



Revista Electrònica

INvestigació
novació

Educativa i Socioeducativa

**La enseñanza del inglés como lengua extranjera
basada en contenidos. Percepciones del
profesorado de educación secundaria en las Islas
Baleares**

M. Núria Borrull, Universitat de les Illes Balears
Magdalena Catrain, Universitat de les Illes Balears
Maria Juan, Universitat de les Illes Balears
Joana Salazar, Universitat de les Illes Balears
Ricardo Sánchez, Professor d'anglès a secundària



Universitat de les
Illes Balears

Institut d'Estudis
del Llenguatge

La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares

Resum

Aquest article recull les dades d'un estudi empíric sobre les percepcions del professorat de secundària de les Illes Balears en relació amb l'aprenentatge integrat de continguts i llengua estrangera. En concret, l'objectiu principal de l'estudi és el de detectar el grau de familiarització del professorat d'educació secundària amb la metodologia de l'ensenyament de llengües basada en continguts i la freqüència d'ús. Els resultats que aquí s'exposen provenen de l'anàlisi d'un qüestionari elaborat per l'equip d'investigació i distribuït al professorat d'anglès de batxillerat a les Illes Balears. Un total de 90 professors participaren en l'experiència, fet que constitueix una mostra representativa d'aquesta població educativa. Els resultats apunten a una familiarització del professorat amb els mètodes d'ensenyament de llengües basats en continguts, als quals s'atribueix gran efectivitat, si més no tenen una implantació encara escassa en el nostre entorn.

Paraules Clau

Aprenentatge integrat de llengües, percepció del professorat, metodologia de l'ensenyament de les llengües

Resumen

El presente artículo recoge los datos de un estudio empírico sobre las percepciones del profesorado de secundaria de las Islas Baleares en relación con el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. En concreto, el objetivo principal del estudio es detectar el grado de familiarización del profesorado de educación secundaria con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia de uso de la misma. Los resultados que aquí se presentan provienen del análisis de un cuestionario elaborado por el equipo de investigación y distribuido al profesorado de inglés de bachillerato en las Islas Baleares. Un total de 90 profesoras participaron en la experiencia, lo que constituye una muestra representativa de dicha población educativa. Los resultados apuntan a una familiarización del profesorado con los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en contenidos, a los que se atribuye gran efectividad, si bien tienen una implantación todavía escasa en nuestro entorno.

Palabras Clave

Aprendizaje integrado de las lenguas, percepción del profesorado, metodología de enseñanza de las lenguas.

M. Núria Borrull, Universitat de les Illes Balears
Magdalena Catrain, Universitat de les Illes Balears
Maria Juan, Universitat de les Illes Balears
Joana Salazar, Universitat de les Illes Balears
Ricardo Sánchez, Professor d'anglès a secundària

Per citar l'article

"Borrull, M. N., Catrain, M., Juan, M., Salazar, J., Sánchez, R. (2008). La enseñanza del inglés como lengua extranjera basada en contenidos. Percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares. *IN. Revista Electrónica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa*, V. 1, n. 0, PÀGINES 105-128. Consultado en http://www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol1_num0/borrull_otros/index.html en (poner fecha)"

1. El aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera (AICLE)

Desde los años 90 aproximadamente, la utilización de una lengua extranjera, especialmente la lengua inglesa, como medio de instrucción de materias no lingüísticas ha ido creciendo exponencialmente a lo largo y ancho de Europa a partir de experiencias similares en Canadá (inmersión) y Estados Unidos (enseñanza basada en contenidos)²⁵. Las políticas auspiciadas por la Unión Europea a favor de que todos los ciudadanos de la Unión conozcan al menos otras dos lenguas europeas, además de la lengua o lenguas que les son propias, ha allanado el camino para que se produjera esta expansión. Mientras tanto los fenómenos de internacionalización y globalización han hecho que la lengua inglesa haya sido a menudo escogida como lengua de instrucción. Dicho modelo educativo ha sido bautizado con diversas etiquetas, que reflejan diferencias subyacentes a los diversos tipos de programas en los que las lenguas segundas o extranjeras se aprenden a través de la enseñanza de contenidos curriculares y, por tanto, de manera alternativa a las clases tradicionales de idioma. Uno de los enfoques más extendidos es AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua Extranjera, o CLIL en inglés: *Content and Language Integrated Learning*), un tipo de programa que se caracteriza por aunar lengua y contenidos. De hecho, ambos componentes se conjugan en la definición de Marsh (2002, p. 58), para quien AICLE engloba cualquier actividad en la que: “a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role”. Coyle (en Marsh 2002, p. 27) resalta igualmente la integración de lengua y contenido. En su opinión dicha integración constituye una poderosa herramienta pedagógica, que pretende salvaguardar la materia que se enseña y a la vez promover el lenguaje como medio y objetivo en sí mismo del proceso de aprendizaje.

El enfoque AICLE encuentra justificación teórica en una serie de principios derivados de la investigación en adquisición y aprendizaje de segundas lenguas. Tal y como apuntan Dalton-Puffer y Nikula (2006, p. 241), “For its baseline rationale CLIL makes reference to the belief that learners will develop communicative competence through actually using the language as a medium of learning more efficiently than through the explicit language instruction received in traditional EFL classes”. Varias aportaciones al estudio de la adquisición de lenguas han contribuido a esta creencia. En primer lugar, ya nadie duda de la importancia de que los aprendices desarrollen su competencia comunicativa (ver Hymes, 1974; Canale, 1983), cosa que se consigue por medio de la participación en situaciones auténticas de intercambio de ideas. En el enfoque AICLE es posible ofrecer a los aprendices las condiciones necesarias para el aprendizaje de una lengua segunda (L2) o extranjera ya que se les expone a usos significativos de la misma (Brinton et al., 1989) y se les proporcionan unas condiciones que se aproximan a los contextos naturales de adquisición (ver también Genesee, 1987; Snow y Brinton, 1997). Efectivamente, la exposición a *input* contextualizado y comprensible para el aprendiz es una condición indispensable para la adquisición de un idioma. Krashen (1982) fue el primero en señalar la importancia de este hecho en su hipótesis del *input*. Conviene señalar, no obstante, que no sólo la cantidad de *input* sino también su calidad e intensidad (esto es, la concentración de exposición en periodos más cortos de tiempo) son factores que potencian la adquisición. AICLE permite aumentar de forma considerable las cantidades de exposición a la lengua

²⁵ Cummins y Swain (1986) al igual que Swain y Lapkin (2005), entre otros, aportan datos sobre la perspectiva canadiense, mientras que Brinton et al. (1998) dan la visión estadounidense.

meta que reciben los aprendices. Ello posibilita a su vez el denominado aprendizaje incidental e implícito, ya que los estudiantes en este enfoque están generalmente centrados en la transmisión y recepción de significado más que en la atención explícita a la forma. Al ser la L2 vehículo de contenidos curriculares, el profesorado AICLE necesita extremar las medidas para hacer el *input* comprensible al alumnado (adaptando los niveles de lengua y proporcionando los apoyos no verbales necesarios), así como comprobar constantemente su comprensión, lo cual contribuye a acrecentar la comunicación entre profesor y alumno.

Si bien la exposición a la lengua meta es un factor fundamental para su aprendizaje, los estudios sobre adquisición de segundas lenguas revelan que la producción comprensible juega también una papel esencial. Las experiencias de inmersión canadiense han demostrado que la exposición masiva a la L2 no garantiza la corrección gramatical ni la discursiva. Esta comprobación llevó a Swain (1995, 1997) a formular la 'hipótesis de la producción' (*output hypothesis*), según la cual el aprendiz, gracias a la producción, pone en marcha un procesamiento de la lengua distinto a los mecanismos que se activan para la comprensión, y repara en aspectos de la lengua que pueden no ser necesarios para esta última destreza. El enfoque AICLE, al generar situaciones significativas de uso de la lengua meta entre el alumnado y el profesorado, potencia la interacción oral y anima a los aprendices a intentar producciones de creciente complejidad que irán haciéndose paulatinamente más fluidas. En el transcurso de estas interacciones significativas, el alumnado encuentra ocasión no sólo de practicar y afianzar los recursos lingüísticos con los que ya está familiarizado, sino además de aprender nuevos usos gracias a la negociación del significado que se genera con los compañeros de aula o con el profesor (Gass, 2005; Gass et al., 1998).

