas



### ¿Consideras que las asignaturas que das en inglés son más difíciles que las que se imparten de manera ordinaria?

50 respuestas



Justifica la respuesta anterior

- Lo creo porque a mí el inglés no se me da bien
- Creo que se me da bastante bien el inglés y por eso no me cuesta tanto
- No porque también hablan en español



- Soy experto inglés lo entiendo todo
- a veces no entiendo
- No, ya que no hablan totalmente en inglés y puedes entenderlo todo con facilidad
- Porque yo entiendo bien el inglés
- No
- Sí porque en la mayoría de los casos tienes que traducir al español y eso lleva tiempo
- Porque son fáciles algunas cosas
- Porque para mí son bastante fáciles porque manejó muy bien el inglés
- Se me da bien el inglés y me gusta practicarlo
- Geografía: no es difícil porque nos las den en inglés, sino porque cuesta más a la hora estudiar (básicamente porque no se me dan bien los mapas)
- Geografía, ya que no es difícil sino al ser en inglés me cuesta mucho.
- Para mí aprendemos incluso más, ya que aprendemos mejor las lenguas

¿Cuáles crees que son los beneficios de tener la clase en inglés?

- Aprender nuevas palabras del idioma
- Que aprendo a usarlo diariamente
- Que nos acostumbremos al idioma
- Pues que puedes practicar más el idioma
- Aprenderás a hablar en inglés
- Que nos puede ayudar en el futuro
- Aprendes más palabras en ese idioma y al mismo tiempo en español (si no las conoces)
- Tener más conocimiento
- Practicarlo más
- Cuando necesitemos usarlo en futuro necesitamos sabremos manejarlo mejor
- Lo que dije en el anterior: aprendemos y nos enseñan genial
- Que aprendes más
- Te acostumbras más al idioma
- Aprender vocabulario en inglés sobre esa materia y saber más





- Te acostumbras a escuchar el idioma y puedes aprender más vocabulario.
- Que aprendes el idioma y puedes viajar a muchos sitios, te sirve para el futuro
- Supongo que aprenderemos más vocabulario, es decir, en una clase de inglés común y corriente se aprende cierto vocabulario, pero en una clase de historia, por ejemplo, se da otro tipo de vocabulario.
- Que podemos dialogar con más personas y además nos ayuda en nuestra carrera
- Nos acostumbramos más con el inglés
- pues que te ayuda a poder aprender más y a poder comunicarte con más gente
- Que aprendes inglés
- Puedes practicar el inglés en otras materias
- Que te ayudarán en un futuro y tienes posibilidades de tener un buen trabajo o ver alguna serie o peli o hacer algún amigo
- Viajar
- Obtienes más vocabulario
- Que conoces nombres de elementos y eso está guay
- Que a la hora de tener un trabajo probablemente habrá más posibilidades de que te escojan
- aprendes vocabulario
- Aprender más inglés
- Aprender vocabulario y expresiones nuevas
- Mejorar en nuestra comprensión del inglés tanto escrito como hablado.
- nos ayuda a reforzar el inglés ya dado y a aprender más.
- Que aprendemos el idioma del futuro

¿Cuáles crees que son las desventajas de tener la clase en inglés?

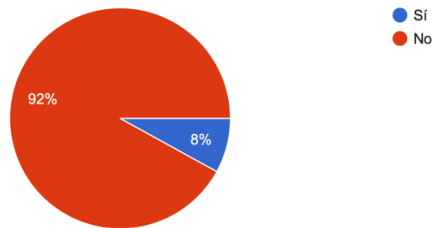
- Que hay cosas de un tema las cuales no puedo llegar a entender del todo
- No poder explicarte como tú quieras
- Que si no sabes nada de inglés a veces no te puedes enterar de nada
- Que para algunos puede ser complicado
- Que algunos no entienden