En los últimos tiempos, las perspectivas sociocultural y constructivista sobre el aprendizaje de lenguas han puesto de relieve la naturaleza eminentemente social de este proceso (ver, p. ej., Donato y McCormick, 1994; Hall y Verplaetse, 2000; Lantolf, 2000). A través de la interacción colaborativa, los aprendices construyen conjuntamente el conocimiento (incluyendo el conocimiento de las formas lingüísticas), ayudándose mutuamente en la construcción de significado en un proceso conocido como 'andamiaje' (*scaffolding*). El aprendizaje de lenguas se considera primero social y después individual. Esta visión concuerda también con la metodología AICLE, que promueve el trabajo colaborativo del alumnado ya que supone un reto cognitivo más fácilmente abordable en equipo.

La evidencia de que disponemos en cuanto a la adquisición temprana de lenguas segundas o extranjeras hace pensar que el enfoque AICLE puede aportar soluciones en esa dirección. Según apunta Muñoz (en Marsh, 2002, p. 33), estudios llevados a cabo en diversos lugares de Europa incluyendo el Estado Español (ver, p. ej., García Mayo y García Lecumberri, 2003; Muñoz, 2006) demuestran que la introducción temprana de la lengua extranjera en el contexto escolar resulta insuficiente para garantizar un desarrollo adecuado de los niveles competenciales en la lengua meta si no va acompañada de un aumento sustancial del contacto significativo con el idioma (aunque pueda aportar otros beneficios como la mejora de la motivación y de las actitudes hacia el idioma). Las investigaciones sobre el factor edad confirman asimismo que los aprendices más jóvenes avanzan a un ritmo más lento y necesitan por ello una mayor exposición a la lengua extranjera, similar a la que puede conseguirse en los contextos de inmersión natural, para poder llegar a cotas similares o superiores de desarrollo que las de los aprendices mayores. Así pues, AICLE

supone una muy buena alternativa para aumentar la competencia en lenguas extranjeras en el contexto escolar, en palabras de Muñoz (en Marsh, 2002: 33):

Dado que no es factible, ni posiblemente deseable, implementar programas de inmersión en lengua extranjera en todas ni en la mayoría de escuelas de los Estados miembros, AICLE puede constituir una manera efectiva de proporcionar mayor intensidad de exposición a la lengua meta así como oportunidades más frecuentes y ricas de usar la lengua meta de manera significativa.

En definitiva, todos los avances en investigación reseñados, aunque no se refieren explícitamente al enfoque AICLE, confieren sustento teórico a las propuestas metodológicas que de él se derivan. Se han realizado abundantes descripciones de experiencias AICLE e investigaciones a pequeña escala, a menudo por parte de los propios profesionales implicados. Sin embargo, existen aún relativamente pocos estudios sobre los entornos de aprendizaje AICLE. La mayoría de ellos se han centrado en los efectos de dicho enfoque sobre la competencia lingüística de los aprendices, en especial en la lengua meta, y sobre su aprendizaje de contenidos (ver, p. ej. Sylvén, 2004; Escobar, 2006). Dichas investigaciones han proporcionado una imagen bastante positiva de la enseñanza a través de una lengua segunda o extranjera. Más recientemente, han empezado también a estudiarse las clases AICLE como contextos de uso del lenguaje, prestando atención al modo en que se utiliza la lengua meta para realizar tareas diversas de aprendizaje de contenidos (Nikula, 2002; Dalton-Puffer, 2005; Dalton-Puffer y Nikula, 2006).

En un intento de dotar la pedagogía AICLE de un marco teórico propio, Coyle (1999) desarrolló a partir de ideas socio-constructivistas la propuesta de las 4Cs, centrada en la interrelación entre Contenido (materia objeto de estudio), Comunicación (lengua vehicular en el aula), Cognición (procesamiento del conocimiento), y Cultura (consciencia de uno mismo y del concepto de 'otro'). En dicho marco concurren el aprendizaje (Contenido y Cognición) y la adquisición de la lengua meta (Comunicación y Cultura). Desde esta perspectiva, el contenido es el punto de partida, pero sólo a través de la integración de los cuatro componentes mencionados puede ser efectivo el enfoque AICLE. De hecho, y en cuanto a la lengua se refiere, un aspecto a destacar a partir de las investigaciones canadienses antes apuntadas, en cuanto a las debilidades en ciertas áreas gramaticales y sociolingüísticas de los estudiantes de inmersión, es la necesidad de atención en determinados momentos a la forma lingüística (*focus on form*). La investigación en adquisición de segundas lenguas ha demostrado las limitaciones del aprendizaje implícito, especialmente entre los aprendices adultos, que pueden beneficiarse de la instrucción explícita (DeKeyser, 2007). La combinación de atención a la forma y al significado, como apunta Pérez Vidal (2008), resulta simplemente superior a cualquiera de las dos consideradas aisladamente.

2. Experiencias AICLE en las Islas Baleares

Una preocupación constante del poder político, desde la creación de los modernos sistemas educativos, ha sido la de irlos adaptando a las nuevas necesidades y a la evolución de los conocimientos, resultado de las transformaciones tecnológicas, sociales y económicas. Los recientes cambios sociales tendentes a la globalización han supuesto una serie de retos de carácter socioeconómico, político y cultural de primera magnitud. En este contexto uno de los retos educativos más destacados es la necesidad del conocimiento de otras lenguas. Como respuesta se ha venido desarrollando toda una política educativa con el objetivo de mejorar la enseñanza y el conocimiento de las lenguas extranjeras. Entre las diferentes iniciativas que han ido tomando cuerpo en los últimos años destaca la enseñanza bilingüe, es decir, el uso de una segunda lengua o lengua extranjera como lengua instrumental en el aprendizaje de las materias del currículo, como ya se ha mencionado. A este fin, desde hace unos años, la administración educativa de las Islas Baleares viene impulsando la creación de secciones lingüísticas en lenguas extranjeras, denominadas Secciones Europeas, así como otros programas de características similares en los centros educativos. A continuación analizaremos el contexto tanto europeo como español en el que se enmarcan estas iniciativas.

2.1. La política lingüística en el ámbito europeo

Los primeros programas de cooperación europea en el campo del aprendizaje de lenguas datan de finales de los años 50 del pasado siglo. Dichos programas tenían como objetivo principal la democratización del aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar la movilidad tanto de ideas como de personas para así promover el patrimonio europeo representado en su diversidad lingüística y cultural. Los diferentes programas y proyectos en este terreno han ido materializándose en una serie de Resoluciones y Recomendaciones del Consejo de Europa. Así, por ejemplo, la Recomendación nº R(82)18 de 1982 abogaba por la implantación de medidas innovadoras en los métodos de enseñanza y evaluación, entre ellos la enseñanza bilingüe. De modo parecido, la Resolución del Consejo de Europa de 1995 se refiere al fomento de métodos innovadores en el aprendizaje y enseñanza de lenguas, concretamente a la enseñanza en una lengua extranjera de asignaturas distintas a la propia asignatura de idioma.

En el documento titulado *White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, publicado en 1995, la Comisión Europea puso el énfasis en las ideas innovadoras y las prácticas que contribuyesen de manera más eficaz a que los ciudadanos europeos lograsen el dominio de tres lenguas europeas. Así en la página 47 de dicho documento se manifiesta que: "It could even be argued that secondary school pupils should study certain subjects in the first foreign language learned". Más tarde el Consejo en su Recomendación nº R(98)6 de 1998 recoge el papel primordial de la comunicación intercultural y el plurilingüismo en el estrechamiento de lazos entre los Estados miembros y, consecuentemente, sugiere acciones concretas para lograrlo. Finalmente, en el simposio titulado: "Cambio en el Aula Europea: El potencial de la Educación Plurilingüe" celebrado en 2005 bajo la presidencia de Luxemburgo, se subrayó, como una de las principales conclusiones, la necesidad de hacer participar a los alumnos en la enseñanza tipo AICLE.

2.2. La enseñanza bilingüe en España

La implantación de modelos de enseñanza bilingüe en España nace en el año 1987 a través de un programa de cooperación institucional entre España y Portugal en el marco de la Directiva Comunitaria 486/1977, que obliga a los Estados Miembros a la adopción de medidas para la atención de los hijos de trabajadores emigrantes. Este programa se plantea como objetivos la integración del alumnado lusoparlante en nuestro sistema educativo, el mantenimiento y desarrollo de la lengua materna en el alumnado portugués, y la promoción de una actitud de respeto hacia las diferencias culturales a través de la enseñanza bilingüe español-portugués.

Por otra parte, en el año 1996 se firma un convenio entre España y el Reino Unido para el desarrollo de un programa de currículo integrado español-inglés en los centros públicos del territorio de gestión directa del Ministerio de Educación y Ciencia. El objetivo del programa es permitir al alumnado de los centros en que se haya implantado la obtención simultánea de los correspondientes títulos académicos de España y Gran Bretaña al finalizar la enseñanza obligatoria.

Las Comunidades Autónomas con competencias en materia educativa han venido implantando desde finales de la década de los 90 programas de enseñanza bilingüe en su sistema educativo. Así, la primera Comunidad Autónoma en poner en marcha programas de enseñanza bilingüe fue la de Andalucía a través de un convenio entre la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía y el Ministerio de Asuntos Exteriores de la República Francesa firmado en el año 1998. En años posteriores las diferentes administraciones educativas han ido implantando secciones de enseñanza bilingüe en sus correspondientes centros educativos: Galicia y Aragón (curso 1999-2000); Murcia (curso 2000-2001); Castilla-La Mancha y Castilla-León (2001-2002); Cantabria (curso 2002-2003); Extremadura, Asturias y las Islas Baleares (curso 2004-2005).

2.3. Las Secciones Europeas y otros programas de enseñanza bilingüe en las Islas Baleares

En las Islas Baleares se han ido implantado en los últimos años diversos programas de enseñanza bilingüe que se describen a continuación.

2.3.1. Centros de convenio Ministerio Educación y Ciencia / British Council

En el momento de la firma de dicho convenio, en febrero de 1996, las competencias en educación no se hallaban transferidas y ello dio pie a la creación de una sección en lengua inglesa en el colegio público "Na Caragol" en el municipio de Artà, de la isla de Mallorca. El curso siguiente se creó una nueva sección en lengua inglesa en el colegio público "Sa Graduada" en la ciudad de Maó, de la isla de Menorca. Al incorporarse el alumnado de esas secciones a los centros de educación secundaria se crearon en éstos las correspondientes secciones en lengua inglesa, en el curso 2004-05 la del IES "Llorenç Garcies i Font" de Artà y en el curso 2005-2006 la del IES "Cap de Llevant" de Maó.

2.3.2. Centros con Secciones Europeas

El programa de Secciones Europeas se implantó de manera experimental el curso 2004-2005 tanto en centros de primaria como de secundaria. Este programa consiste

en reforzar el horario dedicado a la enseñanza de la lengua extranjera y en impartir, total o parcialmente, un área o materia no lingüística en esta lengua extranjera. Existen dos modalidades. En los centros de primaria, se enseña un área en inglés más dos horas de lengua inglesa. Los centros seleccionados deben estar desarrollando enseñanzas en el marco del Programa de Enseñanza Temprana de la Lengua Extranjera.

En los centros de secundaria, se pueden desarrollar dos tipos de sección Europea: a) un área en inglés desde 1º de la ESO; b) un área en francés o alemán desde 3º de la ESO. Actualmente en las Islas Baleares están implantadas 37 Secciones Europeas diferentes: 11 de inglés en enseñanza primaria, y 37 de inglés, 7 de francés y 1 de alemán en educación secundaria.

2.3.3. Centros de infantil y/o primaria con modalidades del Decreto 52/2006 de 16 de junio

En junio de 2006 entra en vigor el Decreto 52/2006 sobre medidas para fomentar la competencia lingüística en lenguas extranjeras de los alumnos de los centros no universitarios de las Islas Baleares sostenidos con fondos públicos. En éste se otorga una atención diferenciada a los centros de infantil y de primaria respecto a los de secundaria en relación con las enseñanzas en lenguas extranjeras, lo que en la práctica afecta exclusivamente a la carga horaria de las materias impartidas en las diferentes lenguas del currículo, sobre todo en lo que se refiere a las lenguas castellana y catalana. Esta última, que debía tener una carga horaria de al menos la mitad del cómputo horario, de acuerdo con el Decreto 99/1997 de 4 de julio, pasa en este nuevo decreto a tener un carga horaria equitativa con la castellana. Los centros interesados en impartir enseñanzas en el marco del decreto se acogieron a la correspondiente convocatoria y fueron autorizados un total de 29: 4 en las Pitiusas, 21 en Mallorca y 2 en Menorca.

3. Proyecto en el cual se enmarca el presente estudio

El estudio que presentamos en los apartados 4 y 5 se enmarca dentro de un proyecto de investigación más amplio, cuyas características generales se describen a continuación, titulado 'Aprendizaje integrado de la lengua inglesa y contenidos multiculturales *online*', y financiado por el Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de les Illes Balears²⁶.

En el proyecto de investigación general llevado a cabo han participado 517 alumnos de enseñanza secundaria (1º y 2º de bachillerato) y 90 profesores de lengua inglesa de bachillerato de diferentes IES de la Comunidad Autónoma Balear. El conjunto de todos ellos constituye una muestra territorial representativa de esta Comunidad ya que la investigación se llevó a cabo en centros educativos públicos de las cuatro islas de nuestra Comunidad, y también porque en dicha investigación han participado tanto centros urbanos como rurales.

Los objetivos generales del proyecto son tres. En primer lugar, este estudio pretende determinar el grado de conocimiento e implantación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula de lengua inglesa. El segundo objetivo se ocupa de determinar el grado de conocimiento e implantación de la metodología de aprendizaje integrado de contenidos y lengua (AICLE), con especial atención al tema de la interculturalidad, en la enseñanza del inglés. El tercer y último objetivo persigue realizar una aplicación piloto de material *online* de contenido intercultural en algunos centros de Educación Secundaria de las Islas Baleares para comprobar su utilidad, tanto para el aprendizaje de la lengua inglesa como para el fomento de la comunicación intercultural.

A fin de desarrollar la investigación se ha diseñado una batería de instrumentos. En primer lugar, se han ideado cuatro cuestionarios (Cuestionario sobre el uso de las TIC dirigido al profesorado; Cuestionario sobre el uso de las TIC dirigido al alumnado; Cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado; Cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al alumnado) para determinar el uso de las TIC y del enfoque metodológico AICLE, prestando atención a la interculturalidad. En segundo lugar, se han creado unas actividades diseñadas específicamente para la explotación de la *website* educativa de contenido intercultural <http://www.spanishkid.org> (Gaine et al., 2003) para que los alumnos profundicen en el mundo de la interculturalidad a través de la lengua inglesa y también para que reflexionen sobre su propia cultura y otras realidades diferentes. Para determinar los efectos de introducir este material en algunos grupos de educación secundaria también se elaboraron dos cuestionarios (versión alumnado y profesorado).

Esta investigación es novedosa ya que no existen estudios previos (de los que tengamos conocimiento) que interrelacionen el uso de las TIC en el aula de lengua extranjera y la enseñanza basada en contenidos en nuestra comunidad. De hecho, tampoco se han realizado hasta la fecha estudios empíricos sobre la implantación de las experiencias AICLE en las Islas Baleares descritas en el apartado 2. La importancia de la presente investigación radica además en el elevado número de

²⁶ Agradecemos la financiación del ICE para llevar a cabo este proyecto (Convocatoria 2006 para la realización de proyectos de investigación sobre la relación educación secundaria-universidad). También merecen nuestra gratitud todos los centros de educación secundaria de las Islas Baleares que han accedido a participar en esta iniciativa y en especial el profesorado de bachillerato de lengua inglesa que ha contestado las encuestas que aquí se analizan.

alumnos inmigrantes en los institutos de las Islas Baleares y en el momento en que se realiza este proyecto. Cabe remarcar, por un lado, que las instituciones académicas cada vez son más sensibles a la importancia del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza y, por otro, que el proyecto se enmarca dentro del campo de la adquisición de la lengua inglesa a través de contenidos, abarcando un tema tan candente como la interculturalidad.