- Pues hay compañeros que tienen un nivel más bajo que los demás
- Que algunas personas no la entienden
- Que no entiendo nada
- No creo que tenga ninguna desventaja
- Que no entiendes algunas cosas
- Que algunos pueden no tener un nivel tan alto para entender una clase
- Las personas que les cuesten más el idioma tenderán a perderse más en la clase y eso puede afectar en el futuro esa asignatura, pero como la mayoría tenemos el inglés manejado no es problema.
- Que a lo mejor no entiendes el tema y en inglés lo vas a entender menos
- Yo entiendo, pero hay gente que no
- Es más difícil entender las explicaciones.
- Que no lo entiendo bien
- Que algunas cosas no las entiendes y te puedes perder en la explicación que está dando
- Que es más difícil entender las materias
- A veces no se conoce el significado de algunas palabras.
- Que tenemos que dar contenido más sencillo
- no encuentro ninguna desventaja
- Tal vez que algunas veces no entiendes lo que dicen los profesores, o sea, no que no lo entiendas, sino que algunas palabras no las comprendas
- No saber hablar inglés
- Que a muchos les da pereza
- Que no entiendo nada
- Puede que a algunas personas se les dificulte
- Sabes más inglés sobre ese tema
- No se entiende igual
- Hay algunas personas que nunca en su vida han visto esa asignatura o simplemente se les dificulta su aprendizaje por lo tanto esas personas están perdidas la mayoría de las veces en clase.
- Que son más difíciles

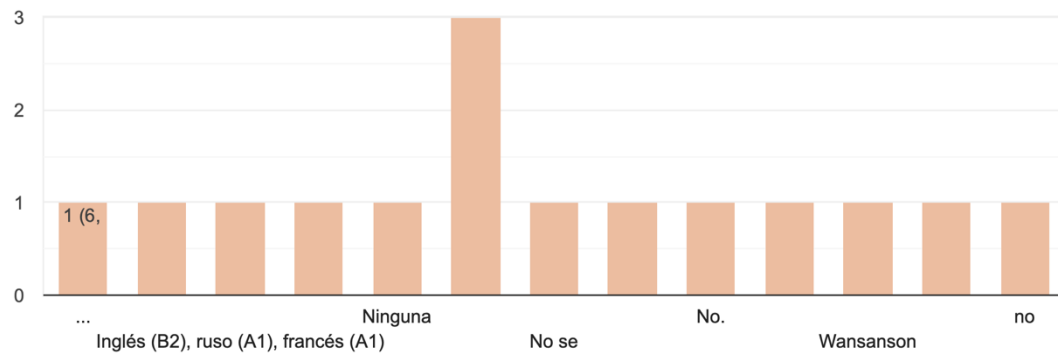


¿Tienes algún idioma certificado por la EOI o Cambridge?  
50 respuestas

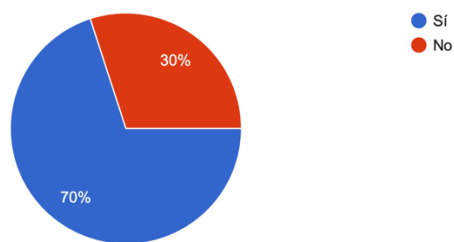


En caso de que la respuesta a la pregunta previa sea sí, especifica cuál ( Inglés, Francés, Chino, Italiano, Ruso...) y que nivel. (A1, A2,B1,B2,C1,C2)

15 respuestas



¿Usan alguna clase de material especial en las clases?  
50 respuestas

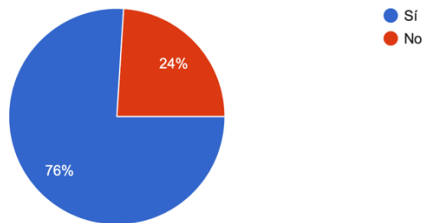




En caso de que la respuesta anterior sea Sí, especifica cual ( libros, CDs, Paginas web en inglés...)  
38 respuestas



¿Estáis conformes con cómo se dan las clases en inglés en este Programa lingüístico?  
50 respuestas



Justifica la respuesta anterior.