En último lugar, dentro de este apartado referido a la presentación de la investigación general, nos gustaría señalar que los resultados globales de dicho proyecto quedarán recogidos en el libro titulado *Aprendizaje integrado de lengua inglesa y contenidos multiculturales online*, en proceso de elaboración en estos momentos.

4. Estudio sobre percepciones del profesorado de educación secundaria en las Islas Baleares en torno a la enseñanza basada en contenidos

Este apartado recoge el estudio de las percepciones del profesorado de secundaria de las Islas Baleares en relación con el aprendizaje integrado de contenidos y lengua extranjera. Dicho estudio se engloba en el estudio más amplio anteriormente mencionado (ver punto 3). En concreto, el objetivo principal del presente estudio es detectar el grado de familiarización del profesorado de educación secundaria de las Islas Baleares con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia de uso de la misma. Conviene señalar que el cuestionario que analizamos (Cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado) se ha distribuido a la totalidad del profesorado de inglés de bachillerato en las Islas Baleares, con independencia de que hubiera participado o no directamente en experiencias AICLE (ver apartado 2). Se ha procedido de esta forma con la pretensión de detectar el grado de conocimiento de las diferentes metodologías que, en mayor o menor medida, hacen uso de contenidos para la enseñanza y aprendizaje de la lengua inglesa. Se han incluido en los cuestionarios, por tanto, opciones metodológicas que no se ajustan exactamente al enfoque de integración de lengua y contenidos aunque sí trabajan temas específicos, como pueden ser la enseñanza basada en proyectos o tareas.

Un total de 90 profesores de educación secundaria en Baleares participaron en la experiencia, por lo que dicha muestra proporciona una amplia representatividad de la población educativa de las Islas Baleares.

El instrumento de evaluación utilizado para recabar dicha información es un cuestionario sobre la enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado (ver Anexo I) cuyo objetivo es detectar el grado de familiarización del profesorado con la metodología de la enseñanza de lenguas basada en contenidos y la frecuencia con que la pone en práctica en el aula. Dicho cuestionario incluye cuatro preguntas de tipo cerrado y tres de tipo abierto. El equipo de investigación diseñó en su totalidad el cuestionario y lo distribuyó por correo postal, junto con una carta explicativa de la naturaleza del proyecto en la que solicitaba su participación para conseguir así la colaboración de las escuelas. Del mismo modo, se dirigió un escrito a los responsables de los seminarios de inglés, ya que ellos serían finalmente los encargados de administrar los cuestionarios al alumnado. Se aseguró a los encuestados que sus datos serían tratados de manera confidencial.

5. Resultados del estudio

En este apartado se incluyen los resultados de la investigación, que incluyen datos cuantitativos y cualitativos sobre las percepciones del profesorado.

5.1. Resultado del cuestionario de profesores

Los resultados del cuestionario respondido por profesorado de educación secundaria de las Islas Baleares en relación a su familiarización con la metodología de la enseñanza de la lengua inglesa basada en contenidos se detallan a continuación

5.1.1. Preguntas de respuesta cerrada

Un total de cuatro preguntas de respuesta cerrada (ver ítems 1, 2, 3, y 5 del Anexo I) se incluye en el cuestionario sobre enseñanza basada en contenidos dirigido al profesorado. La pregunta 1 tiene por objeto averiguar el conocimiento que el profesorado manifiesta tener sobre enfoques de enseñanza de lenguas extranjeras en los que el contenido sea un eje central como, por ejemplo, la enseñanza integrada de contenidos y lengua, la enseñanza basada en contenidos, o el aprendizaje basado en proyectos o tareas. Como la Figura 1 refleja, dos tercios de los encuestados (61%) afirman estar familiarizados en mayor o menor medida con dichos enfoques, ya que un 8% manifiesta conocer bien alguno de dichos métodos, casi un tercio del profesorado (30%) ha recibido formación sobre metodologías basadas en contenidos, y un 23% está familiarizado con sus aplicaciones prácticas. Sin embargo, más de un tercio de los encuestados (37%) subrayan no estar familiarizados con estas metodologías basadas en contenidos.

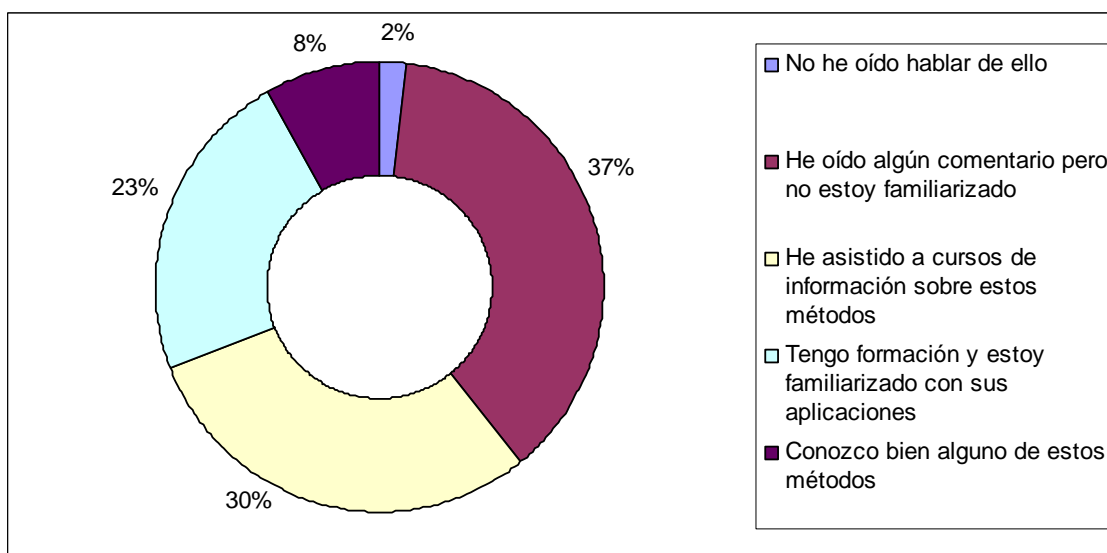


Figura 1. Conocimiento del profesorado de métodos de enseñanza de idiomas basados en contenidos

La pregunta 2 pretende conocer si el profesorado ha llevado a la práctica algunos de los enfoques mencionados en la pregunta 1. En la Figura 2 observamos que más de tres cuartos de los docentes encuestados (81%) manifiesta que no utiliza métodos de enseñanza basados en contenidos de forma habitual ya que un 16% del

profesorado nunca los ha utilizados y para un 65% no constituye su forma habitual de trabajo, aunque haya intentado ponerlos en práctica de forma esporádica. Cabe resaltar que tan sólo un 18% del profesorado utiliza a menudo dicha metodología de trabajo. En suma, y a partir de los datos obtenidos en las preguntas 1 y 2, queda patente que, si bien la mayoría del profesorado encuestado conoce métodos de enseñanza basados en contenidos, éstos no forman parte de su práctica docente habitual.