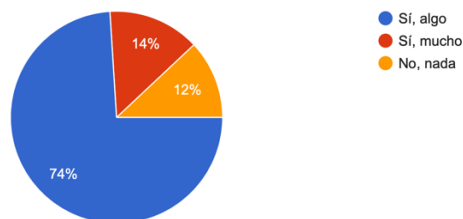
- Si porque no cuesta nada y es educativo
- Porque casi siempre aprendo algo
- Yo recomendaría practicar más el idioma
- Porque es dibujo, no inglés
- Estoy conforme ya que es fácil
- Porque es difícil y a veces me lío
- Este curso, estamos dando cosas que ya sabemos y me gustaría aprender más.
- Porque no me gusta como damos las clases
- Porque sería mejor que pongan películas, música, y cosas de esas.
- Porque aprendes más
- Es curioso e interesante
- Casi nunca hablamos en inglés
- Yo entiendo el inglés



- Creo que será mejor si fuera en clases menos complicadas y no algo como matemáticas.
- No me gusta el Inglés
- Porque se entiende relativamente bien y no te pierdes tanto
- Si porque no es mucho y no nos perdemos demasiado cuando lo dan en inglés
- Las clases en historia en inglés me parecen interesantes, ya que entiendo muy bien el vocabulario utilizado en la materia, ya que usan un vocabulario muy sencillo.
- Las veces que se utiliza el inglés para esta asignatura son justas, con lo cual, para las personas que no tienen la capacidad de entender del todo el inglés no tienen que estar mucho sin entender el tema

¿Consideras que tu nivel de inglés ha mejorado desde que tienes este tipo de asignaturas?

50 respuestas



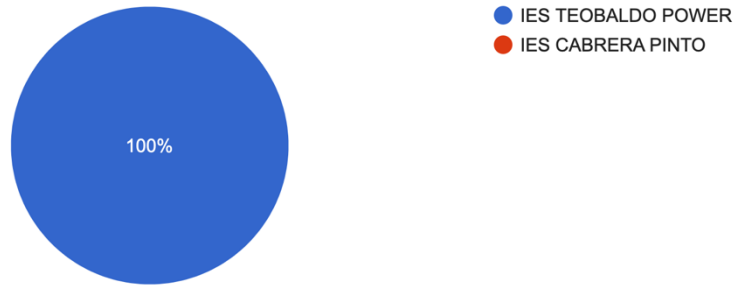


## Anexo 5: Encuesta al alumnado IES Teobaldo Power

En este anexo, se muestran las respuestas más significativas para el trabajo

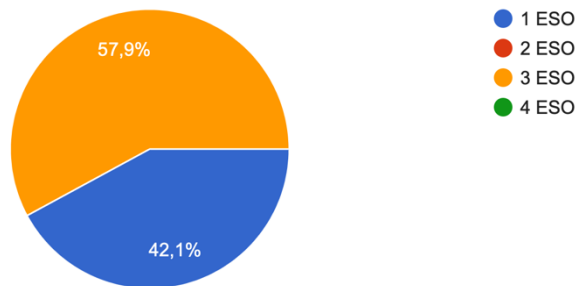
¿A qué instituto perteneces?

19 respuestas



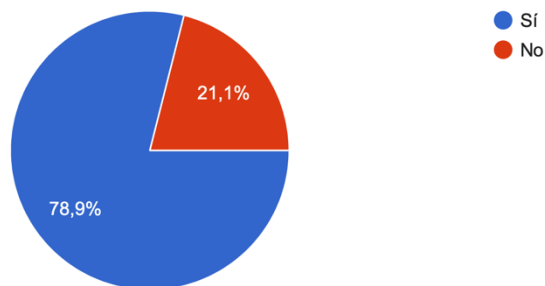
Elige el curso al que perteneces

19 respuestas



¿Conoces el programa CLIL?

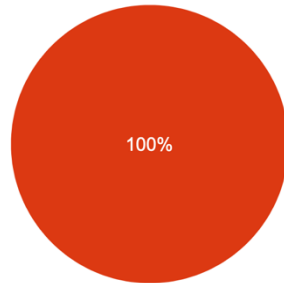
19 respuestas





¿Conoces el programa Sailing on English?

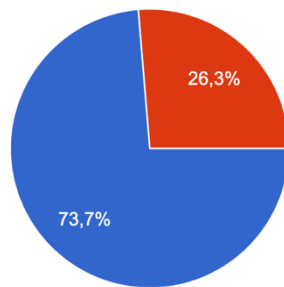
19 respuestas



- Sí
- No

¿Has participado en el programa CLIL?

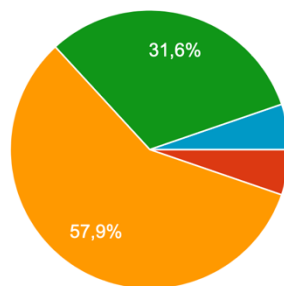
19 respuestas



- Sí
- No

¿Cuántas asignaturas das en inglés? SIN CONTAR INGLÉS

19 respuestas

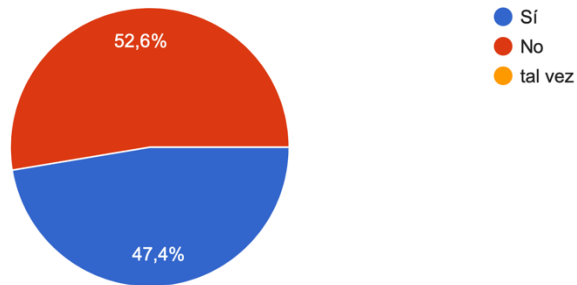


- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6



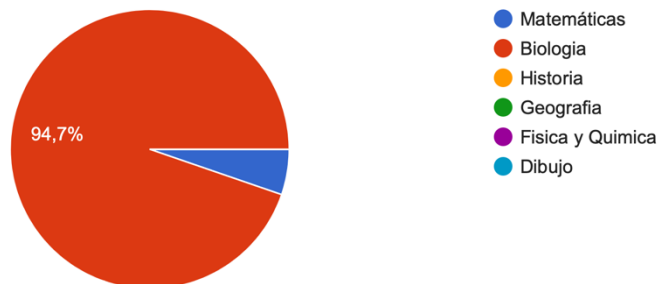
¿Consideras que las asignaturas que das en inglés son más difíciles que las que se imparten de manera ordinaria?

19 respuestas



¿Qué asignatura de las que cursas en inglés consideras que es más difícil de entender y trabajar en la lengua extranjera?

19 respuestas



Justifica la respuesta anterior

- el vocabulario es más difícil
- En verdad es educación física, pero biología la segunda.
- El vocabulario
- tecnicismos
- Algunos órganos del cuerpo en inglés son complicados de acordarse.
- Los nombres son extraños en español, y más aún en inglés
- Me confundo con los nombres de cada cosa porque los nombres en inglés y las unidades son diferentes
- Porque ya los conceptos de biología son difíciles de entender en español, en inglés son más difíciles.





- no era muy bueno en geografía, y como la dan en inglés, otra asignatura en la que me va mal. Considero que geografía es la más difícil
- Porque son muchos nombres difíciles
- Lo damos casi todo en inglés
- porque las clases son muy aburridas y no se entiende a la profesora
- Eso es porque a veces hay palabras raras refiriéndose a tipos de algas, o no sé, palabras que sólo se dan en Biología.

¿Cuáles crees que son los beneficios de tener la clase en inglés?

- Aprender vocabulario y sobre todo entender para comunicarnos.
- Aprender vocabulario
- Podrías enriquecer tu lenguaje
- Aprendes a hablar inglés con más fluidez
- Ampliar vocabulario y mejorar la pronunciación
- Que lo practicas y aprendes en más clases y no solo en inglés.
- pues que te facilita hablarlo y te familiarizas con el
- Que aprendes inglés a la vez que aprendes cosas nuevas
- que aprendes más idiomas
- Que aprendes más cosas en inglés. Tienes más vocabulario. Te vas acostumbrando al idioma.
- Aprender inglés supongo
- Que se puede aprender inglés y la asignatura a la vez.
- Que aprendes más rápido el inglés.
- Que aprendes más palabras en inglés y vocabulario

¿Cuáles crees que son las desventajas de tener la clase en inglés?