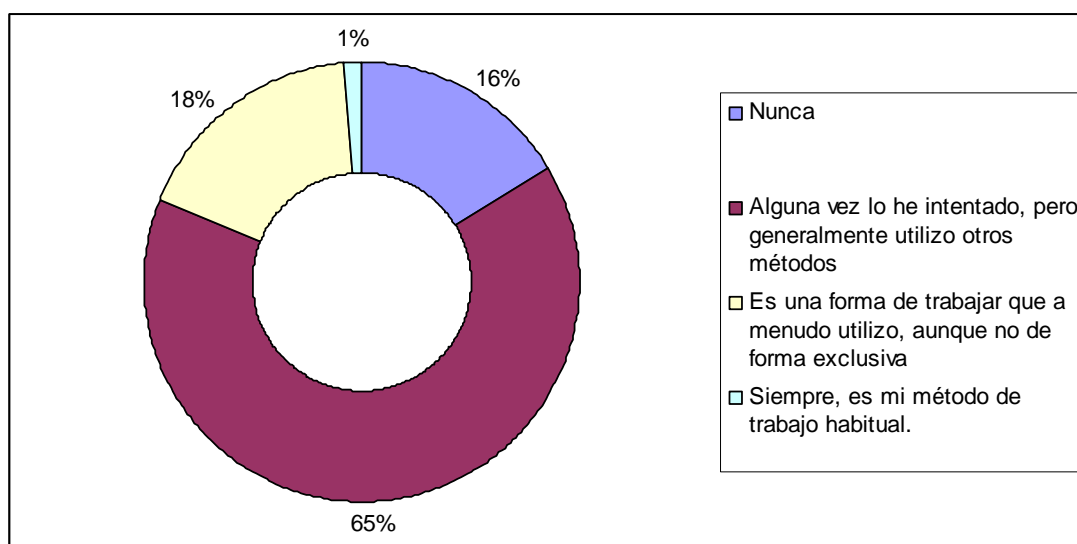


Figura 2. Experiencia del profesorado en métodos basados en contenidos

El objetivo de la pregunta 3 es recabar información sobre los métodos de enseñanza basados en contenidos que el profesorado encuestado utiliza en concreto. La Figura 3 muestra que, cuando los docentes utilizan dichos enfoques, la mitad (51%) trabaja por proyectos y casi un tercio (32%) trabaja por tareas. Sin embargo, tan sólo un 18% de los informantes afirma utilizar métodos de aprendizaje integrado de contenidos y lengua, y un 15% revela trabajar con métodos de aprendizaje basado en contenidos.

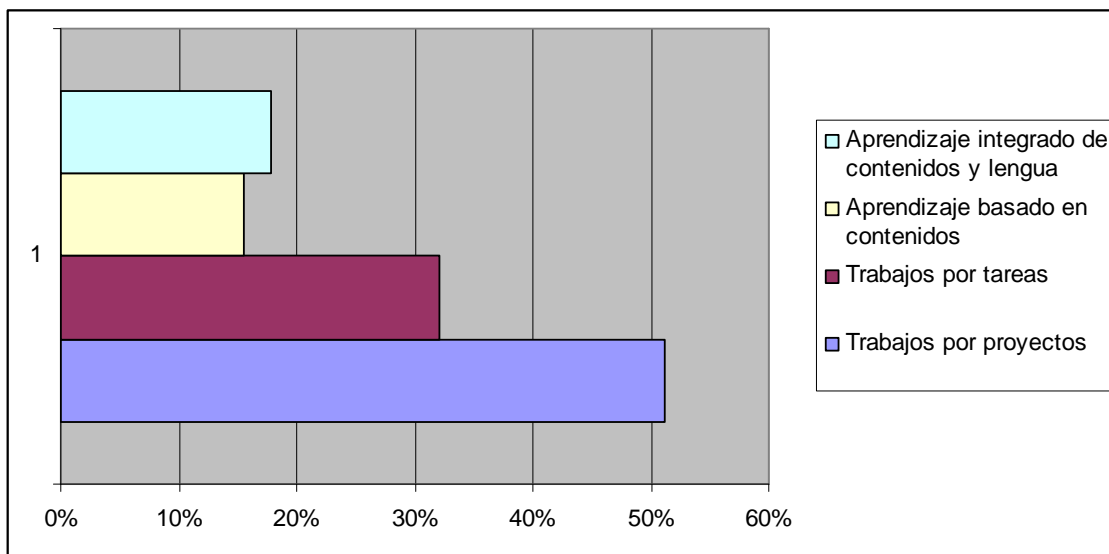


Figura 3. Aplicación de métodos basados en contenidos

Finalmente, la pregunta 5 pretende conocer la opinión del profesorado en relación al grado de efectividad de los métodos de enseñanza de lenguas basados en contenidos, en comparación con otros métodos de enseñanza de lengua inglesa. Según se aprecia en la Figura 4, casi dos tercios (61%) del profesorado encuestado está en parte de acuerdo en que dichos enfoques son más efectivos que otros métodos, y un 14% del profesorado está totalmente de acuerdo con dicha opinión. Globalmente, un 75% de los docentes considera que los enfoques basados en contenidos son más efectivos que otros métodos de docencia de la lengua extranjera.

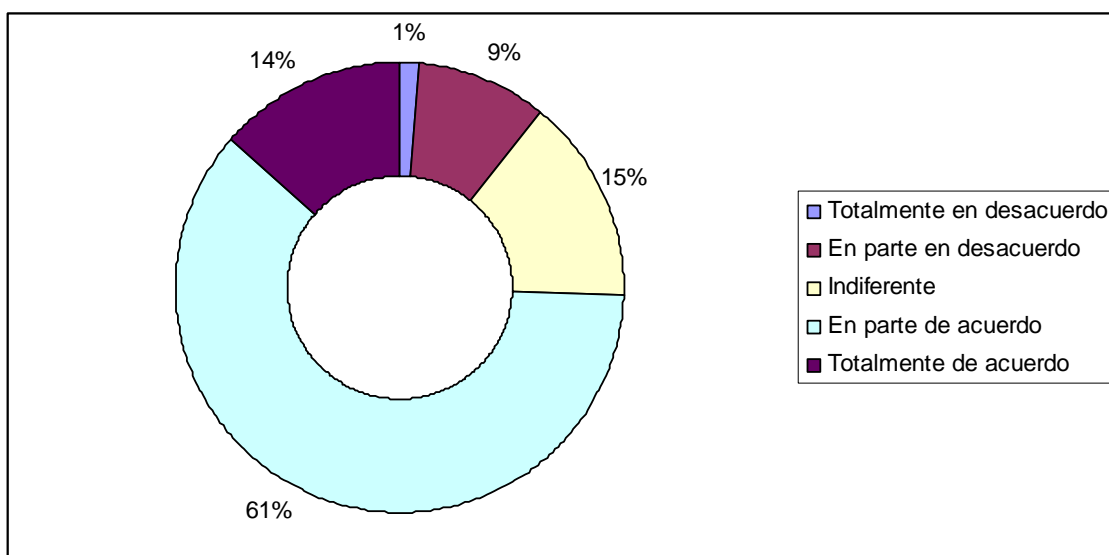


Figura 4. Efectividad de los métodos basados en contenidos

5.1.2. Preguntas de respuesta abierta

El cuestionario dirigido al profesorado incluye tres preguntas abiertas (ítems 4, 6, y 7), cuyas respuestas han sido aglutinadas en torno a diversas categorías y cuantificadas. Cabe remarcar que solamente los docentes que han puesto en práctica en algún momento, aunque fuera de manera muy puntual, métodos que incorporen contenidos en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, han contestado a las preguntas de tipo abierto. Dicho grupo constituye aproximadamente el 90% de docentes que han respondido. Dada la diversidad de categorías analizadas, algunas de ellas registran porcentajes de respuesta numéricamente bajos aunque ilustrativos de las percepciones de este colectivo. A continuación presentamos los resultados derivados de cada una de ellas.

En la pregunta 4 se les pide que, en caso de haber realizado experiencias con métodos de aprendizaje basados en contenidos, las describan brevemente. Al ser una pregunta abierta, el abanico de respuestas es amplio: incluyen tanto una concreción del tipo de experiencia llevada a cabo como la reacción del profesorado a dicha experiencia. Por consiguiente, los datos que se presentan a continuación se han agrupado bajo dichas categorías. En cuanto a la descripción propia de la experiencia, tal y como se observa en la Figura 5, entre las respuestas más destacadas, los profesionales han vinculado el trabajo basado en contenidos a su participación en proyectos internacionales (por ejemplo, la participación en hermanamientos con centros educativos europeos a través del programa *eTwinning*, *Mediterrània*, entre otros), con un porcentaje del 14% de los encuestados. Algunos docentes hacen referencia a las fuentes online que han utilizado para la realización de actividades temáticas: 'Utilizamos la página de Internet del *British Council* o *Breaking News English*, el alumnado recibe muy bien este tipo de actividades *online*²⁷' o bien 'Hemos trabajado haciendo proyectos en clase basados en buscar información por Internet de ciudades inglesas'. También se ha destacado la creación de materiales de aprendizaje por parte del alumnado (14%) en torno a un tema concreto (por ejemplo, la salud, los deberes y derechos de los estudiantes, etc.). A tal efecto se añade lo siguiente: 'Elaboración de una encuesta a los turistas de habla inglesa y realización de un póster con gráficos sobre las respuestas' y 'Realización de un diccionario visual organizado por campos semánticos'. Del mismo modo, entre las experiencias llevadas a cabo, se comenta la utilización de páginas web para aprender lengua inglesa con un 4,44%, e incluso la elaboración de revistas en inglés, aunque con un porcentaje más bajo (2%).

²⁷ Las citas del profesorado encuestado que se incluyen en el presente artículo han sido originalmente escritas en lengua catalana, si bien los autores del artículo las han traducido al castellano para facilitar su comprensión.

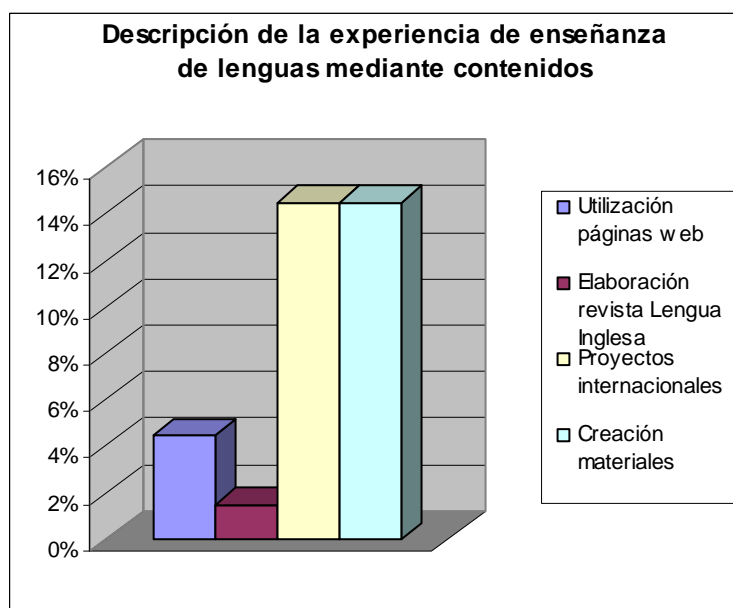


Figura 5. Experiencia del profesorado de métodos basados en contenidos

En cuanto a la realización de experiencias con métodos de aprendizaje basados en contenidos, el profesorado hace balance de lo que han supuesto dichas experiencias comentando tanto aspectos positivos como negativos (ver Figura 6). En concreto, en cuanto a los primeros, un 12% considera que, si bien dichas experiencias llevan demasiado tiempo, sus resultados son positivos. Por ejemplo, los docentes comentan: 'A veces [estas experiencias] te llevan más tiempo del que tienes' y a la vez '[Este enfoque] me ha demostrado que, con grupos reducidos y con una tarea bien guiada, funciona de forma muy positiva'. Otro aspecto positivo que el profesorado apunta es que dichos enfoques potencian el trabajo en grupo (8%). Concretamente: 'Se pueden hacer las actividades en grupo y de este modo se fomenta el trabajo en equipo' o 'Pueden fomentar el trabajo en grupo y el autoaprendizaje de los alumnos'. Del mismo modo, el profesorado también señala que estos enfoques metodológicos sirven para trabajar temas muy específicos posibilitando el que los estudiantes trabajen por su cuenta (7%). Varios docentes mencionan al respecto que: 'Los alumnos trabajan los contenidos o temas que más les interesan y se sienten más a gusto con la asignatura' o bien: 'Parece que asimilen mejor los contenidos cuando las actividades tienen una utilidad para ellos'. Igualmente, el profesorado también señala como ventajas de trabajar con estos enfoques basados en contenidos la posibilidad de propiciar un aprendizaje más autónomo (3,5%) y el fomento del autoaprendizaje (3,5%). Un escaso porcentaje apuntó como ventaja la posibilidad no sólo de aprender la lengua meta sino también de aprender otros contenidos (2,5%), al igual que la conveniencia de utilizar dichos enfoques con determinada frecuencia (2%).

En cuanto a los inconvenientes encontrados, globalmente éstos tienen un porcentaje muy bajo en relación al número total de encuestados que han respondido esta pregunta. Concretamente, parte del profesorado considera que es mejor la teoría que la práctica de dicho enfoque metodológico, apuntando, por ejemplo, la dificultad que supone evaluar al alumnado después de llevar acabo experiencias de aula bajo este enfoque (2,5%). De forma similar, se apunta el escaso número de docentes que pone en práctica dichos enfoques. Por último, un porcentaje muy bajo del profesorado

encuestado (1%) también afirma haber trabajado alguna vez bajo este enfoque sin repetir la experiencia.

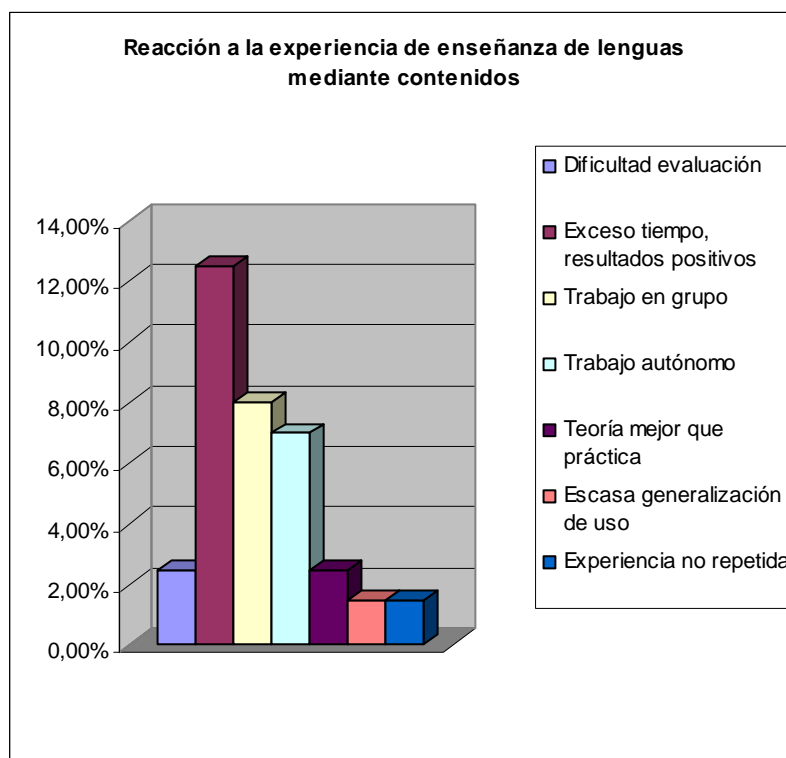


Figura 6. Reacción del profesorado a métodos basados en contenidos

En cuanto a las ventajas de los enfoques basados en contenidos en comparación con métodos más tradicionales, el profesorado en la pregunta 6, como se observa en la Figura 7, señala como principal ventaja de dichos enfoques el acercamiento a contextos reales y conocidos (18%), por ejemplo, apuntando que: 'Este tipo de trabajos permite al alumno utilizar la lengua en un contexto más parecido a las situaciones comunicativas reales' o bien: 'Te puedes acercar a la lengua de una manera más viva, real, a veces sin ser demasiado consciente de que lo estás haciendo'. Como segunda ventaja aparece la potenciación de un aprendizaje más activo y satisfactorio (14%): 'Los alumnos son más creativos y participan de una manera más dinámica en su aprendizaje' y también que: 'Permiten poner en práctica las cuatro destrezas e incluso los alumnos con dificultades en lenguas extranjeras tienen un papel activo'. Un tercer punto a favor es el incremento de la motivación del alumnado (7%). Así pues: 'Aumenta la motivación si se parte de contenidos motivadores'; 'Han facilitado mucho la tarea docente y han fomentado mucho la motivación'; 'Aumenta la espontaneidad y la motivación a la hora de aprender una lengua'. Con el mismo porcentaje (7%), el profesorado también señala como ventaja el atractivo que los contenidos específicos de las tareas despiertan entre los estudiantes, apuntando que: 'Pueden ser más divertidos y motivadores para los alumnos, todos pueden participar indistintamente de su nivel de competencia en lengua inglesa'.