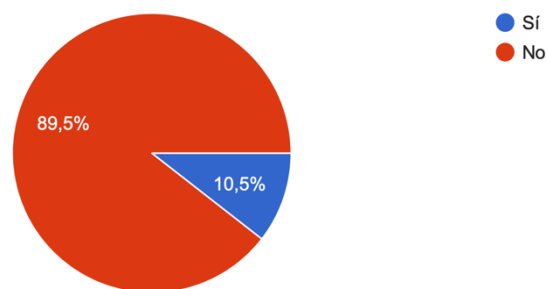
- Ningún profesor da la clase realmente en inglés, hay algunas asignaturas que ni se molestan
- A veces puede llegar tener una dificultad superior.
- No te enteras de algunas cosas
- No entender la clase



- Que es más difícil de entender.
- cuando te va mal en una asignatura y no lo entiendes, ya que está en otro idioma
- Que cuesta más entender las clases.
- Palabras raras
- Me cuesta aprender y tardo más en entender
- Que el alumno no entienda la explicación.
- Que puede ser que el vocabulario no lo entiendas
- Que hay cosas que no entiendes y se te puede dificultar.
- Que no te enteras de que hay que hacer a veces

¿Tienes algún idioma certificado por la EOI o Cambridge?

19 respuestas



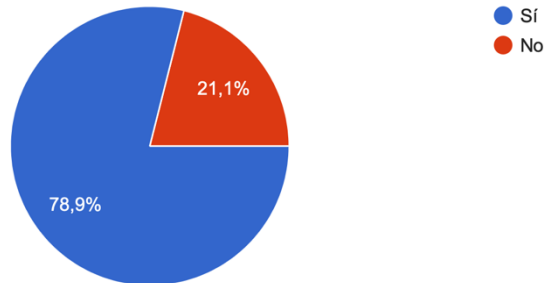
En caso de que la respuesta a la pregunta previa sea sí, especifica cuál (Inglés, Francés, Chino, Italiano, Ruso...) y que nivel. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)

- Inglés b2
- B1.
- Francés A2 y en Inglés A1



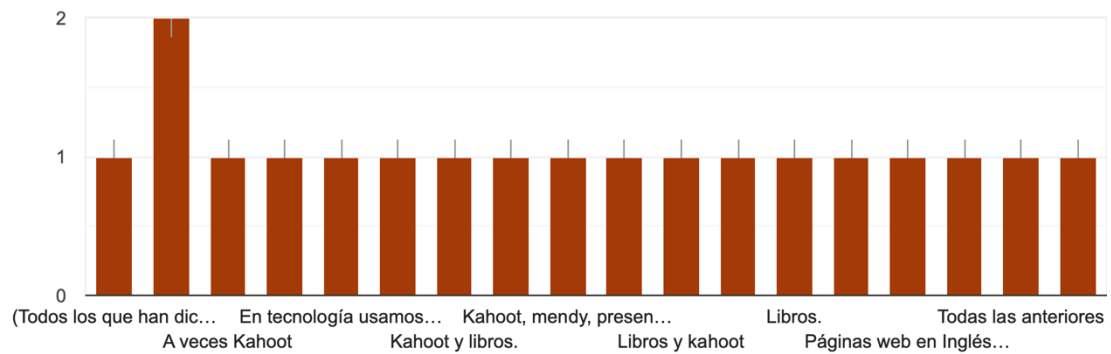
¿Usan alguna clase de material especial en las clases?

19 respuestas



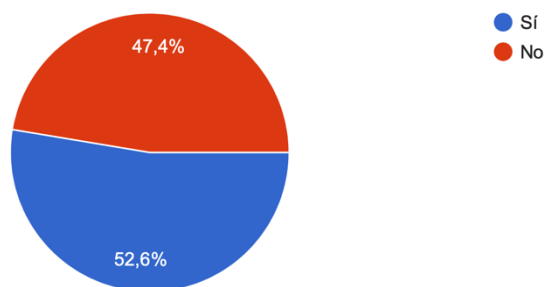
En caso de que la respuesta anterior sea Sí, especifica cual ( libros, CDs, Kahoot!, Liveworksheets, Paginas web en inglés....)

19 respuestas



¿Estais conformes con como se dan las clases en inglés en esta asignatura?

19 respuestas



Justifica la respuesta anterior y nombra la asignatura. Ej. Dibujo. Creo que se podría necesitar una hoja con vocabulario para entender del todo la asignatura.

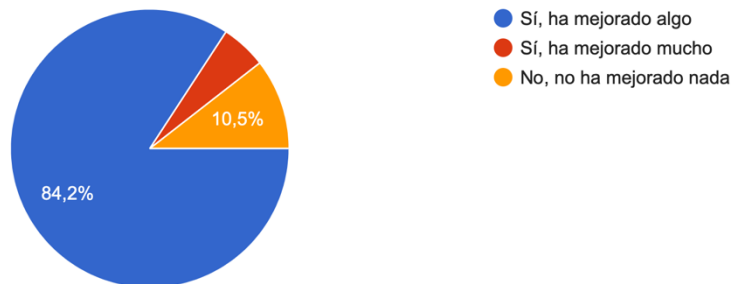
- En inglés la clase suele ser muy lineal y aburrida



- Creo que en biología deberían ir un poco más lento
- Educación física: al ser poco vocabulario merece la pena darlo en inglés
- En inglés podría ser más divertidas las clases
- biología. creo que es porque no entendemos bien a la profesora
- Biología: Damos bastante vocabulario y aprendemos bien. Dibujo: El profesor no sabe decir otra cosa en inglés que "*Jellyfish*", "*Have a look here*", "*Sheet of paper*" y algunas otras cosas más. Nunca damos vocabulario nuevo, cosa que agradecería bastante. Tecnología: Lo mismo que biología. Inglés: Lo mismo que biología.
- Biología, muchas actividades con mezcla de inglés y español. Y lo del ejemplo
- Biología. Se podría poner traducción de palabras raras en los exámenes.
- En plástica ya que el vocabulario no es muy difícil de entender
- Yo creo que lo mejor es que hubiera una página donde estén todos los apuntes de cada asignatura en inglés, español y francés y de cada trimestre y, si por lo que sea se te pierden los apuntes, puedas mirarlos cuando quieras y de cualquier asignatura. Es algo que podría salvar muchas cosas.

¿Consideras que tu nivel de inglés ha mejorado desde que tienes este tipo de asignaturas?

19 respuestas





## Anexo 6: Proceso de incorporación de centros al Programa AICLE y Formulario a rellenar para adscribirse al mismo.

### Procedimiento a seguir:

Para formalizar el proceso, debe hacerlo siguiendo los pasos que se muestran a continuación, a través de la cumplimentación del formulario de participación (paso 1) y la propuesta de profesorado participante (paso 2), al que podrá acceder el director o directora con su nombre de usuario y clave del correo de Gobierno de Canarias (usuario@gobiernodecanarias.org).

# 1

Formulario de participación

curso 2022-2023

[Acceder](#)

Para cumplimentar el formulario deberá rellenar correctamente los campos que se solicitan.

# 2

Propuesta de profesorado participante

curso 2022-2023

[+ Registrar nuevo profesorado](#)

Debe **registrar** los datos, que se solicitan en la convocatoria, del **profesorado** del centro que participará en el Programa.

### SOLICITUD DE INCORPORACIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA AL PROGRAMA AICLE

Don /Doña \_\_\_\_\_ con DNI \_\_\_\_\_

Director/a del centro \_\_\_\_\_ código \_\_\_\_\_ Isla \_\_\_\_\_

HACE CONSTAR:

Que el centro se compromete a desarrollar el Programa AICLE en \_\_\_\_\_<sup>1</sup> en los términos que se establezcan por parte del órgano competente de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes, que dicta las instrucciones para el desarrollo de la modalidad de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera (Programa AICLE) en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias para el curso 2021-2022

---

<sup>1</sup> Indicar el idioma.



<b>PROGRAMA AICLE</b>	
<b>IDIOMA</b>	
<b>ÁREAS O MATERIAS ELEGIDAS</b>	
<b>NIVELES</b>	
<b>PROFESORADO IMPLICADO</b>	
<b>PROFESORADO DE MATERIAS NO LINGÜÍSTICA CON B2 (incluir el nombre de la materia y situación administrativa en el centro)</b>	
<b>PROFESORADO DE MATERIAS NO LINGÜÍSTICA CON C1 (incluir el nombre de la materia y situación administrativa en el centro)</b>	
<b>PROFESORADO DE LENGUA EXTRANJERA PARTICIPANTE EN EL PROGRAMA</b>	
<b>CENTROS DE EDUCACIÓN PRIMARIA ADSCRITOS</b>	
<b>COORDINADOR/A</b>	

En \_\_\_\_\_, a \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

El Director/La Directora