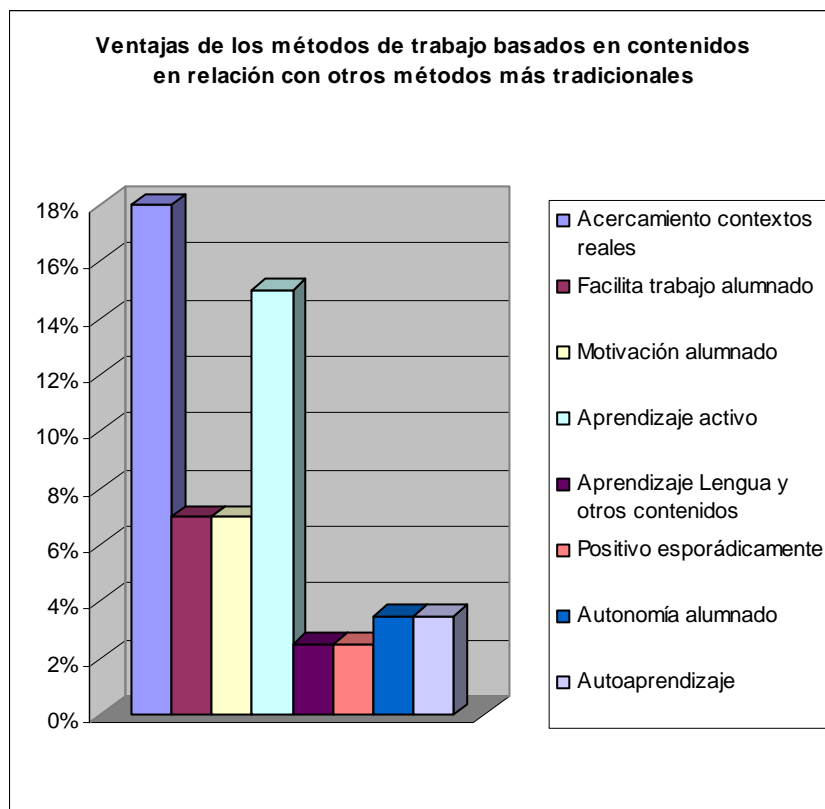


Figura 7. Ventajas de métodos de enseñanza basados en contenidos

En cuanto a desventajas de los enfoques basados en contenidos, las respuestas a la pregunta 7, tal y como se desprende de la Figura 8, indican que la actitud de los estudiantes puede no ser positiva en ocasiones (13%), ya que: 'A veces hay alumnos que no trabajan tanto y se dispersan'. Otra desventaja es que la organización de actividades basadas en contenidos lleva demasiado tiempo al profesorado (12%); por ejemplo: 'Puede conllevar mucho tiempo de preparación previa', si bien algún profesor comenta que: 'Aparte del tiempo que necesito para realizar las tareas, los resultados que he obtenido han sido positivos'. Otra percepción negativa es la escasez de recursos técnicos disponibles en los centros escolares para poder llevar a cabo dichas prácticas docentes (10%). En cuanto a la relación entre contenidos y lengua inglesa, algunos docentes indican que queda poco tiempo para centrarse en la lengua (9%): 'Los alumnos deberían tener una hora semanal más para hacer actividades abiertas y más creativas', ya que 'Tres horas semanales de clase es muy poco'. También consideran que, en consecuencia, las estructuras básicas del idioma no se desarrollan adecuadamente (7%), por ejemplo, cuando comentan que: 'La corrección gramatical y el conocimiento de estructuras básicas no se desarrolla de manera tan profunda como con otros tipos de aprendizaje más estructuralistas y repetitivos' o bien que: 'Falla la corrección de estructuras gramaticales, cuesta llevarlas a cabo con este estilo de trabajo'. Del mismo modo, sugieren que para beneficiarse de estos enfoques los estudiantes necesitan haber alcanzado un nivel intermedio de inglés: 'Para poderlo hacer los alumnos deben tener un nivel medio. No se puede hacer con alumnos que comiencen de cero' o bien que: 'Son métodos un poco difíciles para alumnos con un bajo nivel de lengua extranjera', y que: 'Este método me ha funcionado con grupos con buen nivel y ganas de aprender'. El alumnado percibe el aprendizaje de lenguas extranjeras mediante contenidos como una tarea que conlleva gran implicación por su

parte (4,5%). Por último, otras desventajas son la falta de originalidad de los trabajos realizados por el alumnado debido a la facilidad que éstos tienen para copiar contenidos de otras fuentes o recursos, principalmente de Internet (2,5%), o bien la dificultad que supone para el profesorado la evaluación de las tareas realizadas bajo dicho enfoque, principalmente por el riesgo de evaluar de forma subjetiva (2,5%), comentario ya mencionado en la pregunta 4.

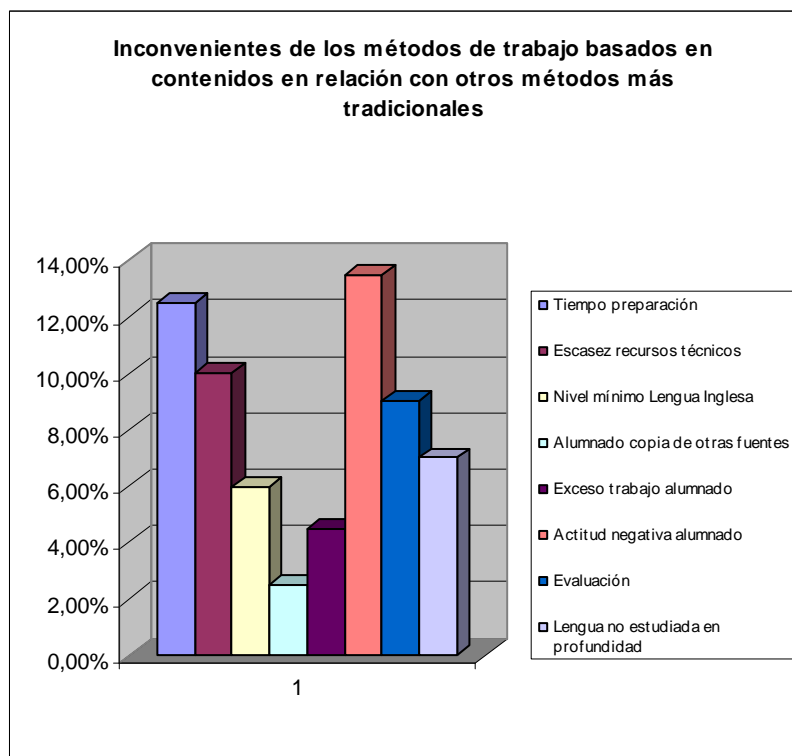


Figura 8. Inconvenientes de los métodos de enseñanza basados en contenidos

6. Conclusiones

Las conclusiones que se derivan de los resultados obtenidos del estudio realizado revelan que más de la mitad del profesorado encuestado de educación secundaria de las Islas Baleares afirma conocer métodos de enseñanza de lenguas extranjeras basados en contenidos, los considera superiores en efectividad a otros métodos de enseñanza de lenguas, pero, sin embargo, no los lleva a la práctica con demasiada frecuencia.

De entre el profesorado encuestado que sí ha puesto en práctica de algún modo dichas opciones metodológicas, la mayoría las evalúa positivamente ya que favorecen el trabajo en grupo, el desarrollo del trabajo autónomo, la obtención de buenos resultados, y el incremento de la motivación del alumnado mediante un aprendizaje más activo que conlleva conocer diversas realidades contextuales a partir de la especificidad temática de las actividades. Tal y como comenta Coyle (2006, p. 11), la evidencia científica existente demuestra que la enseñanza integrada de contenidos y lengua aumenta en efecto la competencia lingüística de los aprendices así como su motivación y autonomía, además de despertar su consciencia cultural, entre otros aspectos. Las percepciones del profesorado en cuanto a los posibles beneficios de este enfoque coinciden, por tanto, con las aportaciones de la investigación en adquisición de segundas lenguas.

Por otro lado, el profesorado apunta que trabajar bajo dicho enfoque supone demasiado tiempo de preparación, dificultades de evaluación, y la necesidad de que el alumnado tenga un nivel intermedio de lengua inglesa para poder realizar sin dificultad tareas con un contenido temático determinado.

Entre las nuevas líneas de trabajo que está poniendo en marcha el equipo de investigación, se plantea llevar a cabo un estudio de entornos de aprendizaje AICLE que ponga de relieve los posibles logros lingüísticos de este enfoque en comparación con la instrucción formal convencional, así como aspectos cualitativos que lo caracterizan, con alumnado de educación secundaria de nuestra comunidad²⁸. Por ello el estudio aquí presentado aporta una información de base relevante sobre el estado de implantación de la enseñanza basada en contenidos desde la perspectiva del profesorado, lo que da buena cuenta del camino que falta todavía por recorrer en esta dirección.

²⁸ Agradecemos la financiación del Ministerio de Educación y Ciencia para llevar a cabo el proyecto de investigación I+D *Contexto, Contacto y Lenguas* ('COLE', ref. HUM2007-66053-C02-02) en coordinación con la Universitat Pompeu Fabra.

Referencias bibliográficas

- Brinton, D., Snow, M. y Wesche, M. (1989). *Content-Based Second Language Instruction*. New York: Newbury Press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J. C. Richards y R. Schmidt (Eds.), *Language and Communication*. Harlow, Essex: Longman. 2-28.
- Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language*. London: CILT.
- Coyle, D. (2006). Developing CLIL: Towards a theory of Practice. *CLIL in Catalonia, from Theory to Practice*. APAC Monographs, 6.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986). *Bilingualism and Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman.
- Dalton-Puffer, C. (2005). *Immersion Classrooms as Language Learning Environments: Applied Linguistics Perspectives*. Postdoctoral Thesis. University of Vienna.
- Dalton-Puffer, C. y Nikula, T. (2006). Pragmatics of content-based instruction: Teacher and student directives in Finnish and Austrian classrooms. *Applied Linguistics* 27 (2), 241-267.
- DeKeyser, R. (2007). *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Donato, R. y D. McCormick. (1994). A sociocultural perspective on language learning strategies: The role of mediation. *Modern Language Journal* 78, 453-464.
- Escobar, C. (2006). Algunes formes d'intervenció en la formació plurilingüe. En L. Nussbaum y V. Unamuno (Eds.), *Usos i competències multilingües d'escolars d'origen immigrant*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona, 135-167.
- European Union. (1995). White Paper on Education and Training, Teaching and Learning. Towards the Learning Society. Com (95) 590 final, 29 November 1995.
- Gaine, C., Hällgren, C., Pérez, S., Salazar, J. y Weiner, G. (2003). Eurokid: an Innovative Pedagogical Approach to Developing Intercultural and Anti-racist Education on the Web. *Intercultural Education* 14 (3), 317-329.

- García Mayo, M. P. y García Lecumberri, M. (Eds.). (2003). *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Gass, S. M. (2005). Input and interaction. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell. 224-255.
- Gass, S. M., Mackey, A. y Pica, T. (1998). The role of input and interaction in second language acquisition. Introduction to the special issue. *Modern Language Journal* 82: 299-307.
- Genesee, F. (1987). *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. New York, NJ: Harper & Row.
- Hall, J. K. y Verplaetse, L. S. (Eds.). (2000). *Second and Foreign Language Learning Through Classroom Interaction*. Mahwah, NJ and London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Lantolf, J. (Ed.). (2000). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, D. (Ed.). (2002). *CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential*. University of Jyväskylä, Finland: UniCOM Continuing Education Centre.
- Muñoz, C. (2006). The effects of age on foreign language learning. En C. Muñoz (Ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters. 1-40.
- Nikula, T. (2002). Teacher talk reflecting pragmatic awareness: A look at EFL and content-based classroom settings. *Pragmatics* 12: 447-476.
- Pérez Vidal, C. (2007). The need for focus on form in content and language integrated approaches: an exploratory study. En F. Lorenzo, S. Casal, V. de Alba y P. Moore (Eds.), *Models and Practice in CLIL*. Volumen monográfico de RESLA. 39-54.
- Snow, M. A. y Brinton, D. M. (Eds.). (1997). *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*. White Plains: Addison Wesley Longman.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. En G. Cook y B. Seidlhofer (Eds.), *Principles and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 234-250.

- Swain, M. (1997). The output hypothesis, focus on form and second language learning. En V. Berry, B. Adamson and W. Littlewood (Eds.), *Applying Linguistics: Insights into Language in Education*. Hong Kong: English Centre, University of Hong Kong, 1-21.
- Swain, M. y S. Lapkin. (2005). The evolving sociopolitical context of immersion education in Canada: some implications for program development. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(2), 169-186.
- Sylvén, L. K. (2004). Teaching English or English teaching? On the effects of Content and Language Integrated Learning on Swedish Learners' Incidental Vocabulary Acquisition. PhD Dissertation. Göteborg University.

Anexo I



Universitat de les Illes Balears

CUESTIONARIO SOBRE LA ENSEÑANZA BASADA EN CONTENIDOS

(Profesorado)

El objetivo de este cuestionario es conocer tu grado de familiarización con el aprendizaje de lenguas a través de contenidos curriculares. Es importante que contestes con sinceridad.

¡Gracias por tu colaboración!

Centro:
Niveles:
Años de experiencia docente:
Sexo: <input type="checkbox"/> mujer <input type="checkbox"/> hombre

1. ¿Conoces métodos de enseñanza de idiomas que se fundamenten en contenidos? Por ejemplo: aprendizaje por proyectos; aprendizaje por tareas; enseñanza de lengua basada en contenidos; enseñanza integrada de contenidos y lengua. (Marca con una X):

No he oído hablar de ello	
He oído hablar de ello, pero no estoy familiarizado con este tipo de métodos	
He asistido a cursos de formación sobre alguno de estos métodos	
Tengo formación sobre alguno de estos métodos y estoy familiarizado con sus aplicaciones	
Conozco muy bien alguno de estos métodos	

2. ¿Has trabajado alguna vez utilizando alguno de los métodos antes citados? (Marca con una X):

Nunca	
Alguna vez lo he intentado, pero generalmente aplico otros métodos	
Es una manera de trabajar que utilizo frecuentemente, aunque no de manera exclusiva	
Siempre. De hecho, es mi método de trabajo habitual	

3. Si has utilizado métodos de enseñanza de idiomas que se fundamentan en contenidos, marca con una X de qué tipo son:

Trabajo por proyectos	
Trabajo por tareas	
Aprendizaje basado en contenidos	
Aprendizaje integrado de contenidos y lengua	

4. En el caso de que tu respuesta sea afirmativa, ¿nos puedes describir sucintamente tu experiencia?:

.....
.....
.....

5. ¿Cómo valoras la afirmación siguiente?:

“Los métodos de trabajo basados en contenidos son más efectivos que otros para el aprendizaje del inglés”.

Marca con una X tu respuesta:

totalmente en desacuerdo	en parte en desacuerdo	indiferente	en parte de acuerdo	totalmente de acuerdo
--------------------------	------------------------	-------------	---------------------	-----------------------

6. ¿Qué ventajas crees que tienen en relación con otros métodos más tradicionales?

.....
.....
.....

7. ¿Puedes señalar algún inconveniente?

.....
.....
.....
.....
.....
.